Ψ Організаційна психологія

СИСТЕМА МЕХАНІЗМІВ, ПАРАМЕТРІВ І КРИТЕРІЇВ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЦІЛІСНОЇ ОРГСТРУКТУРИ

Марія БРИГАДИР

Copyright © 2001

Суспільна проблема: підвищення ефективності функціонування освітнього закладу засобами проектування розвивального середовища паритетної співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів.

Мета — обґрунтувати механізми конструювання цілісної оргструктури освітнього процесу як спроектованого системного явища життєдіяльності модульно-розвивальної школи.

Авторська ідея. Проектування соціокультурного середовища доцільно здійснювати за соціально-психологічними функціональними показниками причетності, регуляційності, результативності розвивальної педагогічної взаємодії, що організовують продуктивну діяльність навчально-виховного закладу модульно-розвивального типу.

Сутнісний зміст: здійснюється сутнісний аналіз змісту соціально-психологічного проектування освітнього процесу за двома сферами функціонування: організаційного і соціально-психологічного кліматів, що забезпечують ефективну діяльність школи за взаємозалежними макро- і мікрорівнями; характеризуються у взаємодоповнені принципи, параметри, критерії і показники ефективної педагогічної співдії, пропонується авторська оргмодель ситуативного творення циклу розвивальної взаємодії особистостей у структурі інноваційної соціосистеми.

Ключові слова: *інноваційна освіта, модульно-розвивальна система,соціально-культурний простір, освітній процес, параметри, критерії, організаційний клімат, соціально-психологічний клімат, наукове проектування, організаційний простір, полімотивація, інформаційний, діловий і психологічний обміни, соціальний контроль, комунікація, паритетна взаємодія.*

Одним із важливих завдань соціально-психологічного проектування за інноваційного підходу до організації масового навчання є створення умов для повноцінного функціонування освітнього закладу як соціокультурної оргсистеми**[9; 12; 44; 45]**. Історично шкільна форма впорядкування спільної навчальної праці вчителів і учнів виникла в XVI — XVII ст. й упродовж кількох останніх віків довела свою раціональність, економічність, доцільність. Очевидно, що школа як універсальна форма суспільної орг-

причетності дітей і молоді до соціально-культурного досвіду людства має низку переваг, які головно стосуються когнітивного наповнення педагогічної взаємодії, керівної ролі вчителя в дидактико-методичному забезпеченні ефективної навчальної діяльності школярів і виховного характеру міжособистісних взаємостосунків учасників професійно налаштованого освітнього процесу. Ось чому організаційний досвід розвитку шкільної справи глибоко турбує суспільство, яке прагне йти шляхом демократичних перетворень і гуманістичних здобутків.

В обґрунтуванні інноваційної оргструктури освітнього процесу нами проаналізовані два напрями сучасних досліджень механізмів, параметрів, критеріїв і показників здійснення соціально-психологічного проектування у гуманітарній сфері суспільства. Перший напрям висвітлює закономірності і принципи організації спільної взаємодії у різних видах людської діяльності: управлінні і менеджменті (Л. Уманський, А. Ковальов), культурі і мистецтві (П.Ф. Лесгафт, К.С. Станіславський, Г.П. Щедровицький), другий основну увагу привертає науковому моделюванню освітніх систем відомих корифеїв європейської педагогічної думки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Я. Корчак, О.В. Сухомлинський). У першому випадку цінними є підходи до розмежування складових, рівнів, аспектів і механізмів організаційного забезпечення навчально-виховного процесу **[22, 42, 43]**, в другому – можливість проведення психолого-педагогічної експертизи конкретного шкільного середовища за умовами і параметрами, які сприяють тому чи іншому розвитку, формуванню та утвердженню учня як особистості та індивідуальності **[16, 18, 23, 25, 31, 34, 37]**.

Соціальна організація, як відомо, система цільова, а відтак упорядкована з допомогою певних норм і правил, що регулюють поведінку її суб'єктів та породжують новий організаційний потенціал їхнього саморозвитку. Саме у такій високоорганізованій структурі закладені широкі можливості підвищення ефективності освітнього процесу. Це пояснюється тим, що школа утверджується як соціальна інституція, котра втілює усвідомлену освітню діяльність учителів і учнів, мета якої – розвиток ментальних особливостей освітян та школярів з урахуванням ціннісних орієнтацій, та утворює своєрідне співвідношення частин оргсистеми (модульний підхід), конструюючи зв'язки, відношення, взаємозалежності у рефлексивних механізмах.

Соціальні організації характеризуються: 1) ієрархічністю конструювання горизонтальних і вертикальних взаємозв'язків в упорядкуванні діяльності; 2) мобільністю у вирішенні суспільних завдань, що забезпечена її цільовою налаштованістю; 3) прогресивністю у розвитку інновацій (нововведень), котрі вдосконалюють оргдіяльність; 4) самоорганізованістю, яка дає змогу вирішувати актуальні питання управління життєдіяльності оргструктури засобами управління і механізмами самоуправління **[13, 41]**. Зазначений перелік параметрів соціосистеми вимагає міждисциплінарної методології в організації освітнього процесу, а відтак зосередження науково-проектних зусиль на особливостях соціально-психологічної взаємодії, яка програмує поведінку як особистості, так і групи в цілому. Учитель і учень за таких соціопсихо-

логічних обставин є творцями самих себе, які реалізують свої потенції з допомогою різних видів людської активності (спілкування, споглядання, оволодіння, пізнання, самоутвердження тощо),творчо, невимушено й водночас морально, естетично.

Якість перебігу розвивальної взаємодії учасників соціальної організації щонайперше визначається способом передбачення поведінки особистості. Так, дослідження Ф. Тейлора, А. Файоля, Л. Урвіка, М. Вебера та ін. виявили наявність бажання попередньо сконструювати дії людини під час виконання нею складних операцій **[40]**. Використовуючи планування як основний метод управління діяльністю робітників, вони пропонували створення чіткого алгоритму виконання дій, членування функцій і обов'язків, але без урахування людського чинника (ставлення особистості до діяльності, її індивідуальні особливості, ціннісні орієнтації та їх гармонія з цілями соціальної установи тощо). Вітчизняні науковці **[4, 33, 35, 38]** прогнозували соціальну поведінку особистості в організації, досліджували вияв тих соціальних якостей, які роблять її схожою на інших. Отож особа розглядалася як деіндивідуалізований суспільний об'єкт організаційного впливу. У соціологічних дослідженнях, щоправда застосовували метод прогнозування (пошукового, нормативного). Традиційно становлення повноцінної особистості вважали можливим лише у практичній діяльності, яка спричинювала цілісність у функціонуванні психіки людини (С. Рубінштейн, В. Роменець, Л. Анциферова, В. Татенко). За такого підходу об'єктом соціально-психологічного пізнання є людина як суб'єкт діяльності, котра через низку ставлень і відношень причетна до своєї соціалізації і прискорення власного інтелектуального, емоційного, морального розвитку.

Сучасна українська соціально-психологічна теорія розглядає становлення індивіда дещо з інших позицій, визнаючи його епіцентром розвитку соціосистем." Особистість в організації, – зазначає В.П. Казміренко, – носій організаційних властивостей, або внутрішній контур, в якому реалізується все багатоманіття організаційних процесів" **[13, с. 88]**. Цей "носій–контур" має бути підданий не лише теоретичному аналізу, а й науковому проектуванню, яке є основною формою системного передбачення поведінки індивідів у групі та конструювання оргструктур ефективного перебігу розвивальних взаємин учасників масового освітнього процесу.

Ефективність функціонування соціальної організації визначається напруженим ритмом організаційної життєдіяльності навчально-виховного закладу. Врахування специфіки цього ритму гарантує ефективність соціально-психологічного проектування освітнього процесу за відповідними параметрами, критеріями і показниками. За В.П. Казміренком, параметри – ті комплексні, або одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізованої реальності, з іншого – можуть бути використані як змінні її вимірювання **[13, с. 85]**. При цьому вони є основними шкалами оцінювання системи, що конкретизуються у переліку критеріїв, які якісно описують освітній процес, його суттєві ознаки і структурні особливості **[19, с. 259]**.

Соціально-психологічне проектування інноваційної діяльності експериментальної школи як організа-

ційної соціосистеми здійснюється на макро- і мікрорівнях, що, на наш погляд, вимагає змістовного розгляду і конструювання відповідно організаційного і соціально-психологічних кліматів у єдиному потоці модульно-розвивальних нововведень. При цьому перший визначає функціональну залежність між складовими і компонентами шкільних підструктур (класи, педагогічний колектив, дирекція, батьківський загал та ін.) із соціальними ролями, завданнями та функціями, яких потребує організоване шкільне життя; другий відображає стан міжособистісних взаємостосунків, а тому первинно виникає як наслідок організаційного клімату, формується на підставі міжіндивідних симпатій і не втрачає стратегічної дії оргвзаємин на макрорівні. Природно, що мікросередовище, набуваючи своїх особливих ознак, спричинює функціонально-розвитковий перебіг організаційного клімату. Зазначені рівні оргдіяльнісного забезпечення освітньої системи є складними, взаємозалежними сферами, які й мають бути піддані соціально-психологічному проектуванню, щонайперше як набір основоположних функцій і параметрів ***(схема 1).***

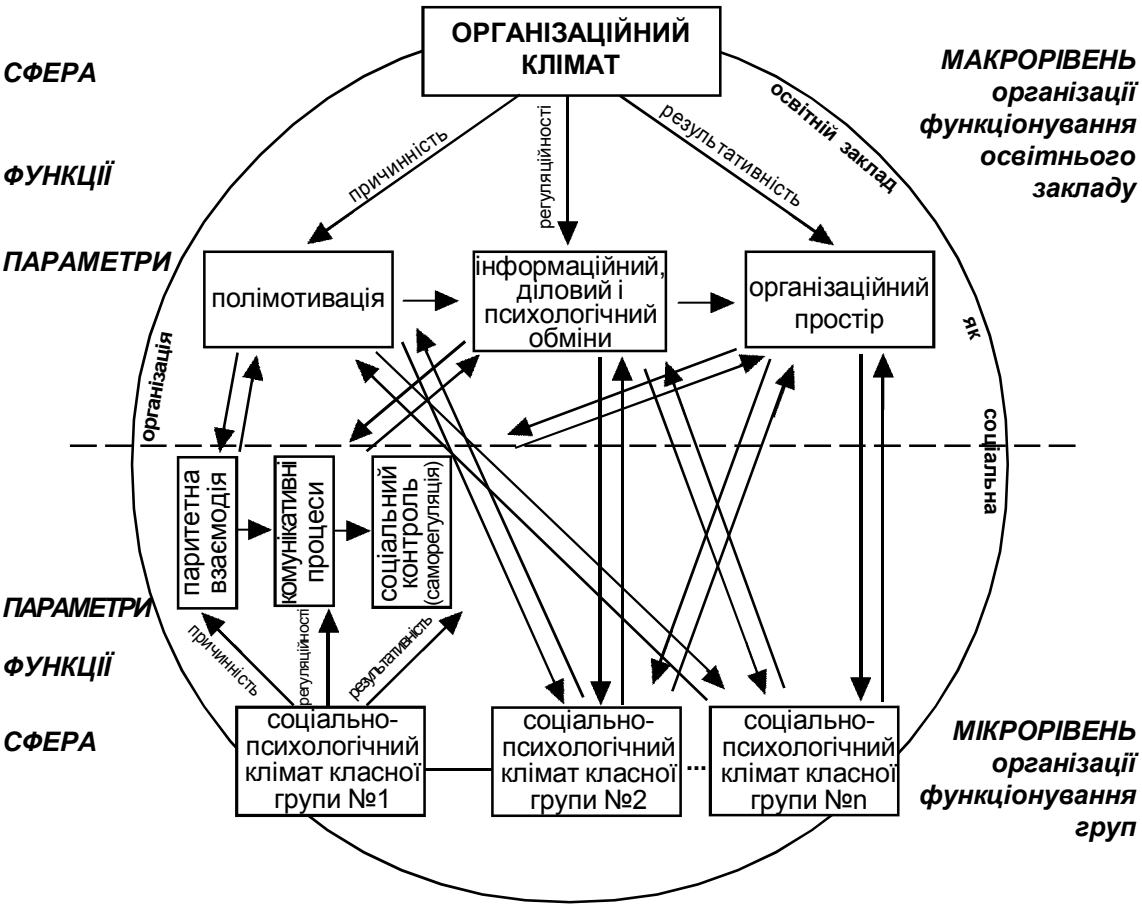

Схема 1. Соціально-психологічне проектування функціонування освітнього закладу у взаємодоповненні організаційного і соціально-психологічного кліматів

Одним із важливих аспектів здійснюваного проектування освітнього процесу є саме організаційний клімат, тобто такий складний соціально-організаційний механізм, який інтегрально відображає структурно-функціональний стан окремої оргцілісності **[13, с. 117]**. За модульно-розвивальної системи навчання основними формами вияву цієї цілісності є у нашому досвіді оргмодуль та оргмодель, що конструюють діяльність школи як соціосистеми засобами моделювання організаційного простору, дії механізмів інформаційного, ділового і психологічного обмінів, впливу полімотиваційних прагнень на конкретні оргдосягнення. Організаційній клімат навчального закладу відображає структуру і стан соціально-психологічних зв'язків, які мають місце між керівництвом школи і педагогічним та учнівським колективами, окремими вчителями і навчальними групами, учнями між собою. Він також визначає особливості перебігу персоніфікованих процесів розвитку, самоствердження і самореалізації як окремих учнівських груп, так і особистостей. Вочевидь ефективність цих процесів також залежить від моделі розкладу занять, структурування та розподілу освітнього змісту навчальних дисциплін, стратегії і тактики управління розвивальною взаємодією.

Повноцінне багатоманіття спонукальних сил організаційної діяльності можливе лише на суб'єктно-енергетичному потенціалі полімотивації, яка є важливим параметром організаційного клімату школи як соціосистеми. Цілісність психологічного витлумачується здебільшого як мотиваційне ядро особистості **[1, 13]**, а відповідно до теорії К. Левіна, поведінка, яка підлягає проектуванню є функцією організації, що через сукупність чинників впливає на регуляцію дій і вчинків. Проте всі форми і типи поведінки учня чи вчителя в шкільній оргструктурі – це персоніфіковані продукти сприймання, розуміння, рефлексування, хоч утворюються у специфічній єдності двох полюсів динамічного цілого: "особистість – оточення".

Проектування полімотиваційності інноваційного освітнього процесу спрямоване на пояснення і передбачення поведінки особистості, яка спричинена мотивами, їх змістом, особливостями соціального та індивідуального формування. За цих обставин відстежуються закономірності перетворення соціальних умов у структуру внутрішнього світу особистості, за схемою: реакція → регуляція → саморегуляція. Зокрема, Б.Г. Ананьєв проблемним центром соціально-психологічних дисциплін вважає мотиви поведінки **[1]**. В.П. Казміренко, відстежуючи творення полімотиваційних процесів соціальних організацій **[13]**, вказує на три групи мотивів, які в змозі задовольнити потреби різного рівня: 1) організаційно-практичні – спонукання до навчальних дій; 2) організаційно-інституційні – спонукання до співробітництва, співпереживання, взаємодопомоги; 3) організаційно-ментальні – спонукання до самоактуалізації, самореалізації, творчої рефлексії ***(схема 2).***

Організація діяльності освітнього закладу як соціосистеми можлива за наявності інформаційного, ділового та психологічного обмінів, що сприяє виникненню і розвитку багатосуб'єктних складних взаємостосунків. Коор-

динуючи та регулюючи соціальну поведінку вчителів і учнів, зазначений параметр забезпечує урівноваження школи як організації, робить її мобільною у запровадженні нововведень. При цьому співучасники взаємодіють також за допомогою суто психологічних засобів – мотивів, ставлень, цінностей, які використовуються, напівусвідомлено, спонтанно, або ж самоорганізовано і зовні доцільно. Проектування обмінних освітніх процесів через соціальну, нормативну і ціннісну організаційну опосередкованість зміцнює позитивне ставлення учнів до завдань соціосистеми, педагогічного керівництва, змісту навчальної праці. За умов суб'єктного взаємообміну і взаємозбагачення усувається суперечність між ситуативними і стратегічними цілями, впорядковуються соціальні позиції і функції учасників паритетних взаємостосунків, чітко усвідомлюються перспективи і кінцеві результати освітньої діяльності.

Отож інформаційний, діловий і психологічний обміни – один з важливих показників організаційного клімату школи, тому що гармонізує оцінки, ставлення і цінності в навчальних групах (класах); пропагує довіру між освітянами-партнерами (учні, вчителі, керівники школи). У такий спосіб проектується максимально ефективна освітня дія модульно-розвивальної школи, коли відстежується соціально-культурний зміст навчальних дій, особливості вияву особистих ставлень кожного (позитивне, негативне, байдуже), способи координації спільної пошукової активності школярів.

Соціальна культурна діяльність школи як оргсистеми природно відображається у змісті освіти, який за найкращих умов покликаний охоплювати сфери загальнолюдського досвіду в контексті утвердження паритетної взаємодії учасників інноваційного навчання ***(схема 3).*** Тільки за наявності повноцінного ділового, інформаційного та психологічного обмінів забезпечується конструктивне вивільнення потенцій і розвиток актуальних можливостей учителів і учнів. Кожна із метасфер внутрішнього світу особистості – розумова, соціальна, креативна – більшою чи меншою мірою нарощує свою розвиткову спроможність на різних етапах модульно-розвивального циклу. При цьому соціальна поведінка вчителів і учнів в кінцевому підсумку зорганізовується як обмін культурними цінностями [47], що оптимізує перебіг паритетних взаємостосунків у школі нового типу.

Схема 2. Складові полімотиваційних спонукань учасників розвивальної взаємодії у цілісному освітньому процесі

У досвіді фундаментального експериментування організаційний простір школи проектується через оргструктуру реалізації цілісного освітнього процесу і передбачає створення умов розгортання узгоджених соціальних дій усіх учасників навчання. Забезпечення інноваційної однорідності цього простору на різних рівнях проектування та етапах конструювання конкретизується в позиціях і характері міжсуб'єктних стосунків, в однаковій особистій причетності кожного до функціонування організованого життя освітнього закладу. І хоч учасники навчання по-різному сприймають, переживають, оцінюють і розуміють організаційний простір школи, все ж вони керуються єдиним для всіх, унормованим і гуманізованим, психолого-педагогічним змістом, з яким навчаються професійно працювати у системі модульно-розвивального навчання **[9; 44; 45]**. Тому внутрішня комфортність особистості тут визначається координатами і формами суб'єктивного вимірювання **[13, 24, 29, 36]**.

Очевидно, що властивості та особливості соціально-психологічного простору школи залежать від функцій соціальної організації цього типу, а первинно – від парадигми освіти **[17; 46а]**. Всі ці рівні організаційного

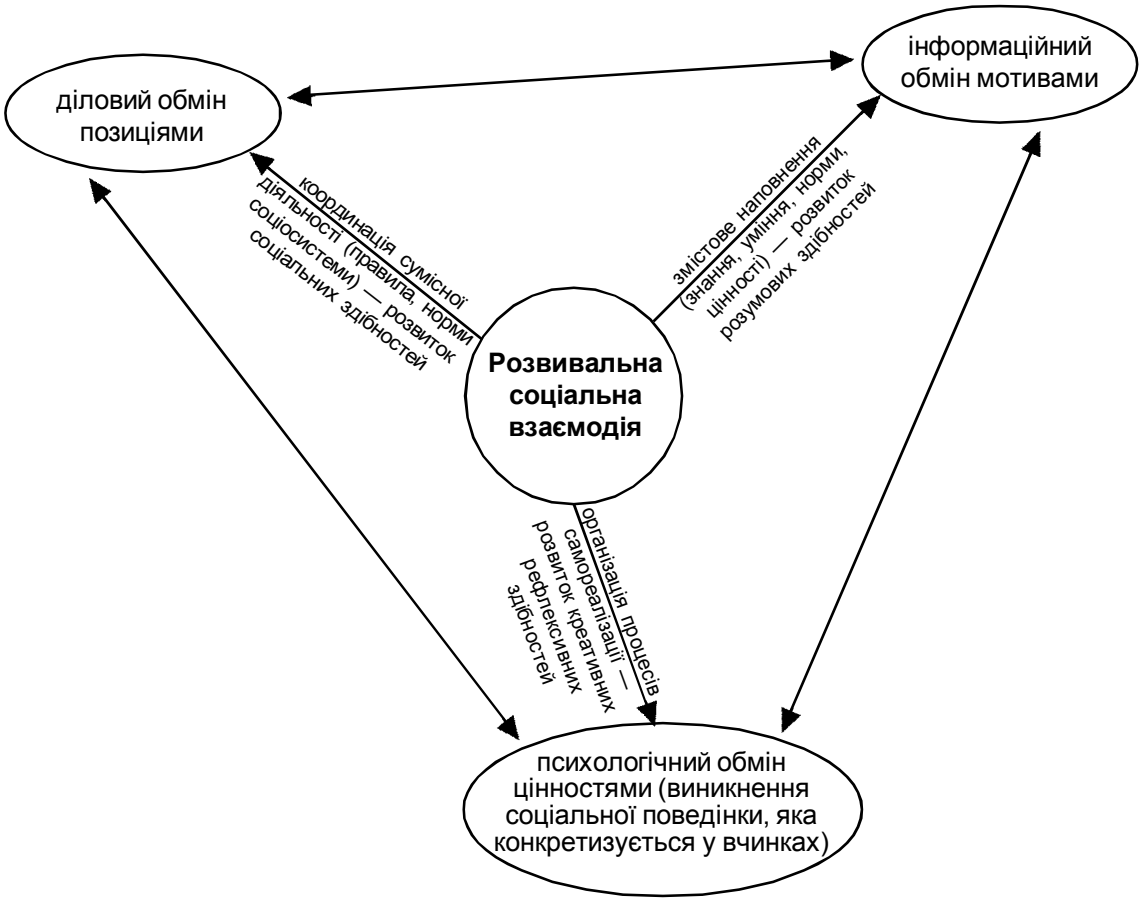

Схема 3. Організація процесів розвивальної соціальної взаємодії у соціосистемі через інформаційний, діловий та психологічний різновиди обміну

спричинення обумовлюють соціальні позиції учасників, стиль педагогічного керівництва, тип взаємостосунків (учасники як партнери чи підлеглі) [**20**].

Створення позитивного оргпростору школи із паритетними взаєминами ґрунтується на взаємодоповненні освітніх цілей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій і намірів учителів і учнів, яке спочатку треба спроектувати як програмово-методично, так і технологічно. Лише за цих умов можливе перетворення безпосередніх соціально-педагогічних контактів у конструктивну взаємодію типу функціонального утвердження ***(схема 4)*** [**50**]. При цьому наявність соціально-психологічного простору, за В.П. Казміренком, виявляється за такими ознаками: 1) розгортання позицій учасників освітнього процесу, здійснення соціальних контактів, дій, взаємодії партнерів (конструктивна корпорація, деструктивні зміни, соціальна безініціативність); 2) формування цілей і цінностей організаційної системи: соціальне значення освітнього закладу, визначення напрямів його дії у здійсненні навчально-виховно-освітнього процесу; 3) вибір форм організації освітнього процесу та способів їх технологічного забезпечення [**13**].

Отже, організаційний клімат як один із основних параметрів соціально-психологічного проектування, конструює механізми творення соціальної установки учня як суб'єкта паритетних освітніх контактів. Важливо, що всі компоненти аттетюду формувались пропорційно, коли емоційний – відповідає за позитивний соціально-психологічний простір; когнітивний – інформаційний, діловий, психологічний обмін; поведінковий – полімотивацію освітньої діяльності. Це, фактично, вихідна соціально-психологічна вимога проектування, виконання якої істотно підвищує ефективність перебігу реальної розвивальної взаємодії у школі.

Організація діяльності освітнього процесу на рівні групи здійснюється шляхом наукового проектування соціально-психологічного клімату як відносно стійкого емоційного настрою класу. Воно також передбачає конструювання міжособистісної взаємодії, яка розгортається з допомогою

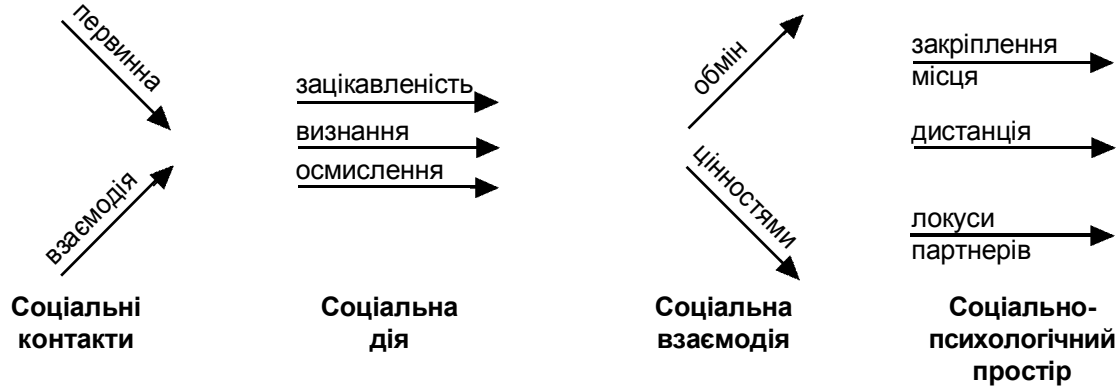

Схема 4. Механізм творення організаційного простору модульно-розвивальної школи

рефлексивних механізмів й, зокрема, усвідомлення учнем ставлення інших однолітків до себе та відповідно до його змісту і характеру, вироблення власної програми дій із найближчим шкільним оточенням [30]. Ось так схематично обумовлюється життєдіяльність будь-якої навчальної групи, в т.ч. емоційний фон перебігу освітньої взаємодії у класі. При цьому функції соціально-психологічного клімату зводяться до організації причинних обставин співпраці (рівноправність, паритетність), конструювання регуляційних механізмів (комунікація, взаємообмін) і забезпечення результативності масового навчання (соціальний контроль, саморегуляція).

Соціально-психологічний клімат здебільшого відображає сутнісні властивості організаційного клімату і на їх підставі визначає оргсхеми, оргформи і оргспособи реалізації інноваційного освітнього процесу. Тому під час проектування мікросередовища розвивальної взаємодії вчителя і учнів конструюються механізми розподілу соціальних ролей, організовується громадянське спонукання учасників взаємин до пошукової активності, забезпечується вироблення правил, норм, цінностей спільної групової дії. Емоційне забарвлення (негативне, байдуже чи позитивне) зазначеної психосфери обумовлює раціональність використання енергетичних ресурсів навчальної групи [14, 15], гарантує психічне і фізичне здоров'я контактуючих осіб.

Організація освоєння технології перебігу цілісного процесу найкраще здійснювати, спираючись на принципи і правила соціально-психологічного проектування структурно-функціональної схеми побудови паритетної взаємодії у класі. Саме цей параметр розвивального простору школи створює передумови повноцінної реалізації нормативних вимог оргмодуля та оргмоделі, оскільки виявляє архітектоніку суб'єкт–суб'єктної взаємодії вчителя і учнів. У такий спосіб плекається атмосфера співробітництва, котра мотивує школярів до пошукової активності під час постановки і розв'язування низки пізнавальних, регуляційних і світоглядних навчальних проблем й евристичних запитань. Водночас педагогічне управління освітнім процесом доповнюється формами, механізмами і засобами учнівського самоуправління, а відтак і саморозвитку.

Оскільки в системі модульно-розвивального навчання форми, методи і засоби освітньої співдіяльності вільно обираються вчителем і учнями у широких межах соціальних прав та обов'язків, то кожен учасник освітнього дійства набуває статусу активного зацікавленого суб'єкта, котрий самостійно, хоч і зовні організовано налагоджує процедуру оволодіння соціокультурним досвідом. Для цього педагог-психолог має бути професійно готовим до паритетної співпраці, виступаючи не лише в ролі інформатора і наставника, а й консультанта і координатора творчих дій партнерів [9, 44, 52]. Ефективність творення рівноправної соціальної взаємодії, здійснюється шляхом організації пропедевтичних умов підготовки модульно-розвивального заняття: а) усвідомлення учнем і вчителем етапу, завдань і змісту перебігу освітнього процесу (знання кожним "пам'ятки для учня") [46]; б) наявність у класі інноваційних програмово-методичних засо-

бів, що інструментально забезпечують неперервну розвивальну взаємодію (граф-схеми, культурно-змістові матриці, наукові проекти, освітні сценарії, розвивальні підручники-путівники) [**45**].

Ступінь та ефективність першої умови-параметру визначається ґрунтовністю персоніфікованої причетності (емоційної, мотиваційної, інтелектуальної, моральної, духовної) учня до паритетної освітньої діяльності в класі. Ось чому проектуються різні рольові позиції кожного учасника навчання, які зорієнтовані на творення сприятливого емоційного клімату, оргдії проблемних діалогів, адекватного усвідомлення і критичного рефлексування соціально-культурного досвіду інноваційної освіти.

Інноваційні програмово-методичні засоби модульно-розвивальної системи поетапно заповнюють умови-складові паритетно зорієнтованого простору міжсуб'єктної взаємодії. Іншими словами, це означає, що вони визначають завдання і освітній зміст, наступність та обставини, технологію і психоритм разових нетипових організаційних форм, механізми і засоби їх конструювання, відстеження, контролю. Все це утверджує як основоположний параметр ефективного перебігуосвітнього процесу ***(схема 5)*** – суб'єктну рівноправність. При цьому врахування вказаного параметру в загальній логіці соціально-психологічного проектування всіляко сприяє розширенню простору групового усвідомлення соціальної причетності кожного до співробітництва, яке, з одного боку, ґрунтується на максимальній індивідуалізації учіння як вчинку (вияв ментальних особливостей учнів у ситуаціях постановки і вирішення проблемних завдань, вибір оптимальних форм, засобів взаємодопомоги тощо), з іншого – утверджує приналежність суб'єкта до конкретної навчальної групи (спільні цілі і завдання, вияв колективістських потенцій школяра).

Наступним важливим параметром соціально-психологічного проектування освітнього процесу є якість організації комунікативних взаємин між учителем і учнями. За модульно-розвивальної системи конструюється оргсхема паритетної співдіяльності, що відображає технологію творення розвивальної взаємодії психомистецькими засобами [**9, 12, 44**]. Освітній зміст представлений у кількох пластах соціокультурного досвіду: знаннях, уміннях, нормах, цінностях, оволодіння якими організовується за цілісним освітнім циклом, що містить сім або вісім етапів конструктивного збагачення освітнього простору елементами соціально-культурного досві-

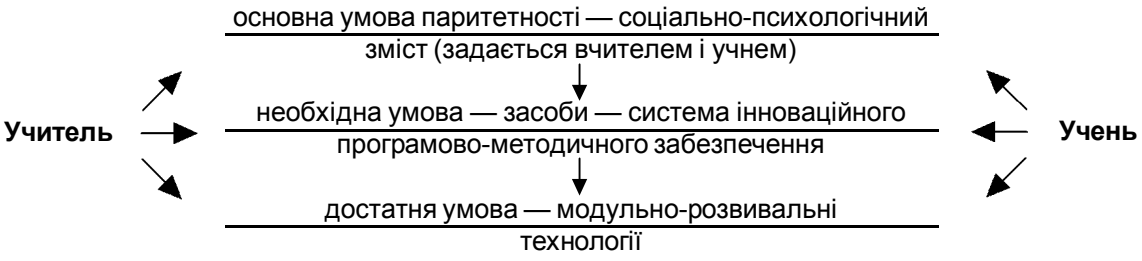

Схема 5. Проектування паритетних взаємин оргструктури цілісного освітнього процесу (за А. Фурманом)

ду [9, 44, 45, 46]. Природно, що така модель обумовлює розгортання повноцінних процесів комунікації в усіх аспектах суспільної практики (інформативному, інтерактивному, перцептивному, духовно-інтуїтивному).

Інформаційний аспект комунікації є визначальним, тому що відтворює зміст перебігу освітнього процесу та визначає позиції вчителя і учня у міжсуб'єктній взаємодії. Механізми взаємного інформування партнерів проектуються через форми і засоби конструювання конкретно-розвивального циклу та культурного простору навчання. Використання проблемних ситуацій на модульних заняттях значно активізує соціальне контактування учасників паритетних взаємин та організує співпрацю на чуттєво-естетичному, установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах цілісного циклу, які забезпечують діалогічне спілкування пізнавального спрямування; причому позиції комунікатора і реципієнта почергово займають то вчитель, то учень, або учні.

Соціальна роль учителя як комунікатора визначається вміннями подати спонукальну інформацію учневі, тобто організувати процеси їхнього мотивування, бажання, зацікавлення [6, 10, 39, 51], створити позитивне емоційне напруження, психодраму інтелектуальних переживань [9, 12, 21, 44], й у такий спосіб керувати перебігом розвивальної педагогічної взаємодії. Стосовно учня вчитель, за діалогічних передумов навчання, виконує функцію не стільки наставника, скільки консультанта-координатора [52]. Зміст його дій полягає у толерантному ставленні до виголошених думок школярів, конструюванні позитивних конфліктних ситуацій, коли вихованці відчувають себе дослідниками соціальних і наукових проблемних ситуацій, законів і правил суспільного життя.

Гуманно-комунікативне визначення професійної позиції вчителя в освітньому процесі вимагає ґрунтовних умінь соціально контактувати, володіти технікою ведення неперервної розвивальної взаємодії у класі. А.С. Макаренко [25], В.А. Сухомлинський [37], С.Т. Шацький [48], а в наш час І.А. Зязюн і Г.М. Сагач [12] основу професійної підготовки вчителя вбачають у педагогічній майстерності, тобто постановці голосу, управлінні мімікою і жестами. Дещо інша позиція в цьому відношенні І. Гербарта, який вважав, що вчителя треба навчати не набору технічних операцій, а сформувати його як особистість. П.П. Блонський [5] додає до зазначеного переліку професійних умінь педагогічну інтуїцію. Очевидно, що виконання освітянином педагогічних професійних функцій значно обмежує поле його соціокультурної діяльності, вимагаючи від нього не людяності та мудрості, а чистої майстерності у володінні сукупністю технологічних методів, або інтуїтивного чуття тонкощів педагогічної дії. Натомість саме культурно-освітній потенціал учителя дає змогу створити довершений соціально-психологічний проект здійснення актуальної розвиткової взаємодії, яка втілюється у модульно-розвивальної системи за сценарієм психодраматичного перебігу цілісного освітнього циклу.

Одним із важливих критеріїв оцінювання повноцінності освітньої комунікації є наявність інтерактивних механізмів. Проектування взаємодії учасників навчального процесу доцільно здійснювати за усіма можливими площинами виконання діадного

зв'язку: вчитель ⇄ учні, вчитель ⇄ учень; учень ⇄ учні, учень ⇄ учень і т.ін. Саме від повноти цих зв'язків і залежить функціонування групи (класу) як соціальної спільності, яка зовні організується сумісними цілями, завданнями, діями. Організація такого рівня багатоканального контактування спричинює утвердження норм і правил ставлення діячів-суб'єктів до тих чи інших компонентів оточення. Завдання вчителя, яке він вирішує технологічно і засобово водночас, спроектувати ситуацію творення актуального розвивального простору освітньої діяльності та передбачити глибину її розуміння і прийняття учнями. А це, як відомо, визначає на перспективу стиль їхньої контактної поведінки, діапазон соціальних учинків. При цьому конструювання міжособистісної взаємодії доцільно здійснювати за такою схемою: 1) просторовий контакт; 2) психічний контакт (взаємна зацікавленість); 3) соціальний контакт (сумісна діяльність); 4) соціальна взаємодія; 5) соціальне ставлення **[50]**.

Інтерактивні механізми створюють поле для реалізації соціальної позиції учасників інноваційного навчання й водночас спричинюють окремий тип групової взаємодії (кооперація, конкуренція, продуктивний конфлікт тощо). Останній регулює діапазон вияву індивідуальних потенцій учнів, ступінь комфортності кожного в групі. Згідно з даними Л.А. Петровської, при створенні оптимальних умов саморозвитку доцільно конструювати контакти з позицій гуманно-ціннісного ставлення **[32]**, тоді проектується полівмотивована міжсуб'єктна взаємодія: комунікатор реалізує свою установку і разом з тим не порушує особистих позицій партнера.

Логічно припустити, що наступним механізмом комунікації є соціальна перцепція, яка ґрунтується на організації процесів взаємосприйняття та взаєморозуміння. Проектування останніх доцільно здійснювати у трьох аспектах сприйняття індивіда: а) індивідом, б) групою, в) соціосистемою **[26]**. Очевидно, що найгрунтовніше досліджений перший аспект, предметом пізнання якого є міжособистісна перцепція. У цьому контексті виявляється такий науковий факт: позиція суб'єкта залежатиме від "психологічного статусу даної особи у групі". Г.А. Костін зазначає, що цей статус формується на основі взаємосприйняття індивідами один одного у групі на різних рівнях розвитку соціальної спільності **[3, с.138]**. Тому, проектуючи механізми особистої перцепції, треба враховувати те, як розгортається в навчально-груповому процесі міжособистісна атракція – суто афективний компонент соціальної установки, котрий безпосередньо впливає на організацію продуктивної співпраці у класі.

Успішність перцепції визначається точністю та адекватністю сприймання, яке зумовлене процесами ідентифікації та рефлексії **[2]**. Це – полярні механізми проникання особистістю груповими інтересами, її входження у смислове поле іншої людини та самоусвідомлення себе як самості з індивідуальними потенціями, особливостями; вони взаємоспричиняють один одного та обумовлюють паритетну освітню взаємодію, в якій учень щоразу постає як оновлена культурним досвідом індивідуальність із позитивними змінами у структурі своєї Я-концепції.

Контекст міжособистої перцепції опосередковується групою, змістом і

формами її освітньої діяльності. Побудова образу колективного партнера (групи) реалізується через прийняття цілей, мотивів, установок паритетних соціовзаємин. На основі цього виробляються поведінкові дії з орієнтацією на рольові очікування, бажання, наміри, набутий досвід школярів. Адекватне пояснення і передбачення логіки вчинку у відкритому просторі освітньої комунікації можливе через каузальну атрибуцію, якість якої залежить від глибини самопізнання особистістю самої себе і здійснення соціальної взаємодії в контексті позитивної установки на співпрацю в навчанні.

У процесі комунікації доцільно організовувати ще один аспект – духовно-інтуїтивний. Механізми співдії цього рівня ґрунтуються на засобах критично-аналогічної і творчої рефлексії, стимулюючи учнів до творчості в освітній діяльності **[27, 28]**. Внутрішня вмотивованість рефлексивних процесів торкається потенційних можливостей учасників розвивального процесу, тобто їхньої здатності до самореалізації, котра найповніше здійснюється в навчальних, виховних та освітніх проблемних ситуаціях, де учень намагається відшукати власні нестандартні дії і рішення, презентує самоорганізовану миследіяльність, а відтак є здобувачем і розповсюджувачем кращого соціокультурного досвіду. При цьому важливо, щоб основою творчих вчинкових дій, їх соціально-психологічним виміром були загальнолюдські та етнонаціональні моральні цінності. До формування останніх, причетні, на наш погляд, усі вищеописані аспекти і форми розвиткової комунікації.

Отож духовно-інтуїтивна комунікація організовує поле самореалізації індивідів, створює умови вияву кращих психічних властивостей учителя і учнів (соціальних установок, переконань, мотивів, почуттів, світогляду) у формі особистісних знань, умінь, норм, цінностей. Ситуація готовності школярів до творчої рефлексії передбачає моделювання у навчанні такої послідовності етапів: 1) осмислення своїх потреб, вимог соціуму, групи; 2) усвідомлення освітніх цілей і завдань; 3) осмислення і оцінка компонентів реальної та бажаної соціальної ситуації; 4) організація процесів "живої" миследіяльності, відшукання прийнятих способів виконання завдань; 5) відпрацювання того набору поведінкових дій, які дають змогу повно задіяти інтелектуальний потенціал, емоційний настрій, мотиви, вольові зусилля учнів; 6) мобілізація соціально-психологічних засобів задля здійснення повноцінної критичної і творчої рефлексії **[11]**.

Наукове проектування зазначених механізмів організації освітнього процесу сприяє комунікативній повноті і насиченості розвивальної взаємодії, що активізує миследіяльнісні резерви паритетної освітньої співдіяльності. Від учителя вимагається майстерність у постановці освітніх проблем, моделюванні емоційно-значимих ситуацій наукового і соціального пошуку, змістовому наповненні процесу нормотворення і ціннісно-естетичного осмислення здобутого соціально-культурного досвіду. А це, зі свого боку, неможливо поза професійним оволодінням педагогом психомистецькими технологіями модульно-розвивального навчання **[9, 12, 44]**.

Соціально-психологічне моделювання комунікативних процесів у системі інноваційного навчання організує паритетну розвивальну взаємодію в

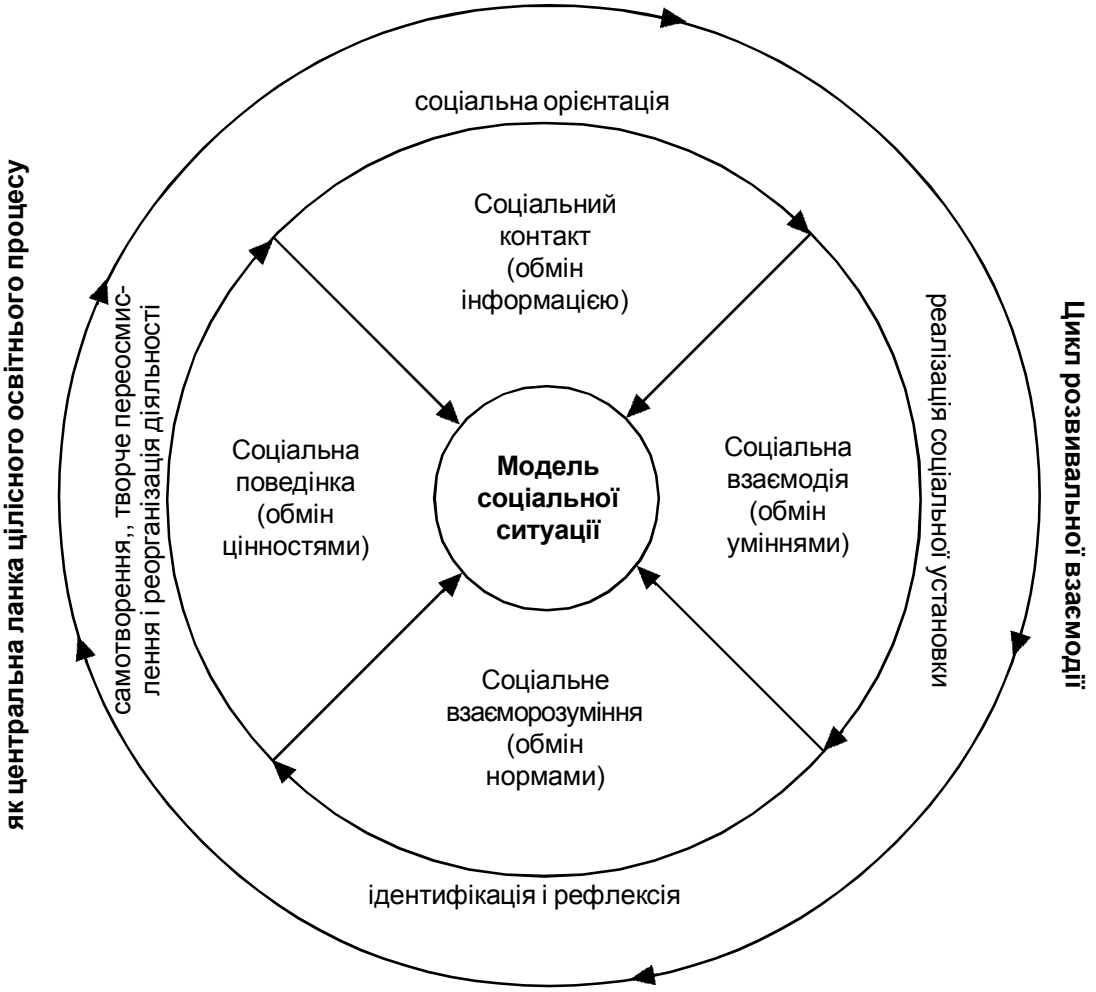

Схема 6. Оргмодель ситуативного творення циклу розвивальної взаємодії особистостей у структурі цілісного освітнього процесу

класі як послідовність різноспрямованих соціальних ситуацій освітньої співдіяльності вчителя і учнів. Це дає змогу проектувати і прогнозувати поведінку учасників навчання за допомогою відстеження ситуативних чинників, що задають освітні цілі, соціальні ролі, світоглядні концептизнання, уміння співпраці, моральні норми-правила, ціннісні орієнтації [8].

За таких умов освітній процес організовується як цикл соціальної взаємодії, який стає реальністю завдяки: а) універсально спроектованому психолого-педагогічному змісту міжсуб'єктних взаємостосунків; б) розвивально-педагогічній взаємодії; в) інноваційній системі програмово-методичних засобів як важливих інструментів самореалізації і самовдосконалення кожної особистості; г) нагальній ситуативній потребі і водночас змозі здійснити творче переосмислення соціокультурного досвіду ***(схема 6).*** Субкультура організованої соціальної ситуації, що проектується за модульно-розвивального навчання, визначається суб'єктивним

значенням актуалізованих знань, норм і цінностей для кожного учасника освітньої комунікації та характеризується обставинами, що виникають на навчальних заняттях: дружня чи ворожа атмосфера, кооперативна чи конкурентна взаємодія, паритетні чи нерівноправні взаємостосунки, значення для індивіда ситуації, орієнтація на творення [**8**].

Успішна паритетна співвзаємодія в навчальній групі здійснюється через координацію дій вчителя та учнів у системі їхнього міжсуб'єктного узгодження, що передбачає утвердження санкціонованого соціального контролю у вигляді норм і правил поведінки як результуючого компоненту функціонування чинників соціально-психологічного клімату. Соціальна приналежність особи до групи передусім визначається мірою адекватного сприймання нею ситуацій, які проектуються на навчальних заняттях. Від цього залежатиме злагодженість дій класу та ефективність співпраці його учасників. Відповідне розуміння освітнього середовища учнем виявляється у прийнятті ним конвекційних ролей і, як наслідок, у плануванні власних поведінкових дій, які регулюються прийнятими всіма нормами як моделями-взірцями співвзаємодії [**49**]. Отож якість виконання організаційних функцій визначається ґрунтовністю задіяння механізмів, які формуються за такими етапами: 1) прийняття ролі – перша степінь узгодження; 2) формування образу Я – усвідомлення індивідом того, як він оцінюється іншими членами групи – початкова рефлексія; 3) уточнення плану дій із можливими реакціями – відповідями уточнення, адекватне розуміння соціальної ситуації та зважена оцінка власних дій [**49**].

За наявності механізмів самооцінки і самоконтролю індивідів зростає міра злагодженості дій навчальної групи, котра спрямовує суб'єктну активність кожного учасника. Безперервність паритетної соціальної взаємодії за умов модульно-розвивального навчання сприяє становленню позитивної Я-концепції особистостей вчителя і учнів. Це означає, що на кожному етапі освітнього циклу моделюються оптимально-відмінні способи поведінки членів групи, які адекватно рефлексуються ними на ситуативному рівні і створюють передумови максимальної реалізації культурних потенцій школярів.

Наслідком організації позитивного соціально-психологічного клімату є конструювання розвивального простору, в якому дії учасників спрямовуються на узгодження ціннісних орієнтацій навчальної групи. В такий спосіб створюються умови життєдіяльності класу як соціального об'єднання свідомих суб'єктів, які здатні до саморегуляції своєї індивідуальної та групової взаємодії. Учень бере на себе відповідні зобов'язання, виконує соціально-психологічні вимоги етапів модульно-розвивального процесу, підтримуючи власну Я-концепцію шляхом самоусвідомлення і самоконтролю своїх дій, учинків, поведінки [**див. 46а**].

ВИСНОВКИ

1. Соціально-психологічне проектування освітнього процесу доцільно здійснювати у двох напрямах забезпечення розвивальної взаємодії: а) конструювання організаційного клімату школи і б) створення соціаль-

но-психологічного клімату у класних колективах.

2. У випадку конструювання оргклімату ефективність оргсоціосистеми як макросередовища визначається такими параметрами: 1) полімотивація освітньої діяльності учасників навчання як першопричина їхньої паритетної співпраці; 2) наявність повноцінного інформаційного, ділового і психологічного міжсуб'єктного обмінів, які виконують регуляційні функції, підтримуючи функціонування освітнього закладу; 3) соціально-психологічний простір як результат здійснення реальної проектної діяльності, що фіксує позиції партнерів у ситуаціях розвивальної взаємодії. Це підтверджують відомі результати досліджень В.П. Казміренка [**13**].

3. Кожен із зазначених параметрів оргклімату знаходить конкретизацію у низці відповідних критеріїв результативності. Останні не лише підтверджують об'єктивну можливість тієї чи іншої оргструктури, а й кількісно та якісно описують спроби втілення зазначених характеристик організаційної діяльності в системі освіти.

4. Організація освітнього мікросередовища (у класі чи аудиторії) визначається такими параметрами соціально-психологічного клімату: паритетністю педагогічної взаємодії, діалогічною організацією комунікативних процесів, дією засобів соціального контролю і самоконтролю. Зазначені показники реалізуються переважно в динамічній структурі актуальної розвивальної взаємодії, перебіг якої спричинює зовнішню і внутрішню мотивацію учіння, соціальні позиції і ролі, ступінь активності партнерів тощо.

5. Обґрунтована система механізмів, параметрів і критеріїв науково проектування, забезпечує на етапі реалізації інноваційного освітнього процесу найбільш ефективну побудови оргструктури навчально-виховного закладу за умов взаємодоповнення сфер організаційного і соціально-психологічного кліматів соціосистеми.

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 239 с.

2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.

3. *Андреева Г.М.* Социальное познание: проблемы и перспективы. – М.: НПО МОДЕК, 1999. – 416 с.

4. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.- С.3-19.

5. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1 – 304 с.

6. *Гальперин П.Я.* Управление познавательной деятельностью. – М., 1972.

7. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987. – 166 с.

8. *Гришина Н.В.* Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.121-132.

9. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

10. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

11. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 176 с.

12. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії. – Київ, 1997. – 302 с.

13. *Казмиренко В.П.* Социальная психология. – К.: МЗУУП, 1993. – 348 с.

14. *Ковалев А.Г.* Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М.: Политиздат, 1978. – 280 с.

15. *Ковалев А.Г.* Курс лекции по социальной психологии. – М.: Высшая школа, 1972.– 176 с.

16. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 11-105.

17. *Корсак К.* До проблеми парадигми сучасної національної освіти // Освіта і управління. – 1997.– Т.1, №4. – С.12-22.

18.*Корчак Я.* Педагогическое наследие. – М., 1990.

19.*Кочетов А.И.* Культура педагогического исследования. – Минск: Адукцыя і выхованние, 1996. – 312 с.

20.*Кэмпбелл Д.Т.* Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979.– С. 76-102.

21.*Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знания, 1979. – 48 с.

22.*Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991.

23.*Локк Дж.* Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 143-178.

24.*Майерс Д.* Социальная психология. – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.

25.*Макаренко А.С.* Сочинения в семи томах. – М.: АПН, 1958. – Т. 5. – 560 с.

26. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: МГУ, 1981. – 292 с.

27.*Моляко В.А.* Психология творческой деятельности. – К.: Знания, 1978. – 48 с.

28.*Моляко В.О.* Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.

29.*Морено Дж.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Иностр. лит., 1958. – 289 с.

30.*Парыгин Б.Д.* Социально-психологический климат коллектива. – Л.: Наука, 1981. – 192 с.

31.*Песталоцци И.Г.* Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 304-311.

32.*Петровская Л.А.* Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

33.*Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 328 с.

34.*Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 199-296.

35.Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця.- К.: Либідь, 1997.– 632с.

36.*Сорокин П.* Человек, цивилизация, общество. – М.: ИПЛ, 1992. – 643 с.

37.*Сухомлинський В.О.* Вибрані твори. В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1997. – Т. 3. – 670 с.

38.*Татенко В.А.* Психология в субъективном измерении. – К., 1996.- 320 с.

39.*Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированого обучения. – М.: МГУ, 1969. – 135 с.

40.*Тейлор Ф.У.* Научная организация труда // Научная организация труда и управления / Под ред. Щербаня А.М. – М.: Экономика, 1965. – С. 207-265.

41.*Третьяченко В.В.* Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585 с.

42.*Уманский Л.И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1977. – С. 54-71.

43.*Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

44.*Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

45.*Фурман А.В.* Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання / Педагогічний вісник: Спецвипуск. – 2000. – №1. – С. 4-48.

46.*Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославовичів, 1999. – 56 с.

46а. *Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. С. 9-73.

47.*Хоуманс Дж.* Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. – М.: МГУ, 1989. – С. 82-91.

48.*Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения в 4-х томах. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 3. – 492 с.

49.*Шибутани Т.* Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.

50.*Щепанский Я.* Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969. – 238 с.

51.*Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. – М., 1974. – 64 с.

52.*Юцявичене П.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.

Надійшла до редакції 30.01.2001.