

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

ОКІПНИЙ Юрій Віталійович

**Різновиди професійного обміну в діяльності соціального
працівника/Varieties of professional exchange in activity of social
worker**

спеціальність 231 – Соціальна робота
магістерська програма – Соціальна робота
Магістерська робота

Виконав студент групи СРм-21
Окіпний Ю.В.

Науковий керівник:
д.психол.н., проф. О.Є. Фурман

Магістерську роботу допущено
до захисту:

« ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ **А. В. Фурман**

ТЕРНОПІЛЬ -2018

РЕЗЮМЕ

Робота містить 119 сторінок, 110 – основного тексту, список використаних джерел із 128 найменувань.

Мета даного дослідження: обґрунтування принципів та умов оптимального використання соціальними працівниками різних видів професійного обміну у своїй повсякденній діяльності.

Об'єктом дослідження є професійна діяльність соціального працівника у системі «людина – людина», а **предметом** – соціально-психологічні особливості процесної дії різновидів професійного обміну в системі соціальної роботи: інформаційного, ділового та смислового.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, індукція, дедукція, порівняння, спостереження, бесіди, опитування, класифікація, узагальнення, емпіричні методи.

Теоретичне значення роботи: запропонована структурно-функціональна модель професійного обміну у системі соціальної роботи у взаємодоповнення інформаційного, ділового, смислового, самосенсового його різновидів.

Практичне значення роботи: виокремлені закономірності, техніки та засоби ефективної взаємодії як системи професійного обміну майбутніх соціальних працівників із надання допомоги не працевлаштованим громадянам.

Ключові слова: *інформаційний, діловий, смисловий різновиди професійного обміну, діяльність соціального працівника, механізми ділового обміну, особливості ділового обміну, соціально-психологічний клімат.*

RESUME

The work contains 119 pages, 110 - the main text, list of used sources of 128 titles.

The purpose of this study is to substantiate the principles and conditions for the optimal use of various types of professional exchange by social workers in their daily activities.

The object of research is the professional activity of a social worker in the system of "man - man", and the **subject** – the socio-psychological peculiarities of the process of actions of varieties of professional exchange in the system of social work: informational, business and semantic.

Methods of research: analysis of literary sources, induction, deduction, comparison, observation, conversation, questioning, classification, generalization, empirical methods.

Theoretical significance of work: the proposed structural-functional model of professional exchange in the system of social work in the complementary information, business, semantic, self-importance of its varieties.

The practical significance of the work: the patterns, techniques and means of effective interaction as a system of professional exchange of future social workers for the provision of assistance to unemployed citizens are distinguished.

Key words: *informational, business, semantic kinds of professional exchange, activity of a social worker, mechanisms of business exchange, peculiarities of business exchange, socio-psychological climate.*

АНОТАЦІЯ

Окіпний Юрій Віталійович. Різновиди професійного обміну в діяльності соціального працівника. – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 231 «Соціальна робота». – Тернопільський національний економічний університет. Юридичний факультет. – Тернопіль, 2018.

У магістерській роботі із теоретико-методологічних аспектів обґрунтовано проблематику обміну в соціогуманітаристиці, проаналізовано професійний обмін в системі соціальної роботи, а саме: інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий його різновиди; емпірично вивчено професійний обмін в соціально зорієнтованому освітньому процесі, а також висвітлено його різноаспектні особливості у діяльності соціальних працівників.

SUMMARY

Okipnyy Yuriy Vitaliyovych. Varieties of professional exchange in the activities of a social worker. – The manuscript.

Research on obtaining an educational qualification level of a master's degree on specialty 231 "Social work". – Ternopil National Economic University. Faculty of Law. – Ternopil, 2018.

In the master's work on theoretical and methodological aspects, the problems of exchange in social humanitarian sciences were substantiated, professional exchange in the system of social work was analyzed, namely: informational, business, semantic and self-importance varieties; empirically studied the professional exchange in a socially oriented educational process, and also highlighted its various aspects in the activities of social workers.

ПЛАН

Вступ

Розділ 1. Теоретико-методологічні аспекти пізнання обміну в соціогуманітаристиці

- 1.1. Поняття про різновиди професійного обміну
 - 1.2. Напрямки вивчення проблематики обміну в науці
 - 1.3. Інформаційно-діловий обмін у структурі організаційного клімату
- Висновки до розділу 1

Розділ 2. Професійний обмін в системі соціальної роботи

- 2.1. Особливості інформаційно-ділового обміну в діяльності соціальних працівників
 - 2.2. Цілепокладання як механізм інформаційно-ділового обміну з клієнтами
- Висновки до розділу 2

Розділ 3. Емпіричне вивчення інформаційного, ділового і смислового різновидів обміну в соціально-зорієнтованому освітньому процесі

- 3.1. Взаємозв'язок освітнього спілкування з різновидами професійного обміну
 - 3.2. Комунікативне спілкування в інформаційному обміні
 - 3.3. Діловий обмін в інтерактивному спілкуванні
 - 3.4. Перцептивне освітнє спілкування та смисловий обмін
- Висновки до розділу 3

Висновки

Список використаної літератури

ЗМІСТ

Вступ.....	13
Розділ 1. Теоретико-методологічні аспекти пізнання обміну в соціогуманітаристиці.....	17
1.1. Поняття про різновиди професійного обміну.....	17
1.2. Напрямки вивчення проблематики обміну в науці.....	23
1.3. Інформаційно-діловий обмін у структурі організаційного клімату.....	37
Висновки до розділу 1.....	41
Розділ 2. Професійний обмін в системі соціальної роботи.....	42
2.1. Особливості інформаційно-ділового обміну в діяльності соціальних працівників.....	42
2.2. Цілепокладання як механізм інформаційно-ділового обміну з клієнтами.....	46
Висновки до розділу 2.....	60
Розділ 3. Емпіричне вивчення інформаційного, ділового і смислового різновидів обміну в соціально-зорієнтованому освітньому процесі.....	62
3.1. Взаємозв'язок освітнього спілкування з різновидами професійного обміну.....	62
3.2. Комунікативне спілкування в інформаційному обміні.....	73
3.3. Діловий обмін в інтерактивному спілкуванні.....	83
3.4. Перцептивне освітнє спілкування та смисловий обмін.....	94
Висновки до розділу 3.....	106
Висновки.....	108
Список використаної літератури.....	111

ВСТУП

Актуальність теми. Проблему інформаційного і ділового обмінів як аспектів професійної діяльності свого часу розв'язував Б.Ф. Ломов, коли говорив про функціональну роль спілкування. Окрім того, ґрунтовним вивченням цієї проблематики займався В.П. Казміренко, який розглядав інформаційно-діловий обмін як фактор організаційної життєдіяльності й професійності та підкреслював, що ці обміни існують у системі комунікативних і взаємодіяльних зв'язків, оскільки опосередковують структурні комплекси відносин між партнерами. Завдяки зазначеному обміну здійснюється цілепокладання поведінки, виникає складний процес, у результаті якого індивідуальні цінності стають організаційно загальними.

Різновиди професійного обміну у взаємозв'язку з аспектами спілкування поперемінно регулюють переважання комунікативних, інтерактивних, перцептивних і спонтанно-інтуїтивних символів у процесі взаємодії (О.Є. Фурман). На думку В.П. Казміренка, завдяки інформаційному і діловому обміну розвиваються складні комунікативні структури і комплекси взаємодій, формуються значення і символи, а відтак виникає «символічна комунікація». Загалом під символом Т. Шибутані розуміє деякий об'єкт, образ дії чи слово тощо.

У нашому дослідженні увага головно зосереджувалася на обґрунтуванні вказаних різновидів професійного обміну через освітні стосунки викладача та студентів – майбутніх соціальних працівників й на особливостях того, як під дією інформаційного, ділового (за В.П. Казміренком), смислового, самосенсового (за О.Є. Фурман) (ІДССО) формуються мотиви до різних діяльностей, відбувається комунікативна, інтерактивна, перцептивна взаємодія тощо під керівництвом наставника.

Як складовий елемент організаційного клімату ІДССО пов'язаний з чинниками мотивації та активізації організаційної діяльності, тобто постає як умова стійкості зв'язків, їх організаційної корисності (В.П. Казміренко):

- професійні обмінні процеси через узгодження рольових очікувань забезпечують "згоду" як умову можливостей взаємодії;
- обмінні процеси через узгодження позицій, намірів і цінностей забезпечують довір'я як умову можливості стійкої співпраці або, навпаки, конкурентності, боротьби, конфлікту тощо;
- співвідношення результатів професійного обміну з позиціями партнерів забезпечує уявлення про вигоду і справедливість розподілу як умову задоволеності партнером діяльністю тощо.

Загалом в інформаційному обміні знаходять відображення процеси осмислення, кодування, декодування, виникає явище ідентифікації тощо. Водночас діловий обмін – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітньо-професійного процесу, котрий здійснюється через практичне нормонаслідування. Останнє пов'язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень та стимулює розгортання процесів спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас така діяльність організує соціальні ролі (дослідника, проектувальника, співрозмовника, критика та ін.) й позиції майбутніх соціальних працівників, котрі створюють умови для привласнення нормативів поведінки, і водночас формує соціальні ідентичності (наприклад, «студент як рівноправний партнер нормонаслідування» тощо).

Водночас смисловий обмін сприяє формуванню цілісної організаційної картини професійних взаємин. Це – комплекс вартісно-світоглядних смислових взаємообмінів, котрий спонукає майбутнього соціального працівника та групу однодумців до певного розкриття, творення себе і виконує функцію цілепокладання. Крім того, смисловий обмін активізує процеси виникнення індивідуальної ідентичності («соціальний працівник –

автор міні-підручника, задачника, рецензії» тощо) й Его-ідентичності (його власний світогляд, переживання, уявлення).

Найвищий рівень обміну – самосенсовий – спричиняє переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо. Також як індивідуальне психосмислове утворення зумовлює виникнення Его-інтеграції як процесу позитивного самопізнання, самоприйняття, об'єднання усіх своїх Я (минулих, теперішніх, майбутніх) у системно-функціональну цілісність.

Соціально-психологічне підґрунтя професійного ІДССО становлять процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу. Завдяки цим обмінам формуються комплекси пізнавальних, нормативних, ціннісних і духовних умов, які збагачують процеси спілкування та формують комунікативні структури взаємодії.

Важливість вивчення досліджуваних професійних обмінів в діяльності соціальних працівників полягає в тому, що у взаємодоповненні вони сприяють досягненню єдиної мети, формують відповідальність особистості професіонала щодо спільного результату, регулюють соціальні ролі, позиції взаємодіяльних осіб та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів, сприяють їхній активності, взаємозбалансованого впливу один на одного, виконують функцію зняття міжособистих суперечностей.

Мета дослідження – обґрунтування принципів та умов оптимального використання соціальними працівниками різних видів професійного обміну у своїй повсякденній діяльності.

Об'єктом дослідження є професійна діяльність соціального працівника у системі «людина – людина», а **предметом** – соціально-психологічні особливості процесної дії різновидів професійного обміну в системі соціальної роботи: інформаційного, ділового та смислового.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічне розуміння проблематики обміну в соціогуманітарній науці.

2. Проаналізувати професійний обмін в системі соціальної роботи та діяльності соціальних працівників і клієнтів.

3. Емпірично дослідити різновиди професійного обміну, а саме: інформаційного, ділового, смислового, самосенсового в освітньо зорієнтованому освітньому процесі.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, індукція, дедукція, порівняння, спостереження, бесіди, опитування, класифікація, узагальнення, емпіричні методи.

Теоретичне значення роботи: запропонована структурно-функціональна модель професійного обміну у системі соціальної роботи у взаємодоповнення інформаційного, ділового, смислового, самосенсового його різновидів.

Практичне значення роботи: виокремлені закономірності, техніки та засоби ефективної взаємодії як системи професійного обміну майбутніх соціальних працівників із надання допомоги не працевлаштованим громадянам.

Апробація дослідження. Результати роботи можуть використовуватися у діяльності лабораторії психологічної служби ТНЕУ, а також в роботі методологів, психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів, філософів, економістів, професійних управлінців.

Структура роботи. Дослідження складається із трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку літературних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІЗНАННЯ ОБМІНУ В СОЦІОГУМАНІТАРИСТИЦІ

1.1. Поняття про різновиди професійного обміну

Інформаційно-діловий обмін (ІДО) як пізнавально-взаємодіяльний аспект професійної діяльності – важливий динамічний компонент будь-якої соціальної організації (правової, освітньої тощо). Саме завдяки йому виникає упорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється підґрунтя для виникнення і розвитку багатосуб'єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграція, координація і концентрація дій (Т. Котарбинський). Є підстави виділити стійкі групи ознак, виходячи з тих функцій, які виконує ІДО в оргдіяльності [58; 59].

По-перше, він опосередковує механізми саморозвитку організації як відносно замкненої системи. При цьому вагоме джерело цього процесу – внутрішня суперечність між тим, що організація бере на себе обов'язки щодо задоволення широкого кола потреб суб'єктів оргдіяльності (через реалізацію соціально-психологічних функцій) і системою вимог, зумовлених організаційними нормативами й формонаявних у вигляді механізмів регуляції організаційної поведінки (впливу, залежності і відповідальності).

По-друге, процесуальна природа ІДО забезпечує організованість й відтак удосконалення власне оргдіяльності. Тут йдеться про внутрішні механізми функціонування ІДО як процесу і його форми. У цьому контексті в структурі будь-якої соціальної організації ІДО забезпечує: структурне оформлення й упорядкування соціально-психологічного простору (СПП) щодо мети і завдань оргдіяльності; оформлення і підтримку функціональної

готовності вертикальних і горизонтальних зв'язків, їхню стабілізацію і спеціалізацію; розширення меж структурної (сіткової) значущості, або структурної доцільності; модифікацію чи відмирання старих і виникнення нових зв'язків; розвиток неподільно пов'язаних каналів спілкування і взаємодії; розвиток мережі зворотних зв'язків тощо.

Професійно зумовлені обмінні процеси формовиявляються як засоби організаційної діяльності, а відтак постають як комплементарний пошук рішень щодо:

- взаємообміну знаннями, досвідом, спеціалізованою інформацією;
- взаємообміну діями, або засобами задля майбутнього результату чи кінцевого досягнення;
- погодження мети і засобів, котре забезпечує досягнення надцінного результату, що дає не тільки взаємну вигоду, а й впливає на діяльність усієї організації (новації, креативність тощо).

ІДО виконує складну регульовальну функцію у структурі соціально-психологічного клімату, котра природно вимагає обґрунтування параметрів, що мають єдине системне підґрунтя. Примітним є той факт, що процеси професійного ІДО – своєрідний місток, через який взаємопов'язуються соціальні та економічні механізми регуляції оргповедінки. Різноманітність зазначених формовиявів можна звести до трьох головних ознак [58; 59]:

- а) професійний ІДО як функція зняття суперечностей (внутрішніх і зовнішніх);
- б) інформаційно-діловий обмін як засіб упорядкування зв'язків, взаємин, намірів;
- в) ІДО як функція цілепокладання (організаційної поведінки і діяльності).

Досліджуваний обмін спрямовується цілепокладальною активністю суб'єктів діяльності, оскільки спричинений наявністю кінцевого результату у формі винагородження, що потребує побудови чи вибору відповідних

проектів і програм для попереджувальної чи прогнозувальної поведінки. Професійний ІДО в соціальних структурах не відбувається абсолютно стихійно і невизначено. З позицій соціально-психологічних принципів, суб'єкти обміну свідомо орієнтують поведінку і взаємодію відповідно до *уявлення про потрібне*. Основою для цього є як закони моралі, так і організаційно-ціннісне та нормативне замовлення дій і вчинків суб'єктів єдиними організаційними цілями. Саме обмін створює умови особистої участі кожного в актуальній оргдіяльності.

Феномени, які виникають у процесі професійного ІДО, є важливою умовою стану сприятливого клімату, оскільки безпосередньо пов'язані з кінцевими результатами, цілями діяльності, цілеспрямованістю суб'єктів організації. До того ж самі умови аналізованої діяльності свідомо передбачають не просто досягнення корисних наслідків, а й результатів доцільних вчинкових дій відповідно до певної організаційної програми (узагальненої мети соціальної діяльності організації). Все це опосередковує виникнення адекватних соціально-психологічних феноменів, котрі регулюють, або створюють умови цілепокладання поведінки і діяльності. Саме обмін в усіх своїх проявах породжує такі феномени, як невід'ємні умови регуляції організаційного життєреалізування.

Параметри професійних обмінних процесів у структурі соціальної взаємодії, що розглядаються різними авторами, дають змогу виокремити групу найяскравіших феноменів, котрі опосередковують процеси цілепокладання під час перебігу інформаційного і ділового обмінів (соціальна і практична рівновага, справедливість розподілу, рівень впливу чи взаємна цінність, взаємна корисність стилів – Д. Хоуманс; система зворотних зв'язків – Є. Роджерс; згода і цінність взаємних намірів, співвідношення прав та обов'язків – Т. Шибутані; взаємодоповнення і зворотна вдячність – Т. Парсонс, Е. Голднер; співвідношення ролей і соціальної позиції – І.С. Кон;

рівень автономії головного завдання, визначення межі системи, груповий контроль за виконанням надзавдання – В.О. Соснін).

Ідея вплетення спілкування в процеси професійного обміну дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує його групові та індивідуальні форми. Побудова і прийняття до втілення плану спільної діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування у цьому процесі узгоджує, або не узгоджує взаємовпливи виконавців конкретної управлінської програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням психологічних закономірностей спілкування (щонайперше структурних) як природна єдність його комунікативного, інтерактивного, перцептивного і спонтанно-інтуїтивного аспектів. Такий поділ – дещо умовний, адже у процесі суспільної взаємодії одномоментно може відбуватися обмін не лише знаннями, а й нормами, цінностями, виникати взаємопорозуміння, розгортатися смислове обопільне збагачення тощо. Тому під час інноваційних стосунків формуються міжсуб'єктні, міжособистісні, міжгрупові, індивідуальні, матеріальні, духовні (обмін інтелектуально-емоційною, смисловою інформацією), монологічні, діалогічні та інші інваріанти спілкування.

У нашому обґрунтуванні цієї проблематики динамічні аспекти спілкування й зазначених обмінів визначаються освітніми умовами, у котрих протікає модульно-розвивальна діяльність у процесі взаємодії соціального працівника і клієнтів [101–104]. Ці різновиди обмінів в інноваційному процесі забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття студентських рішень щодо виконання ними власних учинкових дій, збагачують ситуативний обмін результатами пізнавальної діяльності, регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо. Окрім того, різновиди професійного обміну –

інформаційно-діловий [58] та смисловчинковий і самосенсовий [100, с. 142–190] по чергово регулюють переважання різних символів на інноваційних періодах. У нашому випадку символи – це сфери змістового модуля, тобто формовиявлення знань, норм, цінностей, духовних станів. Їх діяльне прийняття дає змогу учасникам модульно-розвивального процесу здобувати персоніфіковані знання, їх нормувати, надавати їм ціннісного сенсу і духовного спрямування. Завдяки цьому кожен набуває відповідного культурного досвіду, тобто інтенсивно соціалізується. Тому сфери змістового модуля відіграють роль інноваційних символів, щонайперше потоку певної наступності образних дій – від пізнавальних і психорегуляційних до психосмислових та сенсодуховних [100].

Соціально-психологічний аналіз різновидів професійного обміну показує, що їх процеси можна обґрунтовувати на різних рівнях існування. Зокрема, ці різновиди взаємодії в інноваційній освіті загалом функціонують у форматі модульно-розвивальної системи через цілі, завдання і функції цієї навчальної техноструктури. Процеси професійного обміну розгортаються у циклі міжгрупових і міжособових стосунків учнів та відображають особливості освітньої взаємодії групових суб'єктів. Останні оцінюються за реальним результатом спільної освітньої діяльності. Різновиди соціально-психологічного обміну задіюють формування різноманітних людських потреб, мотивів і компонентів ціннісно-сміслової сфери. Іншими словами, за допомогою інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового обмінів втілюються ті освітні функції, котрі виконує модульно-розвивальна система стосовно кожного учасника паритетних відносин. Специфіка і зміст ІДССО, які функціонують у межах освітньо-групових взаємин, повно відображає реальний стан інноваційно-психологічного клімату конкретної експериментальної школи [100].

Загалом в інформаційному обміні модульно-розвивальної техноструктури знаходять відображення: а) зміст освітньої діяльності, б)

особливості формування ставлень до неї, в) специфіка координування спільної суб'єктної активності між наставником і навчальною групою. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв'язків між різними групами студентів, викладачів, керівників. За допомогою інформаційного обміну виникає явище ідентифікації, де наміри учасників розвивальної взаємодії щодо поетапної технологічної процедури набуття соціально-культурного досвіду уподібнюються між ними. Діловий обмін у системі модульно-розвивального навчання – це систематизована професійна взаємодія між учасниками освітнього процесу, котра формує соціальні ідентичності, які дають змогу кожному соціальному працівнику самовизначитися й адаптуватися в освітньому просторі організаційної життєдіяльності.

Натомість смисловий або смисловчинковий обмін в освітньому процесі дає змогу сформуванню риси людської унікальності соціального працівника, розкрити та самоототожнити його власне Я із продуктами власної творчості. Внаслідок цього у внутрішньому світі наступника конкретизується соціально-культурний, ментально-вчинковий досвід плекання себе й довкілля, котрий довершено соціалізує систему особистих дій-актів. Підсумковий різновид обміну – самосенсовий – спричиняє в учасників модульно-розвивальної взаємодії виникнення Его-інтеграції як процесу самоосягання вищих духовних істин у професійному зростанні. У цьому випадку учасники інноваційного навчання поєднують освітній учинковий шлях із рухом-поступом творчим, мудродійним, духовним, естетично збагаченим головно через власний цикл переживання, вірування, зростання, осмислення.

Завдяки різновидам професійного обміну між різними освітніми групами формуються пізнавально-ціннісні умови, які збагачують кожного компетентнісною взаємодією та самовдосконаленням. Крім того, вони відповідають за організованість й інтеграцію освітньої системи та відображають

процесуальні, соціально-психологічні аспекти, котрі є продуктами обміну (узгодження, паритетність, співробітництво тощо).

Відтак різновиди професійного обміну у поєднанні із аспектами спілкування відображають цикл комунікативно-інформаційної (знання, уміння, навички, значення), інтерактивно-ділової (нормотворча діяльність, регуляція соціальних ролей, відносин), перцептивно-сміслової (осягнення цінностей, емпатія, рефлексія, порозуміння, вчинкові дії, творчість), інтуїтивно-самосенсової (внутрішній діалог, самозростання, межові переживання, гармонія думок, бажань, емоцій і волі тощо) взаємодії між учасниками, у процесі котрої формуються й реалізуються міжособистісні, міжгрупові, монологічні, діалогічні, соціальні та духовні можливості кожного.

1.2. Напрямки вивчення проблематики обміну в науці

Проблематика обміну загалом яскраво обґрунтовується різними напрямками соціально-психологічних знань. Так, Т. Шибутані підкреслює, що факт «згоди» виникає як функція «обміну». «Згода виникає і зміцнюється тільки завдяки безперервному взаємному обміну» [72, с 125]. При цьому він вводить ще одне важливе поняття – наміри сторін при обміні, що розуміється як здатність приймати ролі один одного і враховувати в процесі обміну партнерські інтереси. Зниження партнерських цінностей знижує функцію обміну, а комунікація між партнерами стає формальною і не забезпечує «кооперативну взаємодопомогу», виключається та унеможлиблюється «координація дій великої складності» у контексті встановлення зв'язків між специфічними елементами будь-якої соціальної системи. А це, як відомо, є найзначущішою характеристикою процесів системоутворення, оскільки ці

процеси опосередковують формування структур відносин, і провідне місце тут займають процеси інформаційного обміну.

Становлять інтерес концепції побудови моделей організацій, засновані на процесах формування мереж комунікативних структур. Аналіз таких моделей показує, що основною їх ланкою також є чинник інформаційного обміну. Наприклад, Уейншелл пропонує спеціальну методологію дослідження через складання «комунікограм» або структурних мереж організації, що відображають інформаційні обміни як функції співпраці між людьми і підструктурами складної організації [6].

Проблему обміну як предмет соціальної психології вперше сформулював Д. Хоуманс. У відомій роботі «Соціальна поведінка як обмін» він пише: «взаємозв'язок між людьми являє собою обмін цінностями – як матеріальними, так нематеріальними. Це одна з найстаріших теорій соціальної поведінки, яка використовується повсякденно для пояснення нашої власної поведінки, коли ми, наприклад, говоримо: «Ця людина показалася мені тим, що стоїть» або: «Я багато чого від нього доміг», або навіть: «Розмова з ним мені багато чого коштувала». Проте, мабуть, через те, що ця точка зору очевидна, учені часто нехтують нею» [67, с.83]. Д. Хоуманс робить у край важливе зауваження, що використання теорії обміну дозволить інтегрувати соціологію та економічну науку, яка також вивчає обмін як «внутрішню кількісну міру вартості».

Критичних робіт з аналізу концепції Д. Хоуманса багато, частіше за все ідеалізована канва їх ширше за полотно аналізу. Проте виклад самої концепції, а точніше – її коротку інтерпретацію, слід зробити, оскільки у подальшому звертатимемося до деяких її положень.

Долучені до взаємодії суб'єкти організують свою поведінку на основі принципів, «закріплених поведінкою іншого»; «кожний вважає», що поведінка іншого закріплює його власну модель дій. Ці умови Д. Хоуманс пропонує розуміти як «чинники закріплення». Якщо модель поведінки

«об'єкта» закріплюється часто, то інтенсивність її прояву у взаємодії знижується. З другого боку, якщо модель не закріплюється взагалі, то інтенсивність її проявів також знижується. «Проблема полягає не просто в тому, як часто ця вірогідна модель поведінки формується, які якості людини, і що у минулому вона навчилася вважати важливим, а в тому, яких якостей набула, завдяки своїй поведінці в даний момент [67, с 85].

Зазначена парадигма елементарної соціальної поведінки опосередкує обмін в основних його властивостях або проявах: – соціальному впливі, практичній рівновазі, соціальному управлінні, вигоді і справедливості розподілу. Ці основні механізми, на думку Д. Хоуманса, роблять обмін універсальним засобом соціальної регуляції і розвитку. «Соціальна поведінка є обміном цінностями, як матеріальними, так і нематеріальними, наприклад, знаками схвалення або престижу. Люди, які багато дають іншим, прагнуть отримати багато що і від них, і люди, які одержують багато що від інших, випробовують з їх сторони дію, спрямовану на те, щоб вони могли отримати багато що від перших. Такий процес надання впливу має тенденцію до забезпечення рівноваги або балансу між обмінами» [67, с.90].

У «редуктивності своєї концепції Д. Хоуманс» зізнається сам, називаючи себе «закінченим редукціоністом». Крім того, як вже наголошувалося, «економізуючи» проблему соціальної поведінки, він свідомо розширює і робить перенесення законів обміну з елементів контактної або безпосередньої взаємодії на структури і спільності, де рівні опосередкованості цих процесів достатньо складні. Можливо, в лінійності такого перенесення є певна частка спрощення, на що вказують критики. Проте якщо логіка моделі буде доповнена умовами необхідної структурної складності об'єктів і суб'єктів обміну, а в процесах і механізмах буде врахований їх багатофакторна опосередкованість, то немає потреби доводити універсальну цінність даної концепції. «Закон вигоди» – це універсальний

закон життєдіяльності, і він не може бути поганим або добрим, він є, а Д. Хоуманс його відкрив та обґрунтував у рамках свого предмета.

Повернемося до аналізу основних властивостей обміну. Фактично, кожне з них становить самостійний параметр обміну, але у логіці розвертання соціальної поведінки Д. Хоуманс убачає єдиний ланцюжок взаємопереходів як цілісного механізму регулюючого цю поведінку.

Чим вище рівень впливу, тим вище рівень практичної рівноваги, оскільки більше членів прагне дотримуватись норми спільності, в яку вони задіяні. Людина не дозволяє своїй поведінці погіршуватися (ставати менш цінною або стимулюючим для інших), тому є що відчуття, виражені іншими стосовно неї, у результаті такого погіршення, знижуватимуться за величиною. Але не тільки Д. Хоуманс вводить поняття про користь як про формальне вираження відмінності між винагородою і вартістю. Далі формується постулат: «зміни поведінки є найбільші тоді, коли сприймана вигода є якнайменшою». Але вигода значною мірою залежить від поведінки інших людей, що ставить проблему соціального управління, основу якого складає справедливість розподілу [1; 3; 8; 12; 62–74].

Отже, «справедливість розподілу – це ще один елемент обміну, який постає важливим принципом соціальної рівноваги. «Те, що віддає людина, яка бере участь в обміні, може бути для неї вартістю, так само як і те, що вона одержує, може бути для неї винагородою та її поведінка міняється меншою мірою, якщо вигода зберігає максимальне значення. Тоді особа не тільки прагне досягнення цього максимального значення, а й прагне стежити за тим, щоб ніхто і з її групи не одержував більшої вигоди. Вартість і цінність того, що вона віддає й одержує, міняється залежно від кількості того, що вона віддає і що одержує» [67, с.90].

Узагальнюючи зміст названої концепції, зазначимо, що провідне спрямування основних положень пов'язане з розкриттям критеріїв соціальної впорядкованості, яку Д. Хоуманс розуміє як соціальну солідарність,

згуртованість тощо. Механізмом цих «рівноважних станів» є обопільно прийнятний, адекватний обмін винагородами, причому найважливішу роль тут відіграє взаємна корисність стилів і способів, які суб'єкти життєдіяльності пропонують у безпосередній формі або через систему організаційно важливих дій і вчинків.

Серед критичних зауважень, головними є такі: критерії і пояснювальна схема Д. Хоуманса принципово формальні і не враховують багатьох соціально-психологічних механізмів, які регулюють поведінку (рольовий, інституційний, пов'язаний з владою тощо). Сам автор вважає, що для розуміння сутнісної природи механізмів соціальної поведінки можна деякою мірою нехтувати нормативною стороною. Зрештою, вона може бути використана або введена як чинник у подальших програмах на більш пізніх етапах дослідження, що розкриває змістовну природу обмінних процесів.

Цікавою є і структурно-функціональна концепція обміну, запропонована у рамках теорії соціальної дії Т. Парсонсом. Головне поняття в пояснювальних схемах тут – «взаємна винагорода», що є засадовою умовою «стабільності соціальної системи». Примітною особливістю даної концепції є те, що в нормативній схемі винагороджується не «користь» (віддача, внесок), а слідування нормі, конформність, відповідність соціальним очікуванням (іншої людини, організації і т.п.).

Очевидно, що структурно-функціональна концепція спрямована на розкриття процесів і механізмів обміну «індивіда з нормативним порядком», якому приписується деяке незалежне самостійне існування, що не співпадає із соціальною поведінкою та інтересами особи [37]. Проте таке гіперболізування нормативної структури як деякої системи не позбавлене значення. Адже мають же місце у царині соціальних відносин такі явища, як «адаптація», «професіоналізація», «актуалізація» тощо. Вступаючи у зв'язки або входячи у структури тієї або іншої організації, окрема особистість адаптується не тільки до персоніфікованих відносин, а й до системи

нормативного регулювання поведінки, яка прийнята в даній організації. Система ця діє як самостійне «внутрішньоорганізаційне явище», і це переживається кожним суб'єктом організаційного клімату у формі психологічних труднощів, напруженості, думок, оцінок, задоволеності працею, соціальної справедливості.

На ще один важливий аспект обміну звертає увагу Е. Голднер [13; 52]. Узявши за основу постулат Т. Парсонса, що групова рівновага «є функцією тієї системи, у якій члени, ego і alter діють відповідно до взаємного очікування» [68, с 473], він відзначає, що дане положення в контексті організацій слушно «переглянути і доповнити, включивши в нього деякі «спеціальні механізми», передусім, конформізм (Т. Парсонс). Вочевидь різні сторони цього явища задіяні в акти обміну між суб'єктами соціальної взаємодії, особливо в акти ділового обміну».

Зведення соціальним бігевіоризмом функцій комунікативного обміну лише до згоди є неповним, а точніше – не є вичерпним у всіх аспектах комунікації. Досягнення згоди – це не абсолютне «соціальне благо». Тут, мабуть, варто враховувати рівні соціальних відносин, на яких відбувається реалізація комунікативних завдань. В структурі безпосередніх відносин і взаємодій комунікативні акти покликані служити досягненню «згоди», інакше комунікація і взаємодія втрачає сенс. Інша справа, коли процеси інформаційного і ділового обміну і взаємодії складно опосередковані структурними і змістовними особливостями соціальної діяльності. Тому пропонується А.А.Брудним систематизація соціально значущих функцій комунікації наочно це відображає: активаційна – це функція спонуки до дії в деякому заданому комунікатором напрямі; інтердуктивна – функція заборони тих або інших форм діяльності, що відіграє значну роль у процесі регуляції діяльності груп; дестабілізації – є «виразом соціальної неоднорідності і соціальних суперечностей» [9; 10].

Комунікація «найбезпосереднішим чином пов'язана з суперечностями, існуючими в суспільстві й у свідомості людей» [10, с 180]. Відтак долучення комунікативних процесів до структури регуляції соціальних, соціально-організаційних і безпосередніх суперечностей здійснюється у формі інформаційного та ділового обмінів як базового компоненту комунікації.

Кращому розумінню структурних особливостей комунікативного обміну, безперечно, сприяє більш докладний аналіз проблеми комунікації багатоканального перебігу в організації. У цьому контексті найгрунтовніший і систематизований порівняльний аналіз виконаний американськими дослідниками Е.Роджерсом і Р.Агарвала-Роджерс. Не зупиняючись детально на дослідницьких принципах, що відображають специфіку підходів до вивчення проблем комунікації, підкреслимо, що жоден з підходів не є універсальним і може бути прийнятий за основу залежно від проблем і завдань, що стоять перед дослідниками і користувачами наукової інформації. Розкриваючи роль комунікативних процесів у структурі організації, автори виділяють чотири основні проблеми: а) важливість комунікацій, б) основна мета комунікації в організації, в) структура спрямованості комунікативної взаємодії та інформаційних потоків, г) основні проблеми комунікативної взаємодії [53; 79; 86].

Примітно, що кінцевою метою інформаційного обміну в структурі складної організації є створення вираженої, достатньо спеціалізованої щодо загальної мети системи зворотних зв'язків між різними елементами, підструктурами і партнерами. Названий обмін, безперечно, важливий для виникнення, підтримки і зміцнення різних сторін згоди. Сама згода існує як функція обміну. Через нього відбувається ідентифікація між різними сторонами намірів партнерів. Він дозволяє створювати і розвивати механізми кооперативної взаємодопомоги, координацію дій та організувати всю структуру діяльності великої складності.

Натомість діловий обмін – це систематизований комплекс дій і взаємодій, пов'язаних із взаємообміном результатами чи діями, котрі ведуть до досягнення результату, котрий супутній процесам сумісного досягнення єдиної загальної мети. Цей обмін завжди спрямований на певну систему обопільних вигод – матеріальних чи духовних. Так, наприклад, якість спільної діяльності залежить не тільки від синхронізації, координації процесу досягнення мети, а й від якості внеску, досконалості виконання дій і діяльності кожним підрозділом чи партнером обміну.

Діловий обмін припускає взаємну відповідальність за результат чи сумісний продукт діяльності. Організованість – не тільки функція узгодження умов, а й функція узгодження результатів індивідуальних досягнень. Низький рівень успішності одного з партнерів спільного діяння унеможлиблює адекватний обмін, створює напруження у життєфункціонуванні всієї організації.

В організаційному кліматі інтерес становлять процеси обміну, які створюють структурно-організовану і нормативно-регульовану участь конкретних ролевих партнерів у перебігу соціальної взаємодії. Т.Парсонс, пише, що ролі і ролеві очікування утворюють ту структурно-функціональну основу, на якій створюються колективи, норми і цінності [47]. Водночас процеси ділового обміну не можуть бути розглянуті і зрозумілі у всьому різноманітті без аналізу соціальних ролей і соціальних позицій, які займають суб'єкти у структурі оргвідносин. Адже саме ролі і позиції відображають факт приналежності тієї чи іншої особи, а відповідно, тих чи інших організаційних підструктур, до різних цілісних систем професійного досвіду, специфічних завдань діяльності.

Поняття «соціальна роль» є ключовим в описі безпосередньої взаємодії. Але потрібні доповнення, зміст яких тісно пов'язаний із проблемами організаційного клімату і ділового обміну. По-перше, ролева поведінка особи існує у рамках більш загальної соціальної системи, від якої

похідні і з якою співвідносяться приватні соціальні структури. По-друге, аналіз міжіндивідуальних відносин і взаємодій завжди повинен бути доповнений інтраіндивідуальним підходом, що дозволяє зрозуміти не тільки особливості взаємодії людини з іншими, але і структуру його самосвідомості і його «Я», оскільки природа ролей завжди має інтерналізоване зумовлення [27].

Загалом ролі в контексті складних соціальних утворень носять безособовий характер і можуть бути класифіковані за об'єктивними ознаками: а) за змістом ролевих відносин – виробничі, політичні, сімейні та ін.; б) за ступенем їх визначеності і за характером реалізовуваних у них санкцій; в) за суб'єктом, котрий визначає ролеві норми чи за усупільненням (соціальна група чи певна соціально організована спільнота).

Треба зважати й на те, що «одні й ті ж соціальні ролі-функції по-різному засвоюються і сприймаються різними людьми залежно від їх індивідуальності» [27, с. 255]. Але абсолютно очевидно, що процеси ділового обміну протікають у рамках співвідношення ділових взаємодій, ціннісних чи нормативно-ролевих очікувань, які сформувалися у партнерів обміну.

Вочевидь, щоб зрозуміти поведінку окремої людини, недостатньо знань об'єктивної, організаційно заданої зовнішньої структури його дій і вчинків. Потрібний аналіз механізмів ухвалення людиною ролей, ступінь ідентифікації її з цінностями (соціальними й організаційними), які їх визначають. Але для розкриття природи соціальних процесів, які відбуваються в організаційному кліматі, аналізу особливостей ділового обміну як умови ефективності соціальної діяльності організації, потрібне створення складних функціонально-ролевих карт ділових обмінів, котрі показують, як вони опосередковані об'єктивними комплексами ролей і ролевих очікувань. «Ролі не можуть бути визначені у термінах поведінки самі по собі, але тільки як шаблон взаємних прав і обов'язків. Обов'язок – це те, що людина відчуває, вимушена робити, виходячи з тієї ролі, яку вона грає;

інші люди чекають і вимагають, щоб вона поступала певним чином» [72, с. 45].

У цьому постулаті Т. Шибутані пропонує своєрідні формули ділового обміну, причому, окрім обов'язків, до нього включені і процеси регуляції прав. «Виступаючи у певній ролі, кожна людина володіє також і правами стосовно інших учасників. Її права утворюють експектації, звернені до інших учасників і спонукаючи їх це «щось» робити заради неї» [72, с. 45]. Важливим для розуміння структури обміну є доповнення, у якому автор показує діалектичність цього механізму. «Оскільки ролі взаємозв'язані, то ці експектації обов'язково взаємодоповнювальні. Те, що становить право для одного партнера, є обов'язком для іншого» [72, с. 45].

У структурі ролевих відносин є вкрай важливою властивість, що часто постає сильною соціальною установкою, котра формує процес обміну. Так, наприклад, існує цілий ланцюг ролевих взаємодій, у яких спочатку закладене те чи інше настановлення на перебіг соціального процесу. Яскравим прикладом є ролевий конфлікт – «ситуація, у якій особа, займаючи певне положення, стикається з несумісними очікуваннями (вимогами). Це може бути міжрольовий конфлікт, коли до особи ставляться одночасно несумісні чи важко сумісні вимоги» [27, с. 256]. Але це може бути і просто настановна домінанта. Отож змістом фіксованих установок почасти є найрізноманітніші чинники – рівень освіти або культури, національність, етнос, спеціальність і багато що інше.

Значний вплив на перебіг процесів ділового обміну здійснюють суперечності у системі суспільних, соціальних чи організаційних відносин з погляду визначення оцінок і функцій ситуаційної рольової поведінки та обміну. Конфлікти або, навпаки, некритичність прийняття немов закладені спочатку. В цих ситуаціях важливим елементом регуляції соціальної поведінки, й, відповідно ділового обміну, стає актуалізація і потреба

«самостворення вибору», за наслідки якого людина може і повинна нести моральну відповідальність [27].

Отже, конструкції рольових взаємодій та ділового обміну створюють:

- 1) умови соціального засвоєння нормативів організаційної поведінки;
- 2) пристосування людини до соціальних функцій;
- 3) усвідомлене обрання стилю організаційної поведінки як самої адаптивної форми пристосування і життєдіяльності в організаційному доквілі.

Гармонія організаційного клімату складно і багатозначно пов'язана з діловим обміном і рольовою взаємодією, їх змістом, формальними і якісно-кількісними характеристиками. Це означає, що рольова взаємодія включена в діловий обмін, але ним не вичерпується, оскільки може існувати і на рівні неформальних відносин у позаорганізаційних структурах. Крім того, цей обмін часто протікає не тільки у персоніфікованих формах, що опосередковані рольовими функціями і позиціями особи. До того ж автономна група чи підструктура не замкнута стосовно функцій і завдань обміну. В структурі організаційного клімату наявність автономії існує як засадова властивість соціально-психологічного простору, всередині якого й реалізуються процеси ІДО.

Очевидно, що процеси ІДО тісно пов'язані з іншими компонентами організаційного клімату. Зв'язки ці і становлять суть цього стану. Як соціально-психологічна основа інформаційного та ділового обмінів в організаційній структурі наявні процеси спілкування і взаємодії. Їх різноманіття на різних рівнях існує не тільки в кількісних заходах, але і в якісних ознаках. Перша і важлива відмінність – ступінь опосередкованості каналів комунікації і взаємодії. На рівні малих груп вони залежать лише від статусних і ролевих характеристик партнерів, соціально-емоційних зв'язків і певної специфіки професійної діяльності. З ускладненням ієрархічних зв'язків і залежності зростає складність соціально-психологічного простору і, закономірно змінюється як рівень опосередкованості, так і процес інформаційного та ділового обмінів.

Між співрозмовниками виникають цілі комплекси умов, вимог, нормативів, правил, що регулюють процеси ІДО. Все це зумовлює специфіку спілкування і взаємодії, формує організаційно задані комунікативні і настановні структури і комплекси. Звідси логічно припустити, що рівень і ступінь опосередкування процесів ІДО доречно розглядати за критеріями і параметрами соціально-психологічного простору. Так, завдяки інформаційному обміну в підструктурах розвиваються і закріплюються складні комунікативні структури і комплекси взаємодії, формуються тезауруси і мови значень і символів, властиві даній організації чи представникам цієї сфери соціальної діяльності. Значною мірою наявність специфічної семантики, мови символів та інших фіксованих форм і засобів спілкування здебільшого служить індикатором цілісності соціально-психологічного простору. А чим складніше чинник його структурованості, тим значніше у процесах обміну явище організаційної стереотипізації, жорсткіше організаційно-нормативне визначення процесів і структур обміну. Проте ці ж умови забезпечують стабільність, упорядкованість, передбаченість перебігу процесів ІДО та особливості прогнозу вірогідної поведінки партнерів [18].

Водночас процеси ІДО відіграють важливу роль у формуванні автономності підструктур. Завдяки обміну, через взаємний контроль та організацію внутрішньогрупового співробітництва досягається бажаний рівень автономії завдань. Одним з параметрів автономії тут є «виділення себе з середовища» або «визначення меж системи» [57]. Дана властивість формується як функція обміну за зовнішніми і внутрішніми каналами і припускає наявність значної кількості операцій обміну, що мають на меті розкрити механізми групової відповідальності за зовнішні зв'язки, самостійність підструктур у виборі засобів досягнення мети, за особливості групового контролю тощо.

Однією з найважливіших й актуальних проблем формування організаційного клімату є енергоінформаційна залежність у регуляції діяльності організації. Причому зв'язок між ІДО і мотиваційно-регуляторними чинниками у структурі організаційного клімату є складним і характеризується нелінійною залежністю. Крім того, процеси ІДО слушно розглядати на різних рівнях їх здійснення. По-перше, це мета, завдання і функції ІДО на рівні організаційного цілого, тобто як складне внутрішньоорганізаційне явище у структурі оргклімату. По-друге, процеси ІДО існують у системі міжгрупових відносин і відображають особливості взаємодії групових суб'єктів, які оцінюються реальними кінцевими результатами колективної праці. По-третє, функціонування ІДО здійснюється конкретними людьми і, зрештою, його особливістю є системи різних соціогенних потреб, мотивів і цінностей; саме через них відбувається реалізація тих соціально-психологічних функцій, які виконує організація стосовно кожного свого співробітника.

Особливої форми ІДО набуває в структурі організаційних міжгрупових відносин, які мають місце свою специфіку і регулюють їх додаткові соціально-психологічні механізми. Вони не можуть бути пояснені з погляду вкрай вираженої персоніфікації структур чи якихось інших перенесень пояснювальних принципів із психології особистості. Не можуть задовольняти аналіз і схеми, засновані на принципах або механізмах взаємодії і спілкування, які реалізуються у малих групах. Міжгрупові відносини і взаємодія в організаційному кліматі – явище абсолютно самостійне. Підрозділи здійснюють комплекси інформаційно-ділових обмінів за допомогою регулярних чи технолого-епізодичних контактів, які з'єднуються в єдиний функціональний ланцюг.

Його якість, специфіка і зміст протікає у рамках міжгрупових відносин, відображає складні процеси і стани організаційного клімату.

До найважливіших умов, що є тими основними параметрами, у рамках яких і розгортається діловий та інформаційний обмін між підрозділами, підструктурами, індивідами і групами за В.А.Сосніним належать такі: перша умова – виділення головного завдання, пов'язаного з потребою визначення «домінуючого обмінного циклу систем». «Чим більше автономне завдання, тим більше диференційована сама група від інших організаційних одиниць». Це опосередкує рівень співпраці у групі, створює внутрішні механізми контролю за діяльністю. «Виділення головного завдання дозволяє системі погоджувати всю сукупність своїх обмінних циклів із середовищем і виділяти основні соціальні та технічні ресурси, потрібні для досягнення мети» [57, с. 30].

Друга умова – визначення межі системи або умова «прикордонного контролю», що припускає достатній рівень впливу членів групи на взаємозв'язок групи із зовнішнім середовищем, споживання деяких ресурсів і створення вихідної продукції. Виділення себе із середовища відбувається за трьома критеріями – технології, території і часу. В цілому рівень впливу залежить від того, як визначена робоча територія, від стану технології, якою мірою працівники володіють навичками й уміннями, котрі дають змогу їм бути самостійними у виборі засобів досягнення мети. Крім того, він залежить від наявності групової відповідальності за рішення, що стосуються взаємозв'язків з середовищем. На підставі цих критеріїв формулюється постулат: «Межі, визначені відповідно до цих критеріїв, дають системі чіткі параметри диференціації, що дозволяють їй здійснювати ефективний прикордонний контроль» [57, с. 30].

Третя умова – «регуляція дії системи із перетворення «сировини» у «вихідний продукт». Виконання основного завдання припускає здійснення «групового контролю». Якщо групі забезпечується можливість вибирати методи роботи і гнучко адаптуватися до вимог середовища та до умов задачі; впливати на завдання, пов'язані з випуском продукції; якщо група може

змінити продукт своєї діяльності з виникненням критичних ситуацій та одержувати інформацію про справжнє положення справ на шляху досягнення групової мети, а також ухвалювати рішення до настання серйозних необоротних негативних змін, – то все це підвищує рівень контролю, забезпечує дію його різних форм і методів.

І остання, четверта, умова, яка забезпечує автономію обмінів, пов'язана з властивостями, які дозволяють досягати конкретних стабільних станів різними способами за наявності різноманіття початкових можливостей чи умов і незалежно від них. Це означає, що у групі повинні існувати різні можливості для оптимального проектування системи. Іншими словами, група повинна володіти властивостями «суб'єктності». І це не гомінізація соціальних структур і не редукція на принципах «соціального організму». Йдеться про формування соціально-психологічних механізмів когнітивної однорідності груп, порозуміння її членів, розгортання феноменів спільної діяльності [238; 239; 241], котрі забезпечують пластичну саморегуляцію і самоорганізацію незалежно від змін довкілля. У такий спосіб група закріплює систему зв'язків, що дозволяють свідомо і рефлексія оцінювати свій досвід і цілеспрямовано керувати його розвитком і вдосконаленням.

1.3. Інформаційно-діловий обмін у структурі організаційного клімату

Якісні особливості клімату організації відрізняються від суми соціально-психологічних проблем міжособистих взаємостосунків у кожному підрозділі. Проте соціально-психологічний клімат підрозділу відчуває вплив загального організаційного клімату, а останній спричинений процесами, які відбуваються у малих групах, на рівні підрозділів, але до них не зводиться. Пояснюється це тим, що на рівні безпосередніх взаємодій і взаємовідносин діють одні механізми регуляції соціальної поведінки, а на рівні

складноопосередкованих – інші, тобто ті, котрі зумовлені природою чи особливостями організації як цілого, причому не лише за принципом формальних і неформальних структур.

Є підстави стверджувати, що організаційний клімат має свою власну соціально-психологічну природу, де найважливіша обставина – складноопосередкований характер соціально-психологічних процесів і механізмів, які регулюють особливості внутрішньоорганізаційних відносин та взаємодії. ОК – складна структурно-функціональна характеристика соціальної діяльності, що розкриває специфіку ієрархічних зв'язків, їхній стан і рівень розвитку, особливості динаміки СП-процесів, котрі супроводжують спільну багатосуб'єктну і складнокоординовану діяльність. Він є цілісним утворенням, що знаходить відображення у структурному сполученні трьох груп властивостей (параметрів). Своєю чергою, кожна група відображає певну сторону природи ОК та специфіку його регуляторних функцій.

ОК відображає структурні й динамічні властивості організаційного докільця, в якому відбувається реалізація соціальних властивостей людей, об'єднаних спільними цілями діяльності. Тут виникають і розвиваються соціально-психологічні процеси, котрі супроводжують інтеграцію, координацію та концентрацію спільних дій у структурі складноопосередкованого перебігу спільної соціальної діяльності, причому як окремих людей, так і різних підрозділів. Це складне утворення знаходить відображення у системі трьох основних параметрів: а) соціально-психологічного простору організації, б) інформаційного та ділового обміну, в) засобів і способів активізації діяльності елементів на всіх рівнях.

При оцінці діяльності будь-якої цільової функціональної системи невід'ємною її характеристикою має бути напруженість. Організації як суб'єкти соціального діяння – системи цільові і, закономірно, напружені (Р. Акофф, Ф. Емері, Ф.Д. Горбов, Ю.М. Горський, Р. Григас, Г.Є. Журавльов,

В.Ю. Крилов, Т. Ньюкомб, Т. Парсонс, І.В. Поляков, М.І. Сетров). Генералізаційною ознакою напруженості організаційної життєдіяльності є оргклімат.

Проте це не просто індикатор, що вказує на ступінь повного напруження, а ще й складний соціально-організаційний механізм, який інтегрально відображає структурно-функціональні стани організаційного цілого і при цьому обіймає комплекс різних параметрів (якостей) процесного наповнення саморегуляції, самоорганізації тощо, зважаючи на те, що соціальні організації – системи рефлексивні (М.К. Мамардашвілі, Е.С. Маркарян, Є.В. Семенов).

Важливою умовою дослідження ОК є “фокус аналізу” – організація, особистість, або їх взаємодія. Сучасні дослідження зміщують акцент з індивідуальних та групових характеристик у бік цілісного вивчення властивостей організаційного доквілля. Як параметри оргклімату при цьому виступають об’єктивні властивості, а саме обсяг організації, формальна структура, обсяг контролю, цілі організації і таке інше; причому ці характеристики розглядаються як причинні чинники, що опосередковують поведінку членів і групову динаміку підструктур [58; 59].

Аналіз різних концепцій та підходів показує, що як засадничі часто беруться параметри ОК, які мають форму соціально-психологічних характеристик організаційного доквілля: тактика винагороди, увага керівництва до службовців, дружня атмосфера в організації, ступінь ризику в прийнятті рішень, можливості, які надає організація для просування службовими сходами персоналу різних рівнів, ставлення службовців до безпосереднього керівництва.

Підвищений інтерес становить систематизація підстав, що можуть бути покладені в основу комплексного дослідження для формулювання низки конкретних гіпотез відповідно до обраних робочих програм. Наприклад, С.С. Паповян пропонує таку аналітичну схему:

- організаційний клімат як результуюча перемінна;
- організаційний клімат як причинна перемінна;
- організаційний клімат як регулювальна перемінна.

Вибір ОК як результуючої перемінної спрямований на встановлення ступеня надійності різних емпіричних параметрів у диференціації організацій та організаційних одиниць. ОК як регулювальна перемінна обґрунтовує клімат у формі регулятора взаємозв'язку між індивідуальними характеристиками та результуючими перемінними. ОК як причинна перемінна передбачає встановлення характеру взаємозв'язку між окремими параметрами клімату та виробничим задоволенням і відповідною продуктивністю праці.

Отже, оргклімат має два взаємопов'язаних аспекти реального існування й вивчення. По-перше, він завжди існує у вигляді суб'єктивного генералізаційного образу, який створюється у процесі діяльності як результат сприйняття організаційного довкілля. Це не просто перцептуально опосередкований образ, а образ, котрий є результатом рефлексивної активності суб'єктів оргдіяльності. Так, скажімо, утворюються образи соціальної справедливості, успішного оргуправління, організаційної цілісності та ін. Фактично переважна більшість перемінних громадської думки в організації формовиявляються як генералізаційні образи ОК. По-друге, оргклімат відображає систему якостей, котра задана об'єктивними характеристиками даної організації: програмою її діяльності, цілями й завданнями, соціальним престижем, місцем у сус. пільній структурі, ієрархією влади, своєрідністю комунікативних і функціональних зв'язків тощо.

Очевидно, що між зазначеними аспектами (перцептивним та онтолого-об'єктивним) існує складна система відносин. Можна казати про відмінність чи збіг, залежність чи взаємодоповнюваність і багато іншого. Усі ці процеси знаходять відображення у якостях соціально-психологічного простору організації, його місця та ролі в ОК. Загалом рівень організованості

характеризує ті критерії ефективності оргдіяльності, що пов'язані з оптимальною, функціонально доцільною конструкцією організації – з одного боку, та адекватністю сприйняття її усіма суб'єктами – з іншого.

Висновки до розділу 1

1. Професійні різновиди обміну пов'язані з чинниками мотивації й актуалізації співдіяльності, тобто є процесними компонентами і передумовами стійкості зв'язків в організаційній співдіяльності та у взаємодоповненні (за В.П. Казміренком):

а) обмінних процесів, головно через погодження рольових сподівань, що забезпечують узгодження як умову можливостей соціальної взаємодії;

б) обмінних процедур, узгоджуючи позиції, наміри і цінності, які формують довіру як умову стабільного співробітництва чи, навпаки, конкурентності, боротьби, конфлікту тощо.

2. Різновиди обміну – це своєрідний місток, через який взаємопов'язуються соціальні, економічні та психологічні механізми регуляції учасників діяльності. Професійний обмін є: а) функцією зняття суперечностей (внутрішніх і зовнішніх); б) засобом упорядкування зв'язків, взаємин, намірів; в) функцією цілепокладання. За допомогою інформаційного, ділового, смислового та самосенсового обмінів відбувається взаємообмін знаннями, досвідом, інформацією, діями або засобами майбутнього результату чи досягнення мети.

3. У процесі взаємодії соціального працівника і клієнтів професійний обмін виконує не лише всі вищеназвані функції, а й ще одну досить важливу – функцію самотворення (О.Є. Фурман (Гуменюк)) і самовдосконалення клієнта, адже саме в процесі обміну він переоцінює своє життя, формує і закріплює нові цінності.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНИЙ ОБМІН В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

2.1. Особливості інформаційно-ділового обміну в діяльності соціальних працівників

Різновиди професійного обміну у роботі соціальних працівників є підґрунтям їхньої ефективної й продуктивної діяльності. Зокрема обмін інформацією між соціальним працівником і клієнтом у процесі спілкування має свою природу. Він характеризується тим, що з одного боку, формує активні окультурені відносини між учасниками взаємодії, налагоджує їхню спільну діяльність, а тому вони взаємодіють як суб'єкти, з іншого доповнює функціонування пізнавально-суб'єктного впливу. Адже ефективність комунікації визначається і тим, наскільки вдалося з її допомогою подіяти на інших та отримати зворотній зв'язок. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, потрібно орієнтуватися у ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, виголошені та приховані настановлення. У такий спосіб створюється інформаційно-значеннєве, а пізніше й смислове, підґрунтя аргументованих висловлювань чи повідомлень, за якого комунікативний процес відбувається не просто як «рух інформації», а, щонайменше, активний взаємообмін знаннями, уміннями, навичками, а згодом нормами і цінностями. Тому характер взаємообміну інформацією між учасниками вирізняється тим, що вони можуть впливати один на одного шляхом використання системи культурних знаків. Тоді комунікативне діяння спрямовується на корекцію поведінки контактуючи суб'єктів, зміну самого типу чи рівня організації актуальних відносин між ними.

Для повнішого розуміння процесу взаємодії соціального працівника і клієнта слід розтлумачити кожне з цих понять.

Соціальний працівник – посередник у різних сферах соціальної допомоги сім'ї, окремим її членам, групам людей, в тому числі дітям, молоді, людям похилого віку, інвалідам і хворим, а також в усіх видах загальної соціальної підтримки населення. Соціальний працівник здійснює консультування, охорону здоров'я, проводить роботу в притулках, на вулиці, з мігрантами та емігрантами, психіатричну соціальну допомогу, допомагає соціально знедоленим або занедбаним дітям, підліткам, молоді. Сфера діяльності соціального працівника охоплює державні заклади, громадські і приватні організації, різні центри і служби соціального забезпечення, лікарні, підприємства, а останнім часом також організації та групи самопомоги [56, с. 140].

У соціальній роботі клієнтом називають як окрему людину, так і групу (сім'ю), які потребують допомоги, підтримки, соціального захисту. До клієнтів соціальних служб належать багатодітні і неповні сім'ї, діти-сироти, люди з обмеженими фізичними і психічними можливостями, люди з алкогольною і наркотичною залежністю, бездомні, біженці, ті, хто повернувся з місць ув'язнення та ін. [56, с. 84].

Для здійснення комунікативного впливу як інформаційного обміну потрібно, як відомо, щоб соціальний працівник і клієнт володіли єдиною «системою кодування і декодування знаків» [29]. Іншими словами, треба, щоб була відповідна взаємодіяльна мова. На думку соціальних психологів (Г.М. Андреева, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, А.М. Сухов), будь-який обмін інформацією можливий лише за умови, що знаки і закріплені за ними значення відомі усім учасникам комунікативного процесу.

Отож комунікативний аспект спілкування забезпечує обмін знаннями, пошуково-пізнавальною активністю, які формовиявляються у системі

відповідних значень, завдяки чому відбувається вплив одного учасника на іншого.

Під час інформаційного обміну інформація не лише передається, а й формується, уточнюється і розвивається.

По-перше, даний обмін не можна розглядати як відправлення інформації якоюсь передавальною системою або прийом її іншою системою, тому що на відміну від простого «руху інформації» між двома пристроями, тут ми маємо справу з відносинами двох індивідів, кожен з яких є активним суб'єктом: взаємне інформування їх припускає налагодження спільної діяльності. Тобто кожен учасник процесу припускає активність також і у свого партнера, а направляючи йому інформацію, необхідність на нього орієнтуватися (тобто аналізувати і власні, і його мотиви, цілі, настанови). Варто також припускати, що у відповідь на послану інформацію буде отримана нова інформація, яка виходить від учасника взаємодії [28].

Таким чином, при інформаційному обміні відбувається не лише «рух інформації», але, як мінімум, активний обмін нею.

По-друге, характер інформаційного обміну між учасниками визначається тим, що за допомогою системи знаків учасники можуть вплинути один на одного. Тобто, обмін інформацією обов'язково припускає вплив на поведінку партнера.

По-третє, будь-який обмін інформацією між учасниками взаємодії можливий лише за умови інтерсуб'єктивності знаку, тобто за умови, що знаки, а головне закріплені за ними значення, відомі всім учасникам процесу. Тільки прийняття єдиної системи значень забезпечує можливість учасникам розуміти один одного.

Слід зазначити такий момент, що інформаційний обмін, який детермінований комунікативним аспектом спілкування, виконує функцію зняття суперечностей, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, то діловий – це засіб впорядкування відносин і регулювання

спільної нормотворчої діяльності. Загалом діловий обмін В.П.Казміренко визначає як «систематизований комплекс дій і взаємодій, який пов'язаний із взаємообміном результатами чи діями, котрі спричинюють досягнення результату, що спрощує чи супроводжує процеси спільного досягнення єдиної мети». За допомогою реальних носіїв ділового обміну відбувається структурно організована, нормативно-регуляційна співучасть учасників у міжособистісній взаємодії [18].

Отож діловий обмін, який головно виникає в інтерактивному спілкуванні, впорядковує спільну нормативну діяльність соціального працівника і клієнта, їхні наміри і стосунки загалом. Внаслідок цього розгортаються взаємні процеси «узгодження, довіри, задоволення». Прийнято вважати, що високому рівню розвитку організації відповідає оптимальний рівень впорядкованості, оскільки досягається та межа, де з'являється якісна визначеність кожного.

Діловий обмін має на меті організацію спільної діяльності, пошук засобів підвищення ефективності взаємодії. Партнери при цьому оцінюються не як унікальні, неповторні особистості, а з погляду того, як вони виконують необхідні дії, тобто оцінюються їхні функціональні якості. Спілкування ніби є психологічно відстороненим – домінує Я – Ви контакт. Основним принципом спілкування тут виступає, таким чином, принцип раціональності (доцільності ситуації). Під час ділового обміну учасників поєднує спільна діяльність, спрямована на досягнення загальних цілей. Основний принцип ділового обміну – раціональність, пошук засобів підвищення ефективності взаємодії.

Діловий нормативний обмін, що виникає між учасниками міжособистісної взаємодії, стимулює розгортання такого психологічного явища як задоволення. Останнє з'являється тому, що індивідуальний процес застосування норм у практику сприяє виникненню бажань до подальшого самозбагачення, саморозвитку тощо. Задоволення своєю роботою як засіб

впорядкування дає змогу реально усвідомити кожному результат взаємодії або, іншими словами, побачити вигоду як продукт цього ділового обміну. Цей чинник також змістово деталізується, на переконання К.Обуховського, через окремі способи задоволення потреб – конкретизацію, соціалізацію тощо. Це означає, що перший допомагає розгортати у внутрішньому світі учасника взаємодії конкретну сукупність дій, котра сприяє успіху (результат спільної діяльності). Відтак задоволення формується у результаті ділового нормативного обміну через «конкретну систему способів задоволення потреб» [18, с 198]. Якщо конкретизація дає змогу клієнту зреалізуватися під час нормотворення, то соціалізація – освоїти соціальний досвід шляхом входження у систему суспільних зв'язків і відносин. До того ж процес соціалізації задає формат міжособистісної активності, прагнення до соціального визначення й прийняття групою.

Отже, інформаційний обмін у процесі взаємодії соціального працівника і клієнтів відображає специфіку змісту діяльності, координує її, сприяє виникненню ідентифікації, активності суб'єктів, їхнього впливу один на одного, процесу оволодіння комунікативними символами, виконує функцію зняття суперечностей, а діловий, зі свого боку, – визначає комплекс нормативних дій та взаємодій, сприяє досягненню єдиної оргмети, формує відповідальність щодо спільного результату, виникнення процесу соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції соціального працівника і клієнта та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів.

2.2. Цілепокладання як механізм інформаційно-ділового обміну з клієнтами

У структурі свідомості, цілепокладання – це одна з конституювальних її ознак, що, поруч властивостям віддзеркалення, відношення й управління, може розглядатися як передбачувальна, попереджувальна організація

поведінки або діяльності, уявне передбачення дій, їх наслідків і результату. Н.Ф. Наумова пише: «ціле покладання, яке пов'язане із свідомістю і самосвідомістю, принципово відмінне від причинно-наслідкового (за схемою «стимул-реакція») механізму поведінки – необхідний елемент людської діяльності... це формування або виникнення у свідомості суб'єкта деякого реального феномена, існуючого до того, як починає реалізовуватись поведінку, спрямована до мети, а потім – на результат його, скільки завгодно схожий або відмінний від змісту цього феномена свідомості» [19, с. 91].

Доречно відрізнити цілепокладання як «поведінку, спрямовану метою», від поведінки, направленої до мети як корисного результату, не обов'язково наявного в момент цілепокладання у свідомості суб'єкта. Основні механізми процесу цілепокладання формуються у системі соціальних відносин, у яких реалізується життєдіяльність суб'єкта. Природа спричинення поведінки і діяльності, заснованої на ціле покладанні – складна і багаторівнева. Проте існує низка найзагальніших рис, які характеризують таку діяльність. Це, по-перше, наявність мети як деякого стійкого або змінного стану чи властивості суб'єкта, що визначає існування необхідної впорядкованості структур у системі ціноутворення; тут же можна говорити і про бажану дискретність мети, що дає змогу виокремити динаміку процесу досягнення мети (етапи, початок – кінець тощо) і дозволяє порівнювати мету за різних підстав суб'єктної природи. У рамках такого підходу мета діє як «...конкретна, досяжна у межах осяжної «ясної ситуації», і в цьому сенсі – як обмежена, кінцева. Конкретність мети визначається саме можливістю зміряти, оцінити успішність руху до неї, фіксувати ступінь її досягнення. З цим пов'язано й очікування деякої соціальної винагороди як результату досягнення мети, або результат і є винагорода» [19, с.9]. Друга характеристика пов'язана з усвідомленням мети. Механізм усвідомленості розкриває систему цільових пріоритетів, суб'єктивної корисності, тобто всього того, що дозволяє будувати системи ієрархії мети за ступенем їх бажаності, стійкості,

порядку переваги, за тимчасовим і ситуаційним критеріями. Відтак такий підхід уможлиблює з достатньою мірою надійності прогнозувати поведінку з погляду подальшої цільової спрямованості.

Третя характеристика – відношення інструментальності між засобами і метою. Тут можна сформулювати такі постулати:

а) вибір засобів (методів, способів дій) проводиться тільки на основі оцінки їх ефективності для досягнення мети;

б) засоби і сам по собі процес не винагороджуються і власне не незалежні від мети;

в) засоби не повинні мати внутрішньої схожості з метою, і в цьому значенні визначаються не стільки метою, скільки умовами, обставинами, можливостями.

Четверта характеристика – суб'єктивна раціоналізація послідовності досягнення мети або «розрахунок» результатів, наслідків, ефективності діяльності і поведінки. Основним елементом тут є процес ухвалення рішення як оцінка альтернатив, розрахунок наслідків, вибір способу дій, виходячи з відносної цінності очікуваного результату. Процес ухвалення рішення або альтернативна оцінка вибору присутній не тільки у виборі мети, а й засобів: «людина відмовляється від мети, якщо досягнення її вимагає дуже великого ризику або витрат» [37, с. 28].

Н.Ф. Наумова відзначає універсальність пропонованої моделі і, головне, можливість її міждисциплінарного використання в теорії управління, економіці, соціології. Важливим елементом даної концепції також є виділення критеріїв опису типів цілеспрямованої поведінки через аналіз так званих орієнтирів поведінки. Такий опис має два важливі аспекти. Перший характеризує спрямованість діяльності людини на зовнішній світ або на себе, на свою особу. Другий відображає характер цілепокладання як продиктований нормативними умовами, природними потребами і наявними засобами або «уявленнями про належне», тобто забезпечуючий відносну

суб'єктивну свободу. Все це сукупно дозволяє систематизувати орієнтири поведінки як важливі механізми цілепокладання, розкриваючи при цьому їх природу і функції.

1. Перший механізм цілепокладання пов'язаний з наявністю у людини різноманітності форм «задуму, плану життя, життєвої мети, проекту-цілі, проекту – загального девіза свого буття». Природа даних утворень пов'язана з прагненням людини здійснювати самопроектування в майбутнє не тільки як постановку конкретних цілей, але як «самопроектування», як цілісне перенесення себе в майбутнє. Ця сфера особистих значень, критеріїв, учинків, спонук, котрі індивідуалізувалися.

Загалом процесуальну основу цілепокладання становлять механізми антиципації як здатності людини діяти або ухвалювати рішення з певним «просторово-часовим застереженням» відносно очікуваних, майбутніх подій, як «активне оволодіння перспективою майбутнього», що дозволяє передбачати на основі наявного досвіду події, що ще не наступили, і бути готовим до зустрічі з ними [58]. Але функція даного механізму (в її цілісній, інтегральній, генералізованій формі) ширша, і полягає у формуванні, збереженні і відтворенні особи як індивідуальності людини, у виборі мотивів, «виборі між добром і злом у власному існуванні», у виборі самого себе.

2. Другий орієнтир цілепокладання – «ідея належного», що становить співвідношення у свідомості «картини наявного з уявленням про належне». У кінцевому підсумку – це механізми моральності, що виконують функцію саморегуляції поведінки згідно із законом, яка людина встановлює собі сама. Тут наслідування обов'язку можна розглядати як самоціль, «зміст прагнення до належного – не в досягненні деякого результату, а в самому прагненні, безвідносно до наслідків, які можуть бути небажаними» [37, с. 35]. Функція «наслідування обов'язку» – орієнтування поведінки у ситуаціях із значною особовою або соціальною невизначеністю, «створення можливості стратегічної поведінки» незалежно від наявної

обмеженої і раціональної ситуації. Причому перші два механізми орієнтують соціального працівника у суб'єктивному світі, світі своїх учинків і спонук, додаючи їм значення й оцінку.

3. Третій механізм спрямований на цілепокладання у середовищі об'єктів зовнішнього природного і соціального світу, «додаючи їм цінність значущість, значення для людини, відношення їх до його потреб, інтересів, прагненням. Цінності – це будь-який матеріальний або ідеальний, дійсний чи уявний предмет, стосовно якого люди займають позицію особової оцінки додають йому важливу роль у своєму житті, і прагнення до володіння яким вони відчують потребу» [37, с. 36]. Сформовані цінності стають функціонально незалежними і, відповідно, важливими самі по собі. Проте абсолютно стійкої системи цінностей немає, оскільки сама життєдіяльність опосередкує постійне виникнення нових і «функціонально самостійних», порушує їх порядок, що пов'язано із безперервним розвитком особистості. Важливо відзначити, що цінності діють тільки у момент вибору й оцінювання, тут їх можна спостерігати як елемент та орієнтир поведінки.

Функція цінностей – створення впорядкованої і осмисленої, значущої для людини «картини світу». На підставі цінностей проводиться цілеспрямований вибір альтернатив дій і вчинків (мети і засобів), здійснюється порядок переваг, визначається система регуляції вчинків і дій тощо. В безособовій формі цінності виступають основою соціальних норм.

4. Четвертий механізм, що лежить в основі цілепокладання, – соціальні і культурні норми. «Якщо цінності співвідносять суб'єктний і об'єктний світи, роблячи акцент на першому, тобто перетворюючи предмети зовнішнього світу в об'єкти інтересів і стремлінь людини, то норми виокремлюються у протилежному напрямку, від соціальних вимог до людини, і відображають, виражають соціально і природно технічно допустиме, прийнятне, можливе очікуване і схвалюване в поведінці» [37, с. 37].

З погляду конкретної особи це – внутрішній критерій орієнтації цілепокладання: соціально регламентовані і схвалені «інваріанти поведінки», в рамках яких індивід може шукати альтернативи шляхів, засобів досягнення своєї мети. Зміст норм визначається об'єктивними характеристиками соціальної діяльності, праці і спілкування, змістом колективного досвіду. Вони формулюється, уточнюється, перефразовується в безпосередньому соціальному спілкуванні.

Нормативна поведінка – своєрідний соціально схвалюваний «засіб», заснований на стереотипних діях, що припускає обов'язковість виконання, але не містить «винагороди».

Функція цього різновиду орієнтиру цілепокладання полягає в оптимізації поведінки (в значенні успішності і соціальної прийнятності). За допомогою стереотипів поведінки, стереотипних рішень здійснюється економія інтелектуальних, психологічних і інших ресурсів індивіда.

5. Наступний механізм цілепокладання – мета, що опосередковує орієнтацію людини в світі «інструментальних об'єктів». Цільову поведінку можна розглядати «...як переклад з мови особистих значень на мову об'єктивної реальності, тобто соціальних і природних засобів, які можуть втілюватися в будь-який елемент реальності» [37, с. 39]. Такий процес, природно, необхідно розглядати як найважливішу передумову як індивідуального, так і соціального розвитку. При цьому особливість цільового орієнтування поведінки першочергово пов'язана з відносністю відмінності «мети» і «засобів», оскільки психологічно при зсуві «мотиву на мету» (А.Н. Леонтьєв) може відбуватися взаємоперехід і у структурі їх співвідношення. Мета в такому її розумінні завжди являє певний «бажаний» рівень задоволення потреби, цінності, тобто деякий рівень домагань.

Відтак функція цільової поведінки повинна розглядатися як безпосередня, інструментальна і така, котра використовує зовнішні об'єкти

як засоби; вона полягає в реалізації прагнень, сформованих іншими механізмами на основі інших орієнтирів.

6. Орієнтиром цілепокладання є також самоспрямована поведінка. В деякій мірі цей механізм має схожість з «проектом». Проте він менш узагальнений, а, головне, «проект» відрізняє «відкритість світу» і «наочну спрямованість», тоді як даний механізм відображає замкнутий контур поведінки особи. Спрямованість поведінки «на себе» відображає різноманітність причин і умов самопізнання, прагнення до самоактуалізації, самовираження тощо. Даний орієнтир може займати різне місце в структурі цілепокладальної поведінки, може бути підлеглий іншим або зумовлюватися іншими. Проте якщо він стає провідним, то решта механізмів (орієнтири) займають підвладне положення (наприклад, розташування самоактуалізації або внутрішньої гармонії на вершині ієрархії цінностей, виконання обов'язку чи досягнення мети як засобів самоутвердження і т.д.). Функція даної поведінки – збереження здоров'я особи.

7. І, нарешті, заключний механізм – відсутність орієнтиру. «Поведінка не спрямована ні на який об'єкт, ні до якої мети, є безглуздою, ірраціональною. Людина не може переконливо сформулювати мету і значення, не вибирає засобів, не думає про винагороду» [37, с. 41]. Такі зовнішні прояви можуть мати характер псевдоспрямованості через «незрозумілість» причин сторонньому спостерігачу дослідження «згорнутого характеру» процесу «орієнтування» або цілепокладання «, хоча за цим стоїть складний процес і вже зроблений вибір (наприклад, бунт як реакція на несправедливість). У цьому процесі реалізується як «постійний неспрямований відхід від колишнього стану, вихід за його межі, устремління до іншого. ...Зміст даної активності – пошук об'єкту, мети, орієнтиру діяльності» [37, с. 41].

Зазначена форма організації поведінки може бути своєрідною підготовкою до цілеспрямованої зорієнтованої поведінки або бути складною,

суб'єктивно опосередкованою формою його прояву. Функція неспрямованої поведінки – «пошук мети, орієнтирів діяльності і неусвідомлена, у тому числі неінструментальна реалізація орієнтації інших рівнів» [37, с. 42].

Всі описані механізми утворюють складну систему засобів і постають важливими критеріями регуляції соціальної поведінки і діяльності. При цьому достатньо видимий той факт, що такі критерії можуть істотно впливати на особливості формування не тільки стилів організаційної поведінки, але і виступати як механізми цілепокладання в інформаційному і діловому обміні партнерів взаємодії і спілкування. Проте це лише приватний аспект проблеми цілепокладання і її зв'язку з ІДО.

Функціональна структура цілепокладальної активності за своєю природою – не просто сума проявів «орієнтації», але складний цілеспрямований синтез різних аспектів-проявів цих елементів або компонент стилю. Такий синтез в генералізованій формі знаходить вияв в складній феноменологічній природі регуляції організаційної поведінки.

Виходячи з цього, можна сформулювати важливе положення, що процеси, що відбуваються в соціальних системах, взаємодіють з внутрішньоособовими і, заломлюючись в них, формують індивідуальне цілепокладання як соціальний процес, як впорядкована структурована взаємодія індивідуальних цілепокладань.

Мабуть, теоретичний огляд був би неповним без короткого опису ще однієї психологічної концепції цілепокладання, котра також пов'язана з організацією соціальної поведінки людини у складноструктурованих спільностях. Дана проблема визначається як механізм соціальної поведінки з непрямим цілепокладанням: в поведінці людини зовсім не рідкісні ситуації, коли усвідомлювана мета різко відрізняється від тієї, досягнення якої фактично забезпечується відповідною поведінкою, «коли можна розрізнити усвідомлювану безпосередню мету поведінки, якої прагне суб'єкт, і фактичну мету, що побічно досягається... Більш того, фактично, що

досягається в акті поведінки мета може взагалі не мати безпосереднього причинного зв'язку з безпосередньою метою» [74, с. 104].

Усі вказані прояви знаходять вияв в ритуальній поведінці, в якій явно форма актуальніша цілі. «Уважно прослідкувавши за повсякденною поведінкою людей в своєму найближчому оточенні, легко знайдемо в ньому дуже багато ритуальних елементів – актів, що організовують нашу соціальну поведінку» [74, с. 105].

Одна з найважливіших якостей ритуальної поведінки – це «точне співвідношення мети і засобів». Вибір адекватних, «правильних» засобів складає основу ритуальної дії – погані засоби відразу знецінюють мету, оскільки ритуальні засоби становлять «самоціль». «Неможливо за всяку ціну перемогти в рицарському турнірі – даній високоритуальній дії. Але і в сучасній війні справжню перемогу неможливо взяти «будь-якими засобами» – любою ціною можна тільки знищити супротивника» [74, с. 106]. В основі ритуальних взаємодій завжди передбачається необхідність спільності поведінки.

В структурі ритуальної дії слід виокремити своє «чисто ритуальне значення», яке має специфічне значення, тому вживання його в іншій ситуації сприймається неадекватно або взагалі недоцільно. Але сама мова ритуалу може бути використана в широкому спектрі індивідуальних значень, що відображає таку властивість ритуалу як його умовність.

Якщо ситуація позбавляється необхідної частини «ритуальності», то вона стає «некерованою, аморфною, непередбачуваною». Ритуал цінний своєю відповідністю особливим потребам соціальної людини. Умовність – важливий критерієм регуляції соціальної поведінки: «можливість осмисленого вибору засобів в природній цілеспрямованій поведінці, можливість осмислено, з урахуванням дійсних, а не уявних обставин вибирати тактику поведінки для досягнення мети» [74, с. 106]. Забезпечення цих потреб визначає «соціальний порядок» в будь-якій соціальній спільності.

Під час проходження цих умов і утворюється можливість прогнозу, передбачення дій і вчинків партнерів соціальної діяльності.

У зв'язку з цим дослідники вказують на цікаві постулати, що відображають механізми умовності. «Якщо я прагну зробити хороший вибір, то зменшується спокуса поганого вибору у інших»; «Мій вибір хороший, якщо він, зокрема, збільшує свободу оточуючих»; «Будь-який обман, порушення угоди, додання новим угодам зворотної сили зменшують загальний рівень передбаченості, спричинюють поганий вибір інших і тим самим стають поганими виборами для мене. Тому законність краще за беззаконня» [74, с. 109].

Отже, ритуальна поведінка задасть своєрідну спільність мети, яка вище за мету окремих індивідів, проте не пригнічує їх свободи, забезпечує можливість передбаченості подій. «Якщо ми упевнені, що ті, з ким нам доводиться спілкуватися, вважають самоцінною підтримку якихось норм ввічливості, то цим вже сильно полегшується наше спілкування» [там само].

В цілому ритуальна поведінка (тут ми не зупинятимемося на його складній соціально-історичній природі) активно приймається і цінується кожним подальшим поколінням, звичайно як своєрідна нитка соціальної пам'яті, хоча це багато ким не ототожнюється і не раціоналізується. Крім того, ритуальна поведінка завжди припускає свободу його використання, тобто виконання або невиконання, як правило, не загрожує серйозними формальними санкціями.

Соціальна цінність ритуалу виявляється також в його «загальнолюдській природі» як формі «рівності». Як відзначають автори, за «природними ознаками» рівність людей недосяжна. Але рівність – потреба необхідна, і до певної міри в ритуалі ця потреба реалізується. «Люди різного соціального положення, з різним особистим авторитетом набувають рівність як учасники ритуалу – кожен тут залежить від кожного» [74, с. 110].

Своєрідним засобом досягнення рівності може бути необхідність та відповідність загальноприйнятим принципам.

Ритуал допомагає створювати достатньо стійкі спільності, відіграє об'єднувальну роль, полегшує зв'язки між людьми в ситуаціях, коли немає ще ніякої спільності природної мети. Він постає як своєрідний засіб організації «спільності, спілкування», і через це відбувається вибудовування і систематизація зв'язків і соціальних відносин.

Перераховані властивості, звичайно, не вичерпують всього різноманіття ритуальної поведінки, проте, як було зазначено вище, ми вибрали аспекти, найбільш близькі до проблем регуляції соціальної поведінки в структурі складних організаційних відносин і, відповідно, мають безпосереднє відношення до процесів інформаційного і ділового обміну.

Слід зупинитися також на самих загальних ознаках власне непрямого цілепокладання. По-перше, виникнення цієї форми організації соціальної поведінки визначається необхідністю формувати і актуалізувати ряд змістовно рівноправних цілей. Це пов'язано із специфікою соціальних організацій, де існує необхідність розрізнення мети окремого суб'єкта і мети організації або її підструктур, розрізнення конкретної користі і цінності для суспільства. По-друге, непряме цілепокладання відображає здатність «свідомо розщеплювати волю на прагнення до прямої і фактичної мети», що пов'язано з своєрідною компенсацією таких умов.

«Непряме цілепокладання дає спосіб орієнтування поведінки на обмежене різноманіття прямої мети. Структура поведінки може бути типологізованою за якимись опорними стереотипами, а вольові зусилля можуть витрачатися значною мірою на підтримку цих стереотипів» [74, с. 122]. Тут, мабуть, слід зазначити, що «стереотип» в цьому контексті розуміється достатньо широко, тотожно поняттю «феномен» у визначенні Н.Ф. Наумової [37, с. 91]. Виникнення таких феноменів індивідуального

цілепокладання пояснюється існуванням складних соціальних механізмів, які опосередковують розвиток функціональної структури цілепокладання в цілому.

В тій структурі можна виділити два генералізованих чинники: життєвий ресурс індивіда – оцінка, сприйняття свого життєвого ресурсу і способи використання його в цілеспрямованій поведінці; раціональність як використання різних способів, щоб забезпечити собі свободу вибору. Оцінюючи свої життєві ресурси (здібності, можливості), особа вдається до соціального порівняння і узгодження самооцінки з оцінкою себе іншими, після чого вибирає міру раціональності своєї поведінки, «спрямовану на забезпечення собі умов для стратегічного вибору – соціальними засобами, через використання соціальних процесів, що відбуваються в тій соціальній системі, в яку вона включена» [37, с. 96]. Крім того, раціональність пов'язана з проблемою соціального узгодження індивідуальної і групової мети як умови для створення і підтримки «соціального порядку», тобто наявність соціальних механізмів, котрі забезпечують, гарантують, що взаємодія індивідуальної раціональної мети не матиме ірраціональних соціальних наслідків. Такі соціальні механізми повинні мати необхідний рівень організаційної досконалості, що виключає суперечність не тільки груповій, але і особистій меті і забезпечує їх реалізацію і подальший розвиток. Чим нижче рівень, тим примітивніші соціальні процеси регуляції, тим напруженіша організаційна поведінка, не стійкіші процеси інформаційного і ділового обмінів і т.д.

Отже, аналіз розглянутих концепцій показує, що процеси ІДО найбезпосереднішим чином пов'язані з функцією цілепокладання. Проте необхідно конкретизувати особливості, які вносить ІДО, бо саме явище обміну опосередкує виникнення феноменів власне організаційної природи і, відповідно, особливих критеріїв і орієнтирів цілепокладання. Слід також враховувати, що процеси ІДО можуть одержувати реалізацію як на

міжіндивідуальному, так і на міжгруповому рівнях, і це, поза сумнівом, має також свою специфіку.

Грунтуючись на матеріалах огляду, можна сформулювати два узагальнюючі положення. По-перше, інформаційний і діловий обмін завжди опосередкований цілепокладальною активністю суб'єктів організаційної діяльності, оскільки пов'язаний з наявністю кінцевого результату у формі вигоди, винагороди, що визначає необхідність побудови чи вибору відповідних проектів.

ІДО в організаційних структурах не протікає абсолютно стихійно і невизначено. З погляду соціально-психологічних принципів суб'єкти обміну свідомо орієнтують поведінку і взаємодію відповідно до уявлення про належне. Підставою для цього виступають як закони моральності, так і організаційно-ціннісне і нормативне обумовлення дій і вчинків суб'єкта єдиної організаційної мети. Можна сказати, що саме обмін створює умови особистої участі кожного в організаційній діяльності.

По-друге, феномени, які утворюються в процесі ІДО, складають важливу умову стану організаційного клімату, оскільки безпосередньо пов'язані з кінцевими результатами, метою організаційної діяльності, цілеспрямованою діяльністю суб'єктів організації. Причому самі умови організаційної діяльності явно припускають не просто досягнення корисних результатів, а результатів доцільних відповідно до деякої організаційної програми (узагальненою метою соціальної діяльності організації). Все це опосередкує виникнення необхідних соціально-психологічних феноменів, що регулюють або створюють умови цілепокладальної (направленої метою) організаційної поведінки і діяльності. Саме обмін у всіх своїх проявах породжує такі феномени як невід'ємні умови регуляції організаційної життєдіяльності. Кількість їх напевно набагато більша, ніж та, що потрапляє в сферу уваги дослідників.

На завершення сформулюємо основні запитання, які, зі свого боку, можна розглядати і як відповідні механізми регуляції інформаційного і ділового обміну в організаційній діяльності соціального працівника.

1. Яка кількість каналів і зв'язуючий ІДО існує в організації або її підсистемах.

2. Яка кількість і які опосередковані умови виробничо-технологічної природи впливають на стан результатів обміну. Який ступінь опосередкованості складності ІДО (в цілому і у кожному окремому випадку).

3. Які засоби впорядкування мети і відносин вибираються:

- форми і критерії довіри між партнерами;
- механізми згоди як активного пошуку форм ухвалення рішень;
- рівень задоволеності взаємодією, комунікаціями, результатом.

4. Які феномени цілепокладання реалізуються в ІДО.

5. Рівень соціальної і психологічної рівноваги партнерів обміну.

6. Стан організаційно-практичної рівноваги як наслідок функціональних задач в техноструктурі.

7. Справедливість розподілу.

8. Взаємна корисність стилів суб'єктів обміну, їх референтів, ключових виконавців або керівників.

9. Рівень взаємодоповнення і взаємокористі.

10. Рівень автономії і самостійності суб'єктів обміну (можливість самостійного вибору мети і засобів).

11. Рівень стабільності (структурної і функціональної) за різних початкових умов організаційної діяльності.

12. Виокремлення себе з організаційного довкілля і наявність групового контролю:

- схильність до боротьби (які форми і мета);
- наявність суперечностей (на яких рівнях, причини і способи вирішення).

13. Мотиви соціального впливу як умови ІДО.
14. Задоволеність працею і соціальна справедливість.
15. Співвідношення станів ІДО з іншими характеристиками організаційного клімату (СПП і мотивація організаційної діяльності).
16. Зовнішні причини, що опосередковують стан ІДО.
17. Співвідношення зовнішніх соціотехнічних, економічних і психологічних чинників ІДО, їх вплив на організаційний клімат.
18. Вплив ІДО на розвиток організаційної життєдіяльності.

Всі перераховані питання і проблеми можуть бути подані елементами дослідницьких програм для розв'язання багатьох прикладних завдань. Проте запропонований перелік, поза сумнівом, далеко не повний, що вимагає його подальшої розробки і конкретизації через проведення комплексних експериментальних соціально-психологічних досліджень діяльності складних соціальних систем.

Висновки до розділу 2

1. Обмін є однією з найважливіших соціальних функцій соціального працівника. В індивідуальній активності працівників соцслужби обмін виконує допоміжну функцію, сприяючи підвищенню ефективності процесів розподілу, управління, передачі повідомлень клієнтам, а також вносить істотний внесок у формування їхніх відносин.

2. За умов організаційної діяльності ІДО дозволяє інтенсифікувати і урізноманітнити способи задоволення потреб і (що не менш важливо) через процеси ІДО клієнт одержує конкретний, реально усвідомлюваний результат як продукт обміну.

3. Упорядкування намірів і ставлень соціального працівника і клієнтів у процесі інформаційно-ділового обміну відбувається за допомогою «впорядкованості», «згоди» чи «злагоди», «довіри», «задоволеності».

4. Цілепокладання розглядається як попереджуюча організація поведінки або діяльності соціальних працівників, уявне передбачення дій, їх наслідків і результату. Основні особливості процесу цілепокладання формуються у системі соціальних відносин, у яких реалізується життєдіяльність соцпрацівників та клієнтів, де наявна мета, її усвідомлення та суб'єктивна раціоналізація послідовності досягнення мети або результатів чи наслідків діяльності.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО, ДІЛОВОГО І СМИСЛОВОГО РІЗНОВИДИ ОБМІНУ В СОЦІАЛЬНО- ЗОРІЄНТОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

3.1. Взаємозв'язок освітнього спілкування з різновидами професійного обміну

Вивченням спілкування як суспільного явища, його структурних компонентів (комунікативний, інтерактивний, перцептивний), розвитком в онтогенезі, формою вияву активності особистості, соціокультурними аспектами і перешкодами, що виникають у його процесі, феноменом комунікації у контексті СМД-методології тощо займалися Г.М. Андрєєва, Б.Ф. Ломов, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, В.М. Фомічова, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.Ю. Бабайцев, В.М. Куніцина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша, Г.П. Щедровицький, В.А. Семиченко, В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв, О.О. Бодальов, А. Добрович, В.О. Моляко, Т.Д. Щербан та інші відомі вчені.

У процесі соціального розвитку людей спілкування є важливою умовою їхнього повноцінного становлення, визначає потребу в ковітальному об'єднанні, порозумінні та взаємоспричиненні. Завдяки йому реалізуються соціальні й міжособистісні відносини, взаємодія між особами у циклі суспільного й духовного виробництва, а також виникають раціональні й афективно-вольові стосунки, відчуття, погляди, а відтак відбувається налаштування на узгодженість чи організацію спільних дій, групових акцій, масових історичних сцен.

Загалом спілкування як процес спричинює виникнення груп, котрі, зі свого боку, є передумовою становлення та існування суспільства. Ось чому справедливе таке твердження: тільки у просторі людського суспільства

здатне функціонувати, формуватися і вдосконалюватися спілкування осіб. У такому соціальному процесі передається та оволодівається іншими соціально-культурний досвід суспільних й міжособистісних стосунків. До перших, щонайперше політичних, економічних, національних, залучаються окремі суспільні групи, котрі виконують відповідні соціальні ролі і функціонують незалежно від актуальних устремлінь чи прагнень. Вони спрямовані не на налагодження міжособистісних стосунків, а переважно на взаємовідносини між соціальними ролями осіб та їхнім суспільним статусом. Друга сфера взаємин – міжособистісні, котрі формуються усередині суспільних і базуються здебільшого на емоційному підґрунті. Саме завдяки їм “розкривається увесь спектр рис, комунікативний потенціал, соціальна значущість особистості, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність” [25, с. 168]. Їх становлення залежить від індивідуально-психологічних характеристик суб’єктів (спрямування, характер, здібності, рівень працездатності тощо). Але, як не парадоксально, реалізація суспільних відносин повністю залежить від міжсуб’єктних, оскільки останні відображають простір взаємодії перших. Недаремно загальновідомий народний принцип стверджує: яка ропа – такий і огірок!

Суспільні й міжособистісні відносини залежать одні від одних і функціонують завдяки спілкуванню осіб. Отож поза останнім неможливе існування людства, тому що спілкування – це окультурений процес об’єднання індивідів у спільність та своєрідний універсальний спосіб їхнього розвитку. Воно, поряд із поведінкою, діяльністю і вчинком, є однією із універсальних складових культури як системи історично розвиткових надбіологічних програм життєактивності, що забезпечують відтворення і зміну соціального життя в усіх її основних проявах.

Традиційно, під час аналізу феномена спілкування, принциповим є його взаємозв’язок із діяльністю. Остання, як відомо, – це одна із форм активності людини, у котрій реалізується уся система стосунків особи із

довкіллям за певною схемою, предметно-засобовим наповненням та ціле-результативним визначенням. Завдяки спільній груповій діяльності виникає розподіл і координація виконуваних суб'єктних дій. Унаслідок цього формуються групові потреби, прагнення, цілі, мотиви, інтереси тощо та здійснюються процеси регуляції і контролю за кожним із цих інтенційно-енергетичних спонукань. Тому у спільній діяльності ефективніше, ніж у циклі індивідуальної, не лише відбувається розвитковий перебіг психічних пізнавальних процесів людини, а й її самоствердження та життєреалізування у ситуційно обрамленому довіллі.

Окремо підкреслимо вагомість фундаментального дослідження Т.Д. Щербан, що присвячене розбудові психології навчального спілкування [12]. Його засадничі принципи і концепти, безумовно, є значущими рамковими умовами будь-якого теоретизування у сфері педагогічної та вікової психології. Підкреслимо лишень один методологічний момент: співвідношення між поняттями “освітнє спілкування” і “навчальне спілкування” перебуває у площині діалектики “загальне – одиничне”, “система – компонент”. Іншими словами, навчальне спілкування пов'язане із ситуційним уможливленням спільної пізнавальної діяльності школярів, “визначається віковими можливостями та організацією змісту навчального предмета, що має містити у собі початок зародження в учня нових думок, образів, почуттів і сприяє розвитку його творчості у навчанні” [12, с. 7], тоді як освітнє спілкування стосується просторово-часової організації життєдіяльності людини в усіх її основоположних формах, аспектах, вимірах, щонайперше процесно стосується поперемінної активізації під час інноваційної педагогічної взаємодії персоніфікованих образів суб'єктивної реальності – учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума.

Ідея вплетення спілкування в модульно-розвивальну діяльність дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує її групові та індивідуальні форми. Побудова і прийняття до втілення плану спільної

діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування у цьому процесі узгоджує, або не узгоджує взаємовпливи виконавців конкретної управлінської програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням психологічних закономірностей спілкування (щонайперше структурних) як природна єдність його комунікативного, інтерактивного, перцептивного і спонтанно-інтуїтивного аспектів. Такий поділ – дещо умовний, адже у процесі розвивальної взаємодії одночасно може відбуватися обмін не лише знаннями, а й нормами, цінностями, виникати взаємопорозуміння, розгортатися смислове обопільне збагачення тощо. Тому під час інноваційних стосунків формуються міжсуб'єктні, міжособистісні, міжгрупові, індивідуальні, матеріальні, духовні (обмін інтелектуально-емоційною, смисловою інформацією), монологічні, діалогічні та інші інваріанти спілкування.

Крім того, у модульно-розвивальній системі ієрархія означених зв'язків і динаміка соціально-психологічних механізмів (кодування, декодування, координація, узгодження, ідентифікація, емпатія, рефлексія тощо) між різними віковими групами (навчальні класи, вчителі, шкільне керівництво) опосередковані особливостями інформаційного, ділового, смислового і самосенсового обмінів. Різновиди останнього взаємопов'язані й детерміновані структурними компонентами спілкування, тому що поперемінно зорганізовують цілі сегменти взаємин між учасниками різноманітних угруповань. На думку В.П. Казміренка, інформаційний та діловий обміни – “необхідний динамічний компонент будь-якої соціальної організації. Саме завдяки цим обмінам виникає впорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється основа для з'яви і розвитку багатосуб'єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграції, координації, концентрації дій (Т. Котарбінський)” [14, с. 154]. Отож освітнє спілкування як ІДССО є адекватною зв'язною

ланкою між соціально-культурним простором-часом і способами активізації освітньої діяльності.

У функціонуванні модульно-розвивальної структури основоположною є онтологічна єдність спілкування та освітньої діяльності, котра зумовлює поперемінне переважання образів суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума як носіїв організаційних властивостей інноваційної системи навчання. Означене поєднання почасти не заперечується й у вітчизняній психології, коли обстоюється ідея гармонії спілкування та діяльності (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Г.М. Андрєєва, А.Б. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.). Такий висновок логічно впливає із розуміння першого як реальності модульно-розвивальних паритетних взаємостосунків між учасниками навчального процесу, котрі припускають, що всі можливі форми спілкування організуються як специфічні способи співпраці: учні не лише спілкуються під час виконання ними різних навчальних функцій, а й обмінюються висловами та репліками в освітній діяльності щодо її планування, мотивування, здійснення, оцінювання, контролю, рефлексії тощо.

Освітня діяльність інтегрує у своїй структурі єдність інших діяльностей, а саме ігрову, учбову, дослідницьку, трудову та духовну. Вона канонізується у такому складному явищі людини як творення. У процесі її соціально-психологічного аналізу суб'єктом є не лише окремий учень, а й навчальна група. Іншими словами, з'являється “сукупний” освітньо-груповий суб'єкт розвивальної взаємодії. При цьому обопільна групова діяльність освітнього наповнення координується пізнавально-інформаційним, нормативно-регуляційним і ціннісно-смісловими системами взаємодіяльного спілкування.

Зазначимо, що Б.Ф. Ломов вважає спілкування та діяльність відносно самостійними аспектами єдиного циклу життєдіяння соціальних індивідів. На переконання вченого, основна відмінність між цими формами активності

людини полягає в тому, що у першій (спілкування) зреалізуються “суб’єкт-суб’єктні” стосунки, а у другій – “суб’єкт-об’єктні” [20]. Але у процесі спілкування особа починає усвідомлювати потреби, цікавитися обопільним впливом. Тому дійсною його “формулою”, на думку М.Н. Корнева, А.Б. Коваленко, Г.М. Андрєєвої, Л.О. Орбан-Лембрик та ін., є “суб’єкт-об’єкт-суб’єктна” взаємодія. Миследіяльність освітня праця учасників інноваційного навчання сприяє залученню їх до змістовно насиченого групового спілкування. Водночас наступники знаходять предмет своєї освітньої діяльності серед соціокультурних інваріантів навчальної групи. За такого підходу виникає й утверджується, на думку О.М. Леонтєва, соціальний предмет діяльності.

Світ миследіяльності кожного учасника складається із реального (пізнавально-пошукові взаємостосунки, нормонаслідування) та ідеального світів (процес мислення). За допомогою різноманітних аспектів спілкування наступник увесь час живе у цих двох світах – реальному й ідеальному, тобто у метасвіті безперервної колективно-індивідуальної миследіяльності. Відтак “одна і та ж реальність відображається у різних ідеальних мисленнєвих схемах” [28, с. 53], які породжують ситуації освітньо-пошукової співдії. Саме ці схеми функціонують у мисленні учнів і завдяки спілкуванню втілюються в освітню реальність головно на другому періоді модульно-розвивального циклу.

В такий спосіб світ ідеального (наприклад, думка про нормотворення) наступників поєднується із реальним, а світ мислення – із спілкуванням. Якщо під час інтерактивної співдії взаємодоповнюється ідеальний (мисленнєвий цикл проектування власних нормативних дій) і реальний (кооперативна робота) світи, то у процесі проживання спонтанно-інтуїтивних відносин вони продовжують ще збагачуватися мовленням. Це пояснюється тим, що “мислення, приходить на зміну мовленню як визначальної функції... Не випадково у класичній психологічній літературі мислення і мовлення

стоять поруч як своєрідна категоріальна пара. Адже тільки через опанування мовою і мовленням людині відкривається шлях до мислення” [43, с. 22].

У нашому випадку на духовному періоді зазначене поєднання обґрунтуємо так: ідеальний світ – це мисленнєвий процес вибору психодуховної форми (яка б відповідала вчинковій дії), реальний – реалізація діяльності-роботи кожного як творення чогось нового (відображення психодуховної форми у кольоровому малюнку), а пізніше – комунікативно-групове обговорення учасниками обраної психоформи та відшукування у ній смислового і сенсового аспектів. Саме у цьому процесі й виникає мовленнєво спричинена освітня миследіяльність учителя та учнів.

Характеристика структури освітнього спілкування за модульно-розвивального навчання здійснюється через інформаційний та діловий обміни “як базові компоненти комунікації” [42, с. 165; 143], а також за допомогою смислово-вчинкових і самосенсових – як важливих опосередкованих зв’язків взаємодії, що регулюють діяльність, а саме: а) знімають міжгрупові та міжособові суперечності між освітніми цілями й результатами; б) упорядковують цикли нормонаслідувальних відносин, зв’язків, намірів; в) здійснюють цілепокладання поведінки; г) відповідають за соціально-культурний розвиток й організацію власне освітньої діяльності за допомогою взаємозбагачення різноманітних аспектів спілкування між учасниками інноваційної співдії. Завдяки такому поєднанню створюється гармонізована система координації модульно-розвивального навчання, виникають механізми пізнавальної, нормативно-регуляційної, ціннісно-естетичної і духовної взаємодії, що й інтегрує етапи і рівні організованості різних груп та їхні обопільні впливи. Унаслідок різного контактування між віковими та інтелектуальними групами виникає “складний процес, у результаті якого індивідуальні цінності і засоби стають організаційно загальними” [42, с. 166].

Проблема інформаційного і ділового обмінів розв’язувалася Б.Ф. Ломовим, коли він говорив про функціональну роль спілкування. Крім того,

В.П. Казміренко підкреслював, що ці обміни існують у системі комунікативних і взаємодіяльних зв'язків, оскільки опосередковують структурні комплекси відносин між партнерами. У нашому обґрунтуванні цієї проблематики динамічні аспекти спілкування й зазначених обмінів визначаються освітніми умовами, у котрих протікає модульно-розвивальна діяльність. ІДСС різновиди обмінів в інноваційному процесі забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття учнівських рішень щодо виконання ними власних учинкових дій, збагачують ситуативний обмін результатами пізнавальної діяльності, регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Різновиди обміну у взаємозв'язку з аспектами спілкування поперемінно регулюють переважання комунікативних, інтерактивних, перцептивних і спонтанно-інтуїтивних символів на інноваційних періодах. На думку В.П. Казміренка, завдяки інформаційному і діловому обмінам розвиваються складні комунікативні структури і комплекси взаємодій, формуються значення і символи, а відтак виникає “символічна комунікація” [42, с. 194]. Загалом під символом Т. Шибутані розуміє деякий об'єкт, образ дії чи слово [40]. У нашому випадку символи – це сфери змістового модуля, тобто формовиявлення знань, норм, цінностей, психоформ. Їх діяльне прийняття дає змогу учасникам модульно-розвивального процесу здобувати персоніфіковані знання, їх нормувати, надавати їм ціннісного сенсу і духовного спрямування. Завдяки цьому кожен набуває відповідного культурного досвіду, тобто інтенсивно соціалізується. Тому сфери змістового модуля відіграють роль інноваційних символів, щонайперше потоку певної наступності образних дій – від пізнавальних і психорегуляційних до психосмислових та сенсодуховних.

Соціально-психологічний аналіз ІДССО показує, що процеси таких обмінів можна обґрунтувати на різних рівнях існування. Зокрема, ці різновиди взаємодії в інноваційній освіті загалом функціонують у форматі модульно-розвивальної системи через цілі, завдання і функції цієї навчальної техноструктури. Процеси ІДССО розгортаються у циклі міжгрупових і міжособових стосунків учнів та відображають особливості їхньої освітньої взаємодії як групових суб'єктів. Останні оцінюються за реальним результатом спільної освітньої діяльності. Різновиди соціально-психологічного обміну реалізуються під керівництвом учителя і задіюють формування різноманітних людських потреб, мотивів і компонентів ціннісно-сміслової сфери. Іншими словами, за допомогою інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового обмінів втілюються ті освітні функції, котрі виконує модульно-розвивальна система стосовно кожного учасника паритетних відносин.

У нашому дослідженні увага головно зосереджувалася на обґрунтуванні вказаних різновидів обміну через освітні стосунки вчителя та учнів і на особливостях того, як під дією ІДССО формуються мотиви до різних діяльностей, відбувається комунікативна, інтерактивна, перцептивна взаємодія тощо під керівництвом наставника. Специфіка і зміст ІДССО, які функціонують у межах освітньо-групових взаємин учнів та вчителів, повно відображає реальний стан інноваційно-психологічного клімату конкретної експериментальної школи.

Загалом в інформаційному обміні модульно-розвивальної техноструктури знаходять відображення: а) зміст освітньої діяльності, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка координування спільної суб'єктної активності між наставником і навчальною групою. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв'язків між різними групами учнів, учителів, керівників. Крім того, він створює умови для розвитку процесів осмислення, кодування,

декодування тощо. За допомогою інформаційного обміну виникає явище ідентифікації, де наміри учасників розвивальної взаємодії щодо поетапної технологічної процедури набуття соціально-культурного досвіду уподібнюються між ними.

Діловий обмін у системі модульно-розвивального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, котрий здійснюється через практичне нормонаслідування. Останнє пов'язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень та стимулює розгортання процесів спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас така діяльність організує соціальні ролі (дослідника, проектувальника, співрозмовника, критика та ін.) й позиції наступника і наставника, котрі створюють умови для привласнення нормативів поведінки, і водночас формує соціальні ідентичності (“Співучасник інноваційної освітньої діяльності”, “Учень як рівноправний партнер нормонаслідування” тощо). Останні дають змогу кожному самовизначитися й адаптуватися в освітньому просторі організаційної життєдіяльності.

Смисловий обмін в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних смислових взаємообмінів, котрий спонукає особу та освітні групи до певного розкриття, творення себе і виконує функцію цілепокладання. Крім того, смисловий обмін активізує процеси виникнення індивідуальної ідентичності (“Учень – автор міні-підручника, задачника, рецензії” тощо) й Его-ідентичності (його власний світогляд, переживання, уявлення). Вони дають змогу сформувати риси людської унікальності, розкрити та самоототожнити власне Я із продуктами творчості. Внаслідок цього у внутрішньому світі наступника конкретизується соціально-культурний, ментально-вчинковий досвід плекання себе й довкілля, котрий довершено соціалізує систему особистих дій-актів.

Найвищий рівень обміну – самосенсовий – спричиняє в учасників модульно-розвивальної взаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо. Також як індивідуальне психосмислове утворення зумовлює виникнення Его-інтеграції як процесу позитивного самопізнання, самоприйняття, об'єднання усіх своїх Я (минулих, теперішніх, майбутніх) у системно-функціональну цілісність. Іншими словами, учасники інноваційного навчання поєднують освітній учинковий шлях із рухом-поступом творчим, мудродійним, духовним, естетично збагаченим головно через власний цикл переживання, вірування, зростання, осмислення.

Соціально-психологічне підґрунтя ІДССО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній структурі становлять процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу. Завдяки цим обмінам між різними освітніми групами формуються комплекси пізнавальних, нормативних, ціннісних і духовних умов, які збагачують процеси спілкування та формують комунікативні структури взаємодії. Крім того, вони відповідають за організованість й інтеграцію освітньої системи та відображають процесуальні, соціально-психологічні аспекти, котрі є продуктами обміну (узгодження, паритетність, співробітництво тощо).

Нашим завданням було обґрунтувати взаємозв'язок структурних аспектів спілкування із ІДССО, здійснити концептуальний аналіз кожного аспекту (комунікативного, інтерактивного, перцептивного, спонтанно-інтуїтивного) у взаємозалежності з періодами функціонування цілісного інноваційного циклу, враховуючи опосередкований характер обмінів, котрі послідовно переважають під час розгортання освітнього спілкування. Останнє відображає цикл комунікативно-інформаційної (знання, уміння, навички, значення), інтерактивно-ділової (нормотворча діяльність, регуляція соціальних ролей, відносин), перцептивно-сислової (осягнення цінностей, емпатія, рефлексія, порозуміння, вчинкові дії, творчість), інтуїтивно-

самосенсової (внутрішній діалог, самозростання, межові переживання, гармонія думок, бажань, емоцій і волі тощо) взаємодії між учасниками модульно-розвивальних стосунків, у процесі котрих формуються й реалізуються міжособистісні, міжгрупові, монологічні, діалогічні, соціальні та духовні можливості-потенції кожного учасника.

3.2. Комунікативне спілкування в інформаційному обміні

Традиційно у психологічній літературі явище комунікації позначає процес обміну інформацією між людьми, задає змістове й значеннєво-сміслове поле соціальної взаємодії та є визначальним компонентом спілкування у цілому [16; 17; 32; 70; 71; 89]. Комунікація – це не лише зовнішнє спілкування, а й підґрунтя для внутрішнього діалогу, який активізує мислення, цикли діяння, самопізнання, самооцінки і самоконтролю. Відтак зазначений компонент – важливий механізм передачі й обміну знаннями, уміннями, навичками й досвідом загалом між наставником і наступниками здебільшого на першому періоді навчального модуля. Зважаючи на різновиди модульно-розвивальних обмінів, інформаційний найповніше співвідноситься із комунікативним аспектом спілкування.

У комунікативному циклі під час розвивальної міжсуб'єктної взаємодії учасники обмінюються між собою освітніми знаннями, думками, почуттями, уміннями, навичками, уявленнями, ідеями, настановленнями. Останні можна розглядати як навчально-культурну інформацію, що організує учнів до оволодіння нею, а сам комунікативний процес актуалізує обмін цією інформацією, але не зводиться лише до її передачі. Це означає, що вона не тільки транслюється вчителем до учнів, а й “формується, уточнюється, розвивається між ними” [16, с. 84].

Натомість освітнє спілкування загалом утримує не лише інформаційний етап, а й практичний (регуляція освітньої діяльності учня за допомогою інтеракції), досвідний (освітні вчинкові дії, які спричиняють пізнання один одного, порозуміння), духовний (самозростання, саморозуміння). Перший стосується того, що під час його дії передаються повідомлення, що не тільки відображені у сферах змістового модуля, а й характеризується міжсуб'єктною, проблемно-діалогічною пошуковою взаємодією. У цьому випадку вчитель і учні постають як однаково активні співрозмовники, котрі спільно спроектовують подальшу освітню діяльність.

Обмін навчальною інформацією між учителем і групою учнів у процесі спілкування має свою освітню природу. Він характеризується тим, що, з одного боку, формує активні окультурені відносини між учасниками розвивальних стосунків, налагоджує їхню спільну освітню діяльність, а тому вони взаємодіють як суб'єкти, з іншого – доповнює функціонування пізнавально-суб'єктного впливу, котрий зумовлює становлення учнів як суб'єктів освітньої поведінки. Адже ефективність комунікації визначається і тим, наскільки вдалося з її допомогою подіяти на інших та отримати зворотний зв'язок. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, потрібно орієнтуватися у ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, виголошені та приховані настановлення. У такий спосіб створюється інформаційно-значеннєве, а пізніше й смислове, підґрунтя аргументованих висловлювань чи повідомлень, за якого комунікативний процес відбувається не просто як “рух інформації”, а, щонайменше, як активний взаємообмін знаннями, уміннями, навичками, а згодом нормами і цінностями. Тому характер взаємообміну інформацією між учасниками вирізняється тим, що вони можуть впливати один на одного шляхом використання системи культурних знаків (мова). Тоді комунікативне діяння спрямовується на корекцію поведінки контактуючих суб'єктів, зміну самого типу чи рівня організації актуальних відносин між ними.

Для здійснення комунікативного впливу як інформаційного обміну потрібно, як відомо, щоб учитель та група учнів володіли єдиною “системою кодування і декодування знаків” [70, с. 85]. Іншими словами, треба, щоб була відповідна навчальна взаємодіяльна мова, адже наставник як комунікатор і наступники як реципієнти постійно міняються місцями. На думку соціальних психологів (Г.М. Андрєєва, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, А.М. Сухов, О.О. Бодальов, В.М. Казанцев, В.М. Куніцина), будь-який обмін інформацією можливий лише за умови, що знаки і закріплені за ними значення відомі усім учасникам комунікативного процесу. Це означає, що лише єдина система значень дає змогу кожному учневі зрозуміти іншого. Відтак відповідним “тезаурусом” модульно-розвивального процесу чи єдиною системою інноваційних значень, якими користуються усі учасники паритетних відносин є різновиди змісту освітньої взаємодії та складові змістового модуля. Останні забезпечують функціонування не тільки сукупності значень, а й ціннісно-сміслової сфери. Значення загалом відображають об’єктивну сторону предметів або “суть чого-небудь, зміст, важливість чи роль чого-небудь” [35, с. 166]. А ось смисли, які “виявляють ставлення суб’єкта до явищ об’єктивної дійсності” [79, с. 361] повно стають усвідомленими у сфері свідомості наступників, коли ті здійснюють власні вчинкові освітні дії.

Отож комунікативний аспект спілкування забезпечує обмін знаннями, уміннями, навичками, освітньою пошуково-пізнавальною активністю, які формовиявляються у системі відповідних значень, завдяки чому відбувається вплив одного учасника на іншого і на групу у цілому, що також сприяє зародженню смислів. Вони на першому періоді відображають суб’єктивний зміст слова, а на третьому – набувають нових нюансів, що характеризують суб’єктивне ставлення учня до власного продукту освітньої творчості.

Загалом формування та утворення значень є важливим освітнім комунікативним результатом взаємодії між наставником і наступниками на

першому періоді. Це пояснюється тим, що вони повно висвітлюють “узагальнену форму відображення суб’єктом” [27, с. 118] соціально-культурного досвіду, який отримує кожен під час розгортання навчальних відносин і спілкування. Значення наявні “у вигляді понять, упередметнені у схемах дії, соціальних ролях, нормах і цінностях” [Там само]. Особиста сукупність значень, які привласнюються учнями через інтеріоризовані еталони освітньої взаємодії, спричинює перебіг їхніх психічних пізнавальних процесів і розгортання суб’єктно наповнених, пошукових дій. Окрім того, через систему значень учитель здійснює управління циклами індивідуальної освітньої діяльності школяра (сприйняття навчальної інформації, її усвідомлення, розуміннєве оперування нею та досвідне оволодіння). А ось конкретними носіями освітніх значень є, як відомо, мова й різні знакові засоби-системи (схеми, формули, символічні образи тощо). У нашому випадку – це складові та компоненти змістового модуля (теорії, концепції, закони, поняття; проекти, програми, алгоритми, методики; ідеї, ідеали, оцінки, кодекси).

Значення за модульно-розвивального навчання розкриваються через зміст знаків (“важливими знаками для людини є явища, дії” [65, с. 166]), мисленнєві образи, нормотворчу діяльність та ін. Коли учні у процесі комунікації з метою узагальнення міжсуб’єктного змісту виявляють набутий вітакультурний досвід (знання як результат пізнання дійсності, уміння, навички, особливості сприйняття, мислення тощо) у значеннях, то тим самим відбувається його самоусвідомлення. На думку О.М. Леонтєва, саме значення у єдності із смислами утворюють засадничу структуру індивідуальної свідомості. У функціональному аспекті сукупність модульно організованих та розвитково насичених значень постає як “єдність узагальнення і спілкування, інтелектуальної та комунікативної функцій суб’єкта” [79, с. 119].

Відомо, що у процесі комунікації відбуваються суттєві втрати інформації чи перекручення її змісту. Це пов'язано із наявністю комунікативних бар'єрів, під якими розуміють “психологічні перешкоди, котрі виникають на шляху неадекватного розуміння повідомлення” [71, с. 69]. Причинами їх з'яви, на думку багатьох дослідників [17; 70; 71; 89], є психологічний захист людини від стороннього впливу, обмежений словниковий запас комунікатора і реципієнта, нерозуміння значень слів, помилки у кодуванні чи декодуванні, надзвичайна сором'язливість і т. ін. Але у психології обґрунтована сукупність засобів фасцинації (музичний чи кольоровий супроводи повідомлення тощо), що дає змогу зменшити втрати значущої інформації.

Під час розгортання першого аспекту спілкування за інноваційної системи навчання комунікативні бар'єри також існують. Для зменшення витрат інформації між учителем, групою учнів і кожним учасником зокрема функціонують аксіальна (повідомлення спрямоване до окремого суб'єкта) й ретіальна різновиди комунікації (“сигнали адресовані багатьом імовірним адресатам” [16, с. 88]), які супроводжуються ігровими сценками, музичним супроводом, програмами самореалізації. Це дозволяє наставникові не лише передавати наступникам інформацію майже без витрат, а й формувати освітню орієнтацію щодо процесу оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Без останніх учні не зможуть продуктивно розгортати цикл нормонаслідування й здійснювати у перспективі власні вчинкові дії.

Для глибшого розуміння сутності функціонування комунікативного циклу скористаємося схематичними елементами цього процесу, що виокремлені у запитаннях американським соціальним психологом Г. Лассуелом. Щоб наповнити змістом запитання цього вченого О.Є. Фурман створена модель-конфігуратор міжсуб'єктної комунікативної взаємодії між наставником і групою наступників. Вона, відображаючи універсальну структуру розвивальної комунікативно-освітньої взаємодії, зорганізовує

пізнавально-інформаційний обмін як зворотний багатоканальний процес одночасного відправлення та отримання повідомлень співкомунікаторами на модульному занятті. Кожного ситуативного моменту вчитель і учень мають змогу обмінюватися та декодувати своєрідні інформаційно-психологічні кванти й водночас збагачувати актуальний соціально-культурний простір компонентами власного досвіду.

Отже, комунікація на першій фазі перебігу навчального модуля являє собою багатоканальний процес, у якому суб'єкти формують освітні взаємостосунки за допомогою засобів і механізмів відкритого вербального та невербального інформаційного зв'язку. При цьому комунікація тут є не стільки зовнішнім фактором чи контекстом, скільки підсистемою окремої реальності – колективної мислєдіяльності, ідея і концепція якої ґрунтовно розроблені в СМД-методології. Зокрема, згідно з відомою схемою трирядної будови мислєдіяльності Г.П. Щедровицького (колективне мислєдіяння – думка-комунікація – чисте мислення) саме пояс думки-комунікації є центральним і стрижневим, що феноменально поєднує дві інших межі мислє-зреалізування, функціонує за принципом полілога (тобто багатьох логік і без розрізнення правильного і неправильного), суперечностей і конфліктів, реально постає як поле пошуків, боротьби і взаємозаперечень, яке надає такій проблемно-актуалізованій комунікації особливого смислу, котрий виявляється і закріплюється передусім у словесних текстах, живому мовленні [88, с. 105–107; 89]. На наше переконання, така думка-комунікація є конкретно-ситуативним формовиявом найбільш досконалої пошуково-пізнавальної діяльності, котра домінантно притаманна першому періоду модульно-розвивального освітнього циклу.

Тому комунікативний цикл освітнього спілкування у модульно-розвивальному навчанні постає як основа навчально-виховної життєдіяльності вчителя і учня, котра передбачає наявність їхньої змістово-смислової взаємодії і в котрій думка-комунікація стимулює розгортання їхніх

інтелектуальних процесів (насамперед мислення, розуміння, рефлексії) у неподільному зв'язку із діяльнісним контекстом. “Думка-комунікація поєднує ідеальну дійсність мислення із реальними ситуаціями соціальної дії та задає, з одного боку, межі та осмисленість реалізації мисленнєвих ідеалізацій, а з іншого – мисленнєвих конструктів у соціальній організації і дії” [32, с. 498]. Зауважимо, що під ідеальною дійсністю Г.П. Щедровицький розумів світ чистого мислення, що головно відображається у невербальних схемах, графіках, таблицях тощо, а під реальною – “світ нашої діяльності, роботи, взаємостосунків” [87, с. 53].

У процесі власне освітньої комунікації між учителем і групою учнів виникають “позитивний оцінковий і безоцінковий зворотний зв'язки” [89, с. 91], які дають змогу: а) дізнатися про рівень оволодіння знаннями, б) надати їм допомогу (риторичні запитання, спільне обговорення, діалог, позитивні емоції, емпатійне слухання тощо) під час проблемно-пошукових дій, в) відкорегувати зміст усвідомленої інформації (уточнення, перефразування). Це уможлиблює наставникові перспективу оптимізувати наявний навчально-виховно-освітньо-самореалізаційний цикл загалом, більше дізнатися про розуміння модульного змісту кожним наступником, навчати його формулювати власні думки, а також виробляти загальну стратегію щодо привласнення усіма учасниками складових і форм модуля знань. Натомість “емпатійне слухання” [Там само, с. 94] як різновид безоцінкового зворотного зв'язку допомагає учневі знайти спосіб вирішення своїх пошукових проблем (без нав'язування йому чужих ідей), оскільки проговорюючи, він їх осмислює та ще раз продумує процес розв'язання.

“Рефлексивне слухання” [Там само, с. 93] як елемент оцінкового зворотного зв'язку, який використовується в інноваційному циклі, впроваджується для контролю, що виявляє рівень розуміння сприйнятої інформації. У цьому випадку учитель активно застосовує вербальну (вияснення, переформулювання) і невербальну комунікацію, для того щоб

дізнатися про рівень оволодіння останньою. Відтак метою рефлексивного слухання є усвідомлення педагогом точності розуміння учнями відправленого ним повідомлення і сукупності набутих освітніх значень як форми відображення знань, умінь, дій, образів і т. ін. А ось за допомогою емпатійного відкривається рівень емоційного захоплення інших тими ідеями чи позитивними афектами, які втілені в інформаційний обмін і пізнаються як окремі значення для збагачення молодого покоління відповідним соціально-культурним досвідом.

Завдяки мовленню, як відомо, відбувається кодування та декодування освітньої інформації. Зокрема, вчитель як комунікатор кодує, а учні як реципієнти у процесі слухання декодують та оволодівають останньою. Для наставника наміри і смисли, які закладені в інформацію, передують циклу кодування. А ось реципієнти розкривають смисл для себе та інших у процесі декодування і зміні ролей за допомогою комунікативних каналів.

Зазначимо, що монологічні, пізнавальні, проблемно-пошукові й діалогічні комунікативні канали відіграють важливу роль у розвитку внутрішньої мотивації до освітньої діяльності учня, дають змогу пробуджувати у кожного вмотивоване бажання навчати, навчатися і є основою для зворотного зв'язку між учасниками розвивальної взаємодії. Щоб досягнути повного успіху, на переконання К. Роджерса, педагог повинен бути впевнений у значущості свободи, стати не “учителем”, а “фасилітатором”, тобто “полегшувачем” розвитку. Загалом термін “учитель” відомий учений здебільшого пов'язує із монологічною комунікацією. Але вчителем називають і духовного наставника, котрий чутливий до індивідуальних відмінностей учнів. Окреслена неоднозначність аналізованого терміну відображає реальну багатоаспектність педагогічної діяльності. У зв'язку з цим педагогічна практика, – на думку Г.О. Балла, М.С. Бургіна, – не може обійтися без монологічних каналів впливу, які корисні у навчанні “премудростей”, під час формування знань, навичок та інших нормативних

компонентів культурного досвіду [37]. З іншого боку, в діалогічних комунікативних впливах, котрі спрямовані на регулювання процесу становлення мотиваційних рис вихованців, значуще також певне нормативне діяння, котре залучає реципієнтів до системи цінностей – етичних, естетичних, громадянських, духовних.

В освітньому процесі бажано дотримуватися відповідності у використанні стратегій комунікативних каналів впливу, що є передумовою для свідомого самовизначення людини. Зазначена взаємозалежність справді відіграє важливу роль у функціонуванні навчально-виховного циклу. Адже без монологічних, проблемно-пошукових та діалогічних каналів комунікативного впливу неможливий ефективний психосоціальний розвиток особистості учня. Останній покликаний не лише діалогічно взаємодіяти із педагогом (виявляти емоції та висловлювати власні погляди, думки, концепції), а й створювати в технологічному форматі навчання різні алгоритми, схеми, проекти, плани тощо, тобто бути максимально причетним до самопродукування і самореалізування.

А ось соціальною умовою реалізації діалогічної комунікації є емоційна особиста відкритість й паритетність учасників розвивальної взаємодії. У комунікативній ситуації дві особистості утворюють певний спільний міжсуб'єктний простір, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної події у взаємостосунках. Тому вплив у звичному (об'єктивному) розумінні поступається місцем психологічній єдності суб'єктів, у просторі якої розгортається творчий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів й налаштовуються передумови для взаємовпливів, самовпливів і саморозвитку. Діалог, адекватно відтворюючи суб'єкт-суб'єктну природу самої людини, найбільше придатний для організації продуктивних розвивальних контактів між особистостями різного віку, статі, психічної організації. У процесі комунікативного спілкування діалогічні канали, крім того, забезпечують функціонування механізму

інтеріоризації, коли зовнішня початкова взаємодія на першому періоді навчального модуля у системі “наставник – наступники” переходить у внутрішній світ школяра, окреслюючи його індивідуальні новоутворення. Також вони дають змогу розкрити точність розуміння учнями змісту інформаційно-пізнавального повідомлення вчителя через поперемінну зміну освітніх ролей. Іншими словами, реципієнти (наступники) інколи стають комунікаторами. Це означає, що повно розкривається, збагачується, розвивається, смислово уточнюється зміст відправленої інформації.

Відомо також, що передача будь-якої інформації здійснюється за допомогою досконалих знакових систем – вербальної та невербальної комунікації. Перша (мовлення) забезпечує змістовий аспект взаємодії і порозуміння у процесі спільної оргповедінки, друга містить різні знакові системи (оптико-кінетичну, пара- та екстралінгвістичну, просторово-часову, контакт “очі-в-очі”), кожна з яких характеризується особливими ознаками. Водночас зазначені засоби комунікації тісно пов’язані між собою. Зокрема, невербальна комунікація є суттєвим додатком до вербальної, вона посилює її. За оцінкою А. Міроб’яна, тільки 7% змісту повідомлення передається через значення слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються і 55% – виразом обличчя [70].

Воднораз взаємостимулювання між учителем і учнями відбувається не лише за допомогою комунікативних засобів, а й педагогічного впливу як результату інформаційного обміну. Це сприяє актуалізації пошукової комунікативно-пізнавальної активності школярів, головно розвиває їх мисленнєвий потенціал та розумові здібності, стимулює суб’єктну самореалізацію, створює не тільки “рух інформації”, а, щонайважливіше, безперервний – у соціально-психологічному відношенні – обмін культурним досвідом. Першоосною цього обміну і є процеси спілкування, у т. ч. взаємодії та порозуміння загалом.

3.3. Діловий обмін в інтерактивному спілкуванні

Подальше обґрунтування освітнього спілкування як складного феномена вимагає аналізу його інтерактивного аспекту. Останній сутнісно відображає той момент спілкування, котрий безпосередньо стосується взаємодії та організації спільної діяльності людей.

Взаємодія – це “філософська категорія”, що охоплює процеси взаємовпливу “об’єктів (суб’єктів) один на одного, а також їхнє взаємопричинення, у тому числі й взаємозв’язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів” [52, с. 3]. У цьому відношенні не є винятком і освітній цикл, де власне розвивальна взаємодія між учителем і групою учнів допомагає йому координувати, розвивати різні види їхньої діяльності – працю, навчання, виховання, пізнання, спілкування тощо. Адже взаємодія, на думку В.М. Кондакова, – це така форма зв’язку, у процесі якої сторони тієї чи іншої системи не тільки міняються місцями, а й безпосередньо змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого. В освітньому процесі такі переміни досягаються за допомогою практичного нормотворення, котре об’єднує учасників розвивальної взаємодії у відповідну навчальну групу, узгоджує їхню діяльність, а відтак взаємозбагачує кожного співрозмовника соціальним досвідом.

Традиційно, під час аналізу інтерактивної (синонім слова взаємодіяльної) сторони спілкування, виділяють його внутрішній (сукупність відносин – виробничих, освітніх, політичних – людини із довкіллям) і зовнішній компоненти. Перший характеризують у “широкому (соціальному) і вузькому (міжособистісному) аспектах” [70, с. 75]. Звичайно, під час освітньої взаємодії учасники модульно-розвивальних стосунків задіяні у міжособистісні відносини, а їхньою специфічною рисою є наявність позитивних

емоцій. А ось реалізація цих взаємин відбувається через навчально-виховний обмін (уміння, навички, норми) діями, котрий і характеризує зовнішню сторону взаємодії.

Загальновідомо, що в історії соціальної психології такі відомі дослідники, як М. Вебер, П. Сорокін, Т. Парсонс, Я. Щепанський, В. Панфьоров, Е. Берн, П. Єршов, О. Леонт'єв, М. Аргайл, Дж. Мід, Л. Уманський, Н. Казаринова наповнювали тим чи іншим відповідним змістом структуру міжособистісної взаємодії. Зокрема, Т. Парсонс обґрунтував категорійний апарат останньої. На його думку, в основі соціальної діяльності знаходяться міжособистісні дії, через котрі розгортається людська діяльність і вона – наслідок цих окремих дій (кожна являє собою деякий елементарний акт), які в сукупності утворюють систему дій. Елементи відповідного акту містять діяча, об'єкта (на нього спрямовується дія), норми (за ними організується взаємодія), цінності та ситуацію. Власне діяч розвиває систему орієнтацій і очікувань, котрі спрямовані на досягнення мети. Т. Парсонс виділяє п'ять пар таких орієнтацій, що класифікують можливі види взаємодії.

Натомість Я. Щепанський, створюючи структуру взаємодії, пов'язує останню із обґрунтуванням рівнів її розвитку. Інтеракція розмежовується на відповідні стадії, а не на елементарні акти. Характеризуючи поведінку суб'єкта взаємодії, дослідник оперує поняттям соціального зв'язку. Він функціонує через просторовий, психічний (для ученого – це взаємозацікавленість), соціальний (спільна діяльність) різновиди контакту, а також за допомогою власне взаємодії (виконання дій, які викликають реакцію із боку реципієнта) та соціальних стосунків (взаємна система дій). А ось у транзактному аналізі Е. Берна обстоюється підхід, що приписує регулювання дій кожного (Батько, Дорослий, Дитина), хто бере участь у взаємодії, за допомогою збалансування позицій учасників. Крім того, відомо також, що О.О. Леонт'єв запропонував класифікацію ситуацій взаємодії за критерієм зорієнтованості – соціальна, предметна та особистісна. Н.В. Казаринова у

структурі міжособистісної інтеракції виділяє ситуацію, позиції людей, формування простору, володіння сценарієм і, насамкінець, результат.

Ч. Кулі та Дж. Мід (представники символічного інтеракціонізму) запропонували новий погляд на пізнання індивіда, а саме через соціальну взаємодію. На думку Дж. Міда, становлення людського Я виникає у ситуаціях взаємодії, оскільки у них стається особистість – усвідомлює та вдосконалює себе. Центральна ідея інтеракціоністичної концепції полягає у тому, що особистість формується у взаємодії з іншими, й механізмом цього процесу є встановлення контролю над її діями через ті уявлення про неї, які склалися в довкілля.

У психології існують й інші приклади обґрунтування структур взаємодії, що розроблені відомими дослідниками, але усі вони відмежовані від змісту діяльності, внаслідок чого ігноруються соціальні стосунки особистості із іншими суб'єктами взаємин. А в концепції символічного інтеракціонізму ще й не беруться до уваги такі аспекти спілкування як обмін інформацією та організація спільної діяльності.

У зв'язку з цим завданням було створити модель-конфігуратор міжособистісної інтеракції вчителя і учнів, у якій можна відобразити зміст різних форм їхньої спільної освітньої діяльності. Крім того, така потреба зумовлена тим, щоб показати, що результат спільної нормотворчої діяльності є певним засобом формування паритетних, розвиткових, взаємовпливових відносин й водночас обов'язковою зв'язною ланкою між процесом оволодіння знаннями та циклом здійснення учнівських учинкових дій.

Окремо зауважимо, що в модульно-розвивальній інтеракції, на другому періоді інноваційного циклу, простежується злиття таких соціально організованих процесів як спільна нормотворча діяльність, обмін діями, власне спілкування, виховання через систему діалогічних взаємовпливів і паритетних відносин. Це спричинює переважання різних різновидів норм (соціальних, групових, особистісних), що пересікаються із моментами

оволодіння знань. Очевидно, що у цьому випадку соціально-культурний досвід добувається учнями за допомогою методу нормонаслідування, яке дає змогу обмінюватися навчально-виховними діями і операціями, набувати навичок і вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, розв'язувати, осмислювати різні освітні завдання.

Отже, до структурних компонентів інтеракції належать: власне міжособистісна розвивальна взаємодія (1), яка уможливорює розгортання спільної нормотворчої діяльності (2), котра утримує окремі наслідувальні дії (3) як вияви елементарних актів. Завдяки їм (3) формується система групових (коли учасники копіюють зразки поведінки наставника, втілюючи модуль норм) та індивідуальних дій (4), які спричинюють виникнення операцій (5) як способів здійснення інших більш складних дій (кожен учень самостійно створює план, проект, алгоритм, соціальні програми, версії вчинання, методики вдосконалення праці залежно від навчального модуля). П'ятий структурний компонент дає змогу вийти на освітній результат (6), що регулює спільну діяльність учасників розвивальної взаємодії, об'єднує у соціальну групу, а відтак сприяє їхньому навчально-виховно-культурному взаємозбагаченню і відображає зміст спільно-індивідуальної форми освітньої діяльності.

Слід вказати, що наслідувальні дії (3) учнів відображають спільно-взаємодіяльну форму діяльності, яка утримує позицію вчителя як діяча, так і школярів як взаємодіячів. Між ними відбувається кооперативна взаємодія (узгодження, співробітництво), котра координує їхню спільну освітню діяльність, а саме поєднує безпосереднє нормонаслідування із кінцевим результатом (виникнення операцій). Внаслідок цього формується соціальний зв'язок, що припускає наявність психічного контакту (взаємозацікавленість, за Я. Щепанським), соціального контакту (спільна нормативна діяльність учителя і учнів), міжособистісного взаємовпливу (спрямовує на здійснення дій) і соціальних стосунків ("взаємопов'язана система дій" [16, с. 102]). Учні

у процесі цієї спільно-взаємодіяльної форми діяльності використовують такі елементи ділового обміну як навички, уміння, норми.

На думку Г.М. Андрєєвої, єдиною умовою, за якої змістовий момент інтерактивного спілкування розкривається, є та, коли взаємодія розглядається як форма організації будь-якої конкретної діяльності людей. У нашому випадку на другому періоді інноваційного циклу – це спільна нормативна, внаслідок якої розгортається ще й “процес інтерналізації, під час якого індивід освоює соціальні правила і норми поведінки як свої власні” [85, с. 432]. Іншими словами, вона допомагає учням не тільки отримувати спільний освітній результат, а й набувати нового соціального досвіду пізнання себе й оточення. Важливо підкреслити, що в індивідуальній діяльності, згідно з ученою [17], мета розкривається не в контексті окремих дій, а на рівні діяльності як такої; тоді як організація спільної відбувається за умови втілення їх у відповідну загальну діяльність. Спільна нормотворча освітня діяльність утримує як виконання нормативно-копіювальних дій (спільно-взаємодіяльна форма діяння), так і способи здійснення більш складних (самостійних) дій (спільно-індивідуальна форма).

Зазначимо, ще такий важливий момент: якщо інформаційний обмін, який детермінований комунікативним аспектом спілкування, актуалізує діяльність першого періоду цілісного функціонального циклу, то діловий – другого – нормативно-регуляційного. Загалом діловий обмін В.П. Казміренко визначає як “систематизований комплекс дій і взаємодій, який пов’язаний із взаємообміном результатами чи діями, котрі спричинюють досягнення результату, що спрощує чи супроводжує процеси спільного досягнення єдиної мети” [42, с. 173]. У нашому випадку він відображає сукупність спільно-копіювальних взаємодій і самостійних дій-операцій, які розвивають систему взаємовідповідальності за єдиний освітній результат діяльності учителя і учнів. За допомогою реальних носіїв ділового обміну (навички, уміння, норми) відбувається структурно організована, нормативно-регуля-

ційна співучасть учасників інноваційного навчання у міжособистісній взаємодії. А власне обмін нормами в освітній діяльності актуалізує їх внутрішню потенційну потребу застосувати знання в актуальних діях, де виявляються кращі особистісні властивості (моральність, відповідальність, доброзичливість тощо). Крім того, розвиваються рольові очікування, система ціннісних орієнтацій, формуються позиції та ролі кожного.

На другому періоді функціонування навчального модуля зумовлене системою нормативно-ділових вимог як основним регулятором освітньої життєдіяльності учнів як особистостей, оскільки вони спрямовані не лише на задоволення їхніх потреб, інтересів, а й на досягнення спільної мети. Ці вимоги визначають суспільно допустимі межі виконання наступниками певних освітніх ролей, які виникають у процесі розгортання спільно-взаємодіяльної та спільно-індивідуальної форм діяльності. Саме конструкції їхніх рольових взаємодій ділового обміну уможливають адаптацію кожного щодо циклу оволодіння нормативами організаційно-інноваційної поведінки (знати, вміти, нормувати, цінувати).

Освітня діяльність обмінно ділового характеру вчителя і учнів спонукає їх утверджуватися у різних ролях – учня, інтерпретатора, добувача, носія, наслідувача, проектувальника, експериментатора, творця тощо. Власне на нормативно-регуляційному періоді переважають ролі наслідувача та проектувальника. Причому перша спонукає учасників інтерактивного спілкування до групової дискусії, яка породжує ситуації суперечок, спільного обговорення, досягнення консенсусу та мотивує кожного до усвідомлення свого внеску у спільну освітню роботу. Роль проектувальника допомагає їм “конструювати” плани, проекти, алгоритми розв’язання проблем, які вимагають розуміння пластів їх практичного застосування через здобуті знання.

Отож діловий обмін, який головно виникає в інтерактивному спілкуванні, впорядковує спільну нормативну діяльність учителя і учнів, їхні наміри і стосунки загалом. Внаслідок цього розгортаються взаємні процеси

“узгодження, довіри, задоволення” [14, с. 193] від освітньої роботи. Прийнято вважати, що високому рівню розвитку організації відповідає оптимальний рівень впорядкованості, оскільки досягається та межа, де з’являється якісна визначеність кожного.

Вище зазначалося, що через функцію впорядкованості виникає процес узгодження. Останнє, як один із наслідків позитивного ділового обміну, з одного боку, сприяє гуманному розгортанню різних соціально-освітніх ролей, а тому забезпечує ефективний взаємообмін нормативними діями, а з іншого – виникненню соціальних ідентичностей. Адже вони визначають приналежність людини до групи у “поєднанні із цінністю та емоційною значущістю, що супроводжують дану приналежність” [34, с. 164]. Тому формування соціальної ідентичності у свідомості учня дає змогу йому не тільки збагачуватися через зміст нормативних взаємостосунків із іншими, а й самовизначатися у суспільному житті.

А ось поняття “довіри”, на переконання К.К. Платонова, С.І. Ожогова, В.П. Казміренка, як наступний чинник впорядкованості, співвідноситься у психології із: а) очікуваннями від людини вчинків, які відповідають моральним мотивам і прийнятим нормам; б) упевненістю у чий-небудь добросовісності, щиросердності, правильності чого-небудь; в) “інструментом і політикою стосунків” (у політичному контексті) тощо. Отож явище довіри є важливим засобом корегування міжособових стосунків.

У контексті ділового обміну навичками, уміннями й нормами феномен довіри припускає наявність очікувань учителем того, що учні правильно прокопіюють наслідувальні дії, з одного боку, а з іншого – виявляється його впевненість у добросовісному виконанні ними процесів самостійного нормотворення. Адже розвивальна взаємодія між учасниками цього навчання розгортається через позитивні емоції та паритетні стосунки на етапах цілісного функціонального циклу. Така атмосфера спонукає й мотивує наступників до добросовісної освітньої співдіяльності. Відомо, що шлях до

“вдосконалення особистості полягає у максимальному розвитку вроджених позитивних моральних рис” [33, с. 16, 17]. Ця теза є однією із засадничих у модульно-розвивальній системі навчання. Але у навколишньому світі існує і зло, яке виникає, на думку В.В. Ільїна, С.Д. Пожарського, тоді, коли доброту руйнують особливі зовнішні умови. Так, наприклад, воді властиво текти вниз, хоча можливо спрямувати її русло і вгору [Там само]. Тому розвиток позитивних емоцій, кращих людських рис, потенційних потреб потрібно стимулювати і формувати у молодого покоління, що й організовує інноваційна модель навчання, а феномен довіри у цьому інтерактивному контексті являє собою механізм освітньої регуляції стосунків учителя і учня.

Діловий нормативний обмін, що виникає між учасниками міжособистісної взаємодії, стимулює розгортання такого психічного явища як задоволення. Останнє з’являється тому, що індивідуальний процес застосування модуля норм у практику освітнього життя сприяє виникненню бажань до подальшого самозбагачення, саморозвитку тощо. Задоволення своєю роботою як засіб впорядкування дає змогу реально усвідомити кожному результат навчально-виховної праці або, іншими словами, побачити вигоду як продукт цього ділового обміну. Цей чинник також змістово деталізується, на переконання К. Обуховського, через окремі способи задоволення потреб – конкретизацію, соціалізацію тощо. Це означає, що перший допомагає розгортати у внутрішньому світі учасника взаємодії конкретну сукупність дій, котра сприяє успіху (результат спільної діяльності, позитивна оцінка, способи подальшої освітньої роботи тощо). Відтак задоволення формується у результаті ділового нормативного обміну через “конкретну систему способів вдоволення потреб” [42, с. 198] як наслідок перших двох чинників процесу впорядкованості (узгодження, довіри). Якщо перший спосіб (конкретизація) дозволяє наступникові виділитися під час нормотворення, то другий (соціалізація) – освоїти соціальний досвід шляхом входження у систему суспільних зв’язків і відносин. До того ж процес

соціалізації задає формат міжособистісної активності, прагнення до соціального визначення й прийняття групою.

Отже, впорядкованість та її чинники (узгодження, довіра, задоволення) відображають особливості ділового обміну нормами, щонайперше між учителем і учнями. Але у процесі цієї спільної діяльності також формуються й окремі “стереотипні дії” (за В.П. Казміренком) у навчально-виховній групі, коли учасники наслідують дії наставника. Їх позитивна роль на другому періоді полягає у тому, що вони інтегрують колективний досвід інформаційно-ділового обміну, допомагають орієнтуватися в освітньому циклі, оволодівати досвідом нормотворення, фіксувати позицію кожного тощо. Ці особливості стереотипних дій реалізуються у міжособистісній взаємодії через механізми психологічного впливу, а також позитивно взаємодоповнюють чинники впорядкованості, пронизують інформаційно-діловий обмін між учителем і групою учнів та в окремих ситуаціях виступають засобом регуляції їхньої спільної освітньої діяльності.

Відомо, що у систему психологічних знань уведено такі поняття як “спільна (колективна) діяльність” та “індивідуальна діяльність”. Психологічне вивчення діяльності розпочато Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном та іншими дослідниками, а О.М. Леонтьєв обґрунтував основи діяльнісного підходу у психології. Зокрема, до структури індивідуальної діяльності входять потреби, мотиви, цілі, умови їх досягнення, власне процес діяння, дії та операції. А ось інтерактивний компонент спілкування проявляється під час організації спільної діяльності. Адже обмін знаннями, навичками, уміннями й нормами з приводу цієї загальної діяльності припускає, що об’єднання осіб у групу та їхнє взаємозбагачення реалізується у спробах сформулювати й організувати спільну роботу. Натомість одночасна участь багатьох людей у ній означає, що кожен повинен зробити свій особливий внесок. У такий спосіб взаємодія організується як спільна діяльність.

У цьому концептуальному контексті “конкретним змістом спілкування як взаємодії” [26, с. 147] чи “різних форм спільної діяльності є співвідношення індивідуальних “внесків”, які виконуються учасниками” [16, с. 112]. Л.І. Уманський, за словами Г.М. Андрєєвої, виділяє три можливі форми організації спільної діяльності, котрі відображають це співвідношення: а) спільно-індивідуальна (кожен виконує свою частину загальної роботи, незалежно один від одного); б) спільно-послідовна (загальне завдання досягається послідовно кожним учасником); в) спільно-взаємодіяльна (одночасна взаємодія кожного учасника з іншими).

У модульно-розвивальному навчанні це співвідношення, що виражається у певних індивідуальних “внесках”, які розкривають зміст інтеракції, подане у двох формах діяльності. Перша (спільно-взаємодіяльна) – первинна, оскільки учні наслідують не лише дії вчителя, а й долучаються до діалогічної взаємодії як із наставником, так і між собою, уточнюючи, доповнюючи один одного, головне задля того, щоб досягнути задуманого освітнього результату. Друга (спільно-індивідуальна) припускає наявність особливих внесків кожного на тлі попередньої спільної роботи, адже індивідуальне створення плану, алгоритму тощо характеризується особистісним відтінком чи своїм баченням того, як розв’язати відповідну освітню задачу.

Отже, під час розгортання міжособистісної інтеракції кожен учасник здійснює свій внесок, зокрема формує і реалізує плани просування уперед у навчанні, осмислює та приймає до втілення схеми групової поведінки, наслідує і створює алгоритми розв’язання соціальних задач тощо. Це дає змогу характеризувати взаємодію як спосіб організації спільної освітньої діяльності вчителя і учнів. У цьому процесі вагомий момент відіграє не стільки обмін інформацією, скільки, власне, взаємообмін діями, що допомагає реалізовувати навчальну співпрацю. Водночас є підстави стверджувати, що комунікація організується саме в останній, оскільки

наставнику і наступникам потрібно обмінюватися як інформацією, так і змістом нормотворчої діяльності.

Але дослідження міжособистісної взаємодії на нормативному періоді цим не вичерпується. Треба з'ясувати, із якими відносинами пов'язані форми організації спільної діяльності учнів. Соціальний зв'язок між учасниками, який виникає внаслідок кооперативної взаємодії, стимулює розгортання паритетних відносин. Їх назвемо такими, тому що вони у процесі спільно-взаємодіяльної форми стосунків стимулюють зародження рівноправного статусу кожного учасника. Це уможлиблюється завдяки циклу наслідування, проходження якого надає однакові умови для всіх однокласників, щоб навчитися застосувати знання на практиці. Однак у процесі утвердження спільно-індивідуальної діяльності формуються розвивальні відносини між учасниками, які й розвивають внутрішній потенціал кожного учня водночас. Адже коли наступник самостійно працює над процесом нормування, то взаємопов'язано функціонують його різні пізнавальні психічні процеси.

Зауважимо також, що, на переконання А.У. Хараша, під час аналізу інтеракції важливого значення набуває і момент усвідомлення учасником його внеску у спільну діяльність. Саме цей процес допомагає йому спрямовувати свою подальшу роботу. "Тільки за цієї умови може бути розкритий психологічний механізм взаємодії, який виникає на основі порозуміння між партнерами" [16, с. 113].

У цьому контексті слушно зауважити, що під час функціонування третього періоду модульно-розвивального циклу учні здійснюють власні освітні вчинкові дії, які виникають на підґрунті процесів оволодіння знаннями та їх нормування. Тому без останніх неможливе повноцінне вчиняння загалом. Процес усвідомлення індивідуального внеску кожного виникає у процесі здійснення складних нормотворчих дій (операцій), коли потрібно самостійно створити освітній продукт, який підготовляється усією попередньою спільною діяльністю вчителя і групи учнів. Відтак

самоусвідомлення нормотворення є винятково важливим чинником повного функціонального циклу навчального модуля, оскільки допомагає наступникам корегувати свою роботу, з одного боку, а з іншого – формується наставником через мотивацію як динамічно-інтегральний процес формування мотиву до реалізації ними свого кращого соціального потенціалу.

Для ґрунтовнішого розуміння процесу розгортання взаємодії загалом потрібно з'ясувати, “як наміри, мотиви, установки одного індивіда співвідносяться із уявленнями про партнера і як це сприяє прийняттю спільного рішення” [17, с. 116] в окремій навчально-організаційній структурі. Відтак подальша характеристика структури освітнього спілкування стосується того, як “формується образ партнера по спілкуванню, від точності якого залежить успіх спільної діяльності” [16, с. 114]. А це вимагає окремого детального аналізу третього (перцептивного) компонента спілкування.

3.4. Перцептивне освітнє спілкування та смисловий обмін

Спілкування як важливий феномен соціального розвитку людини розвиває не тільки її саму як особистість, а й формує групи і колективи, етноси і нації, міждержавні союзи. Значне місце належить комунікативному, інтерактивному й перцептивному його формовиявам, оскільки перший у найзагальнішій суті дає змогу співбесідникам обмінюватися інформацією, другий – налагоджувати взаємодію, а третій – відповідно пізнавати один одного, створювати атмосферу порозуміння, компромісу, злагоди.

В освітньому спілкуванні відбувається не тільки інформаційно-пізнавальний, взаємодіяльний процеси, а й взаєморозумінневий. Останній тісно пов'язаний із циклом сприйняття один одного, яке артикулюють ще (як синонім) соціальною перцепцією. Цим запозиченим терміном “стали називати процес сприйняття так званих соціальних об'єктів, під якими

розумілись інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільності” [17, с. 117]. Крім того, у літературі зустрічається ще такий синонім до слова “сприйняття іншого” як “пізнання іншого”, що запропонований О.О. Бодальовим. Це спричинено тим, що вживання останнього терміна охоплює ширший обсяг понять: а) власне момент сприйняття різних фізичних й учинкових ознак об’єкта, б) “уявлення про його наміри, думки, здібності, емоції, установки і т. ін.” [17, с. 119], в) ступінь розуміння тих взаємостосунків, які сформувалися через процес сприйняття. Відтак воно “точніше відображає процеси, які при цьому відбуваються” [70, с. 95]. Хоча у психології допускається різноманітне вживання термінів “соціальна перцепція”, “міжособистісна перцепція”, “сприйняття один одного” і “пізнання один одного”.

Під час розвивальної взаємодії на третьому періоді функціонування освітнього модуля суб’єктом сприйняття є не лише окремий учень, а й навчальна група на чолі із наставником. Пізнання один одного та групи в цілому відбувається через міжіндивідуальнісну перцепцію чи міжіндивідуальнісне сприйняття, оскільки здійснені вчинкові дії виявляють унікальність, неповторність і сутність кожного. В учасників взаємодії формуються уявлення про освітні й соціальні наміри, здібності тощо як окремої індивідуальності, так і про групові стосунки, котрі склалися. Крім того, міжіндивідуальнісна перцепція забезпечує регуляцію позитивних взаємин в освітньому спілкуванні, тому що розгортається через процеси взаємопізнання й взаєморозуміння.

Міжіндивідуальнісна перцепція охоплює процеси: а) сприйняття, б) формування уявлень про партнера і групу, в котрій взаємодіють учасники, в) взаємопізнання, г) зіставлення, д) порозуміння і е) механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії. У цьому контексті слушно згадати відому істину, що “пізнаючи іншого, формується і сам пізнаючий індивід” [17, с. 120], а від повноти розуміння людини людиною залежить рівень планування та

організації роботи з нею. Взаємопізнання одним учасником іншого й групи в цілому за модульно-розвивального навчання з'являється у процесі виникнення вчинкових дій, які дають змогу: а) емоційно охарактеризувати й оцінити учасника взаємодії, б) пізнати його поведінку та в) проаналізувати свою освітню діяльність. До такого внутрішнього аналізу долучається зіставлення себе з учасниками взаємодії, а пізніше виникає порозуміння. Останнє витлумачується як розуміння і прийняття партнерами освітнього спілкування загалом, а також цілей, установок, мотивів один одного у процесі взаємовчинання. Перебігу цих процесів допомагають механізми порозуміння – ідентифікація, емпатія та рефлексія.

Загальновідомо, що “термін “ідентифікація” буквально означає ототожнення себе з іншими і відображає встановлений емпіричний факт, що одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї” [17, с. 121]. Це явище – важливий механізм взаємопізнання і взаєморозуміння учнем учня, який виникає на третьому періоді навчального модуля, оскільки допомагає їм через уподібнення до наставника, групи наступників, циклу їхніх учинкових дій оволодівати нормами і цінностями, поглядами на життя, позитивними соціальними настановленнями, культурним досвідом загалом, а також моделями вчинання значимих для них інших. Крім того, таке ототожнення дає змогу вчителю гармонійно регулювати процес міжіндивідуального взаємопізнання учасниками один одного. Феномен ідентифікації пов'язаний за змістом із іншим – емпатією.

Це явище із грецької буквально означає процес співпереживання і також є важливим способом пізнання, розуміння співбесідника. Але тут на перше місце ставиться прагнення емоційно зреагувати і сприйняти проблеми співрозмовника. Тому емпатію Г.М. Андрєєва ще називає “афективним розумінням” [17, с. 122]. Під час створення продукту творчості учень аналізує попередні етапи проходження, набуття соціально-культурного досвіду (оволодіння знаннями, нормами, виокремлення цінностей) та

емоційно долучається до цього процесу, а саме групового і конкретно-самісного. Тому з'являється афективне ставлення до ситуації свого творення й інших, де відчуваються настрої, установки, мотиви кожного. Явище емпатії як і ідентифікації спонукає учасників перцептивної взаємодії “поставити себе на місце іншого” [Там само]. Але ототожнитися із діяльністю співдіячів й поспівпереживати їм – не означає, що його власна освітня робота буде схожа на їхню. Це спричинено завданнями третього періоду, мета якого спрямовується на те, щоб кожен діяв в індивідуальному, креативно-неповторному контексті.

Зазначені ситуативні моменти спонукають розв'язати ще таку проблему: як діяч-співрозмовник інтерактивної перцепції розуміє “мене” та інших? Очевидно, що взаєморозуміння “ускладнюється явищем рефлексії” [Там само] як “усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню” [70, с. 100]. Під час дії цього механізму формується не тільки розуміння учасника та його вчинкових дій, а й те, як останній розуміє “мене” і ставиться до продукту моєї творчості. Іншими словами, відбувається процес віддзеркалення психотворчої активності партнера.

Отже, виникнення порозуміння через вищезгадані механізми спонукає кожного пройти відповідний шлях від ототожнення себе з іншими, співпереживання чи співчуття до них, усвідомлення як своєї і партнерської праці, так і того моменту, як співдіяч думає про “мене” й мою творчість.

Зауважимо, що освітнє вчинання знімає негативний бік дії “ефекту ореолу”, який інколи заважає побачити справжні риси суб'єкта пізнання й з'являється під час “формування першого враження про людину” [17, с. 127]. Відомо також, що якщо останнє виявиться суто позитивним, то це зумовить таку ж оцінку про особу, а коли негативним – то неадекватну. Щодо навчально-виховного циклу зазначене твердження означає, що навіть школяр із невисокими здібностями до навчання може на третій фазі з допомогою

креативної діяльності позитивно проявити себе. І тоді, можливо, сформоване первинне (на першому періоді) негативне уявлення про нього у партнера зникне, тому що він постане в іншому світі перед ним – творчо-діяльному, де виявить свій кращий індивідуальний потенціал. Відповідно до цього неадекватне судження зміниться на позитивно сприйнятливе. Тому на зміну “ефекту ореолу” приходять “ефект новизни”, котрий виявляється через “ситуацію сприйняття знайомої людини, і тоді, коли більш новіша інформація стає значущішою” [17, с. 128]. Зрозуміло, що цей ефект виникає не тільки під час пізнання взаємодіяльного партнера, а й у процесі вивчення продуктів його освітньої творчості. Нова інформація, що отримана іншим у діалозі (розповідає, обмінюється циклом учиняння тощо), і наочні результати діяльності утворюють ситуаційну ауру позитивного ставлення до співрозмовника, а також з’яву адекватних емоцій, настановлень, мотивів, ідей, ставлень, переконань.

Результатом позитивного виникнення “ефекту новизни” у співбесідників є розвиток міжособової атракції. За модульно-розвивального навчання це явище виявляється через процес становлення сприятливих емоційних стосунків між учасниками перцептивної взаємодії, які розгортаються у палітрі дружніх відчуттів – симпатії, взаємоповазі, довірі тощо. Це означає, що феномен атракції афективно регулює міжіндивідуальні стосунки в освітній групі.

Здійснені вчинкові дії дають змогу вичленяти у перцептивному спілкуванні як процеси ототожнення, співпереживання, а також й усвідомлення того, яке враження склалося про “мене” в інших, і наскільки сформовані позитивні емоційні стосунки, так і можливість відчути справжнє прийняття чи неприйняття партнерів у групі. Це виникає через полідіалогічний зворотний взаємоспричинений зв’язок, який уможливорює обстоювання, обговорення не лише своїх, утілених в освітню діяльність, ідей та ідеалів, цінностей та смислів, а й співбесідника. Таким чином,

розв'язується питання точності міжіндивідуальної перцепції. І це відповідає чинній ситуації у сучасній психології: “останнім часом багато дослідників намагаються вирішити зазначену проблему, виходячи з принципу діяльності в аналізі феноменів міжособистісного сприймання” [70, с. 104], а не тільки шляхом використання різноманітних тестів, методів експертних оцінок тощо.

Застосування модуля цінностей у процес перцептивної взаємодії виявляє те, наскільки кожен учасник здатний утілити його форми у власні вчинкові дії, а також під час діалогу охарактеризувати свою та партнерську освітню діяльність. Якщо аналіз останньої виникає через сукупність позитивних емоцій, ставлень, установок тощо, то це означає, що існує повне його сприйняття і прийняття. Тому точність перцепції у модульно-розвивальній системі навчання фіксується як за допомогою освітнього вчинання, так і у процесі зародження і розвитку діалогічних ставлень. Учинкові дії дають змогу виявити уподібнення один до одного, а також унікальну неповторність кожного у спільній діяльності, а головне, що вони, мов індикатори, відображають моменти їхнього пізнання. Звідси очевидно, що сприйняття учасником учасника відбувається не за зовнішніми (об'єктними) ознаками, а за внутрішніми (суб'єктними). Об'єктне є таким, що не передбачає конкретної спільної діяльності й існує за принципом наявності реального індивіда, взаємодія з яким здійснюється переважно на рівні значень. Натомість суб'єктне організується у ній та характеризується смислотворенням.

Працюючи над створенням освітнього продукту, кожен, природно, задіює у цю роботу свої індивідуально-психологічні властивості – темперамент, характер, здібності, спрямованість. Складовими останньої, на думку С.Л. Рубінштейна, є: “смісловий компонент, що характеризує її предметний зміст та динамічний (так зване “напруження”, яке пов'язане із джерелом спрямованості)” [цит. за 70, с. 17]. Підґрунтям спрямованості

служує система мотивів, котра стимулює вчинкові дії наступників, зорієнтовує їхню активність. А її предметний зміст в освітній роботі учня на третьому періоді навчального модуля, його ставлення до культуротворчого процесу, інших учасників і самого себе зумовлені системою ціннісних орієнтацій. Вони конкретизуються у культурно-моральних вартостях й у такий спосіб відображають ціннісне ставлення кожного наступника до дійсності. Водночас вартості, зі свого боку, регулюють учнівську спрямованість, ступінь домагань і пов'язані із їхніми цілепокладальними аспектами освітньо зорієнтованого вчинання.

Із запропонованого набору модуля цінностей на третьому періоді модульно-розвивального циклу кожен учень вибирає, втілює та обстоює його форми у своєму життєреалізуванні. У процесі авторського вчинання вибрана вартість стає для учня індивідуально привласненою і дає змогу загалом відшукати смисл життя, який являє собою “відчуття цінності чого-небудь для Я” [26, с. 516]. За К.А. Абульхановою, “смысл життя – це своєрідне відчуття суб’єктності, можливості творчості, це – не тільки когнітивне утворення, а й переживання особистістю свого задіяння у життєві структури, причетності до суспільних цінностей, повноти самовиявлення, інтенсивності взаємодії із буттям” [1, с. 16]. На думку Д.А. Леонтьєва, смисл – це суб’єктивна значущість об’єктів і явищ дійсності, котра виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні сприйняття та уявленні цих об’єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб’єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності – в задоволенні відповідних потреб, реалізації тих чи інших мотивів, цінностей і т. ін. [19, с. 423–424]. У цьому контексті К. Обуховський пише: “Як спроможністю птаха є потреба літати, так здатністю людини – намагання відшукати смисл свого життя” [24, с. 133]. А. Маслоу пов’язує цей вибір із вищими потребами суб’єкта [216]. Отож, характеризуючи смисл життя, науковці переконані, що він має неперевершений позитивний вплив на буття і становлення людини.

Інноваційний процес створює простір для пошуку смислу, котрий відповідає освітньому вчинку самоствердження чи самовизначення – з одного боку, а з іншого – загалом дає змогу його відшукати у повсякденних реаліях. А ось Е. Еріксон зазначений вибір пов’язує із розв’язанням проблеми ідентичності [41]. Водночас В. Франкл обґрунтовує пошук як бажання знайти смисл власного життя і розвиває ідею смислоутворювальної активності людини [36], яка виявляється у “тенденції до індивідуалізації, здатності до інтерпретації буття не стільки діяльнісного і навіть не теоретично усвідомленого, скільки екзистенційного...” [1, с. 102]. На наш погляд, смислоутворювальна активність учасників модульно-розвивального циклу пов’язана із методом морального вибору [9, с. 195, 207], має індивідуальну центрацію, характеризується систематизацією цінностей, визначає вартісну спрямованість учня, котра конкретизується у вчинковій освітній дії. Внаслідок об’єктивації останньої кожен має змогу виявити власну непересічність, творчий потенціал, тенденції пізнання один одного, зреалізувати процес цілепокладання, усвідомити свої й інших установки, потреби, мотиви, а відтак здійснити смислово-вчинковий обмін. Цей обмін уможлиблює: а) досягнення, рефлексування й обмінювання діяльністю, б) оцінку значущості навчальних взаємостосунків з однокласниками, в) особистісне порозуміння у процесі розв’язування задач і проблем, г) внутрішнє прийняття учасниками взаємодії один одного тощо.

Відтак смисл як “психологічний феномен, особливе психічне утворення” [39, с. 3, 4] “мотивує діяльність суб’єкта” [35, с. 99], адже відомо, що “там, де смислу немає, там спонукання взагалі ніякого бути не може...” [19, с. 183]. Крім того, джерело смислів як “молекул культури” [31, с. 217] шукають як у творчому процесі людини, так і у тому просторі, де вона функціонує (вони можуть бути і не бути). Власне креативність закладена в інноваційний соціально-культурний простір-час через сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії. Тому смисл є клітинкою

культури і водночас результатом привласнення чи освоєння досвіду, здатністю учня у процесі своєї вчинкової дії перетворити попередні надбання (знати, уміти, нормувати) у зміст особистої культури, тобто мовиться про набуття ним уміння здійснювати інтеріоризацію – зовнішнє робити внутрішнім. Для того, щоб наповнити авторські продукти смислами, кожен закономірно осмислює свою освітню діяльність, переосмислюючи попередню. Усвідомлення останнього процесу розглядається як ґрунтовний підхід до формування смислу. Переосмислення відбувається не лише в індивідуальному внутрішньому світі наступників, а й у циклі їхньої діалогічної взаємодії, де організовується рух-поступ мислення, виникають суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відносини.

Під час обґрунтування “смислу використовують два терміни – “особистісний смисл” і “смисл життя”. Ці поняття співвідносяться як часткове і загальне. Під першим розуміють цінності, які надають привабливості якимось діям, життєвим актам, діяльності тощо, а під другим – цілісне ставлення людини до життя як до привабливої вартості” [39, с. 21]. Відтак існує логіко-змістовий зв'язок між цінностями і смислами. Модуль вартостей за модульно-розвивального навчання виконує самостверджувальну чи життєстверджувальну (відповідає освітньому вчинку) і мотиваційну функції. Смисли виникають у наступників на підґрунті цінностей. Функція самоствердження спрямована на підтримку позитивних емоцій учнів, а вартості, котрі мотивують, стимулюють їх до вчинкових дій освітнього спрямування.

Важливе завдання третього періоду аналізованого інноваційного циклу – це створення таких навчально-освітніх умов, за яких розгортаються й особистісні смисли, і смисли життя. Останні виникають на основі перших і відображають відношення кожного до освітнього простору школи як Дому культури, так і ставлення до людей, суспільства, держави в цілому.

Отже, під час функціонування механізму смислотворення взаємопересікаються: а) учні як суб'єкти взаємодії, котрі задіюють свої індивідуально-психологічні властивості; б) процеси переосмислення й смислоусвідомлення; в) смислджерела (модуль цінностей); г) смислоносії (освітні вчинкові дії наступників) та д) смислотворці (індивідуальності розвивальних відносин, які не лише продукують, а й обмінюються результатами діяльності, наповнюючи часопростір новими позитивними емоціями, ідеями, ідеалами, віруваннями тощо). Загалом психодуховний процес творення чогось нового, неповторного немає меж і є тим згустком, звідкіля джерелять смисли, котрі сприяють розгортанню різних устремлінь, бажань, установок, почуттів і т. ін.

Якщо інформаційний обмін в освітньому спілкуванні виконує функцію зняття навчальних суперечностей, а діловий – упорядкування відносин, то смисловий сприяє осягненню процесу цілепокладання та рефлексуванню зрілості й новизни його продуктів. Цілепокладання охоплює “смислоутворювальний зміст практики, що полягає у формуванні цілі як суб'єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об'єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізація)” [366, с. 755]. Для того щоб здійснити освітній учинок (авторське досягнення, наприклад створення задачника), наступники свідомо визначають мету, розробляють програму дій щодо його виконання, тобто задіюють процес цілеформування. Коли ціль утілюється в реальну освітню діяльність, то відбувається цілереалізація, котра розв'язує внутрішні та зовнішні суперечності між суб'єктом (учнем) й об'єктом (освітній зміст). Ціль досягається через засоби (у даному випадку об'єктивні – це розвивальний міні-підручник, програма самореалізації, а інтелектуальні – сфери змістового модуля). Водночас мета і засоби можуть мінятися місцями. Так, скажімо, створення наступниками авторських засобів, наприклад програми самореалізації для однокласників, стає ціллю; водночас досягнута мета є засобом для реалізації інших цілей (зокрема, виконання

ровесниками завдань запропонованої їм програми самореалізації). У цьому випадку освітня ціль об'єктивується у специфічний результат діяльності – інноваційну вчинкову дію.

Тому ціль “ініціює у психіці індивіда процес цілепокладання – вибудовування послідовності дій, котрі здатні наблизити його до реального досягнення бажаного” [60, с. 71]. Освітня ціль характеризується “детальністю” [Там само], тобто вказує на те, за який час, у який спосіб, з допомогою яких засобів тощо треба здійснювати відповідні дії, а також вирізняється “структурованістю майбутнього” [Там само], розвиваючи уявлення кожного про перспективи подальшої діяльності на духовному періоді.

Загалом процес цілепокладання допомагає формувати наступників у практичному аспекті, оскільки, ставлячи перед собою цілі, вони аналізують шляхи їх досягнення. Щоб не наступив період невизначеності після моменту задоволення (досягнутий результат), то педагогічно активізується дія структурованості. За допомогою неї кожен може відповісти на запитання: “А що робити далі?” Цілереалізація на третьому періоді навчального модуля стимулює розвиток нового циклу цілепокладання на четвертому, робота якого забезпечується самосенсовим обміном. Така взаємодія між учасниками інноваційного навчання допомагає підтримувати наявність позитивних емоцій, не допускає афективного спаду. В будь-якому разі структурування цілі уможлиблює довготривале розгортання освітнього успіху в часі, дає змогу формувати в кожного учня широкий простір своєї діяльності, долучаючи до нього майбутні дії.

Цілепокладання як “аспект структури свідомості” [42, с. 212] чи “феномен свідомості знаходить якісні особливості у таких процесах: спогляданні – це утвердження смислу власного буття чи самовизначення особистості; уяві – становлення задуму; мисленні – побудова моделі... Їх поєднання визначає типологічні характеристики цілепокладання, які співвід-

носні із типами діяльності, що склалися в культурі” [39, с. 87, 88]. Отож, на думку Ю.М. Швалба, процес самовизначення виникає у спогляданні, а образи уяви розширюють поле бажаного можливого. Водночас “якщо б цілепокладання базувалося лише на уяві, то людина ніколи не змогла б зафіксувати зміст цілі у кінцевому вигляді” [39, с. 86]. Натомість “мислення зупиняє мінливість образів уяви”, “визначає умови можливої дії”, “а сама ціль отримує ту визначеність, яка потрібна для розгортання і завершення діяльності. Побудова моделі ситуації є основною функцією мислення у цілепокладанні” [39, с. 86, 87].

І справді, під час здійснення вчинкової дії, наступники самовизначаються як із вибором форми модуля цінностей, так і з різновидом самотворчості, вдихаючи у нього свій задум за допомогою уяви. До цього процесу долучається і мислення. Воно дає змогу сформувати модель освітнього продукту, розгорнути способи дій щодо послідовності циклу втілення цілі у реальний результат. Внаслідок поєднання процесів споглядання, уяви і мислення, які допомагають реалізувати замисел, скоординувати дії, прийняти рішення тощо (цілеформування), ціль об’єктивується у конкретний освітній продукт (цілереалізація). У такий спосіб цілепокладання постає як один із чинників творчості учня, адже ніякий задум не може бути реалізований до того моменту, доки він не визначить його як значущу для себе мету. Також можна стверджувати, що воно спричинене ціннісно-вольовим циклом життєдіяння наступника. Н.Ф. Наумова зазначає, що “цілепокладання як пов’язаний із свідомістю і самосвідомістю... механізм поведінки – важливий елемент людської діяльності...” [38, с. 91]. У цьому випадку вступають у дію як процеси сприйняття, мислення, пам’яті тощо, так і морально-етичні мотиви. Тому цілепокладання учасників розвивальної взаємодії ґрунтується на чітко спрямованій смисловій роботі, яка спричиняє відповідний результат і завершується смисловим обміном. Це означає, що наступники під час діалогу

мінються набутим соціально-культурним досвідом, розповідаючи як про створення авторського продукту, так і про те, яку із запропонованих форм цінностей найкраще втілити у вчинкову діяльність. За такого підходу виникає суб'єктивне ставлення до своєї і партнерської праці, а у підсумку – порозуміння.

Відтак цілепокладання пов'язане із наявністю в учасників розвивальної взаємодії освітнього замислу, який дає змогу кожному рухатися у майбутнє, самопроектувати й реалізовувати ціль в авторському продукті. До цього циклу долучається сфера особистісних смислів (вони стимулюють пошук смислу життя загалом), котрі наповнюють останній унікальністю та непересічністю, а тому виникає самовиявлення та формується індивідуальність учня. Водночас процес цілепокладання надає цінності та значення продуктам учнівської творчості, у яких відображаються їхні потребо-мотиваційні форми-інтереси, бажання, мотиви, інтенції. Відповідно до зазначеного, можна стверджувати, що смисловчинковий обмін опосередкований цілепокладальною активністю індивідуальностей перцептивного аспекту спілкування, оскільки пов'язаний із наявністю кінцевого результату (вчинкова дія). Підґрунтям цього є комунікативно-інтерактивне спілкування як інформаційно-діловий обмін, яке передбачає здійснення пізнавально-пошукової і нормативно-регуляційної діяльностей освітнього змісту. Саме ж освітнє спілкування як різновид обміну (інформаційний, діловий, смисловий) створює психосоціальні умови для особистої участі учнів в освітній діяльності.

Висновки до розділу 3

1. Феномен спілкування як важливе джерело розвитку та окультурення людей організовується й функціонує у просторі суспільних (політичних, економічних, етнічних) і міжособистісних відносин, які регулюють

різноманітні громадянські ролі, позиції осіб, стимулюють вияв їхньої життєактивності, задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів і цілей.

2. За модульно-розвивальної системи навчання освітнє спілкування є не лише конкретною формою професійного обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та саморозуміння, а й атрибутивною характеристикою перебігу пошукової активності пізнавального, регуляційного, ціннісно-естетичного та духовного змісту міжособистісних груп, а відтак засобом регуляції поведінки у функціональному контексті освітньої діяльності.

ВИСНОВКИ

1. ІДО – важливий динамічний компонент будь-якої соціальної організації. Саме завдяки йому виникає упорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється підґрунтя для виникнення і розвитку багатосуб’єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграція, координація і концентрація дій (Т. Котарбинський). У зв’язку з цим В.П. Казміренко виділяє стійкі групи ознак, виходячи з тих функцій, які виконує ІДО в оргдіяльності.

По-перше, він опосередковує механізми саморозвитку організації як відносно замкненої системи. При цьому вагоме джерело цього процесу – внутрішня суперечність між тим, що організація бере на себе обов’язки щодо задоволення широкого кола потреб суб’єктів оргдіяльності (через реалізацію соціально-психологічних функцій) і систем вимог, зумовлених організаційними нормативами й формонаявних у вигляді механізмів регуляції організаційної поведінки (впливу, залежності і відповідальності).

По-друге, процесуальна природа ІДО забезпечує організованість й відтак удосконалення власне оргдіяльності. Тут йдеться про внутрішні механізми функціонування ІДО як процесу і його форми. У цьому контексті в структурі ОК ІДО забезпечує: структурне оформлення й упорядкування СПП щодо мети і завдань оргдіяльності; оформлення і підтримку функціональної готовності вертикальних і горизонтальних зв’язків, їхню стабілізацію і спеціалізацію; розширення меж структурної (сіткової) значущості, або структурної доцільності; модифікацію чи відмирання старих і виникнення нових зв’язків; розвиток неподільно пов’язаних каналів спілкування і взаємодії; розвиток мережі зворотних зв’язків тощо.

2. ІДО виконує складну регулювальну функцію у структурі організаційного клімату, котра природно вимагає обґрунтування параметрів, що мають єдине системне підґрунтя. Примітним є той факт, що процеси ІДО

– своєрідний місток, через який взаємопов'язуються соціальні та економічні механізми регуляції оргповедінки. Різноманітність зазначених формовиявів можна звести до трьох головних ознак:

- а) ІДО як функція зняття суперечностей (внутрішніх і зовнішніх);
- б) ІДО як засіб упорядкування (зв'язків, взаємин, намірів);
- в) ІДО як функція цілепокладання (організаційної поведінки і діяльності).

3. Досліджуваний обмін спрямовується цілепокладальною активністю суб'єктів оргдіяльності, оскільки спричинений наявністю кінцевого результату у формі вигоди, винагородження, що потребує побудови чи вибору відповідних проектів і програм для попереджувальної чи прогнозувальної поведінки. ІДО в оргструктурах не відбувається абсолютно стихійно і невизначено. З позицій соціально-психологічних принципів, суб'єкти обміну свідомо орієнтують поведінку і взаємодію відповідно до *уявлення про потрібне*. Основою для цього є як закони моралі, так і організаційно-ціннісне та нормативне замовлення дій і вчинків суб'єктів єдиними організаційними цілями. Саме обмін створює умови особистої участі кожного в актуальній оргдіяльності.

4. Інформаційний обмін у процесі взаємодії соціального працівника і клієнтів відображає специфіку змісту діяльності, координує її, сприяє виникненню ідентифікації, активності суб'єктів, їхнього впливу один на одного, процесу оволодіння комунікативними символами, виконує функцію зняття суперечностей, а діловий, зі свого боку, визначає комплекс нормативних дій та взаємодій, сприяє досягненню єдиної оргмети, формує відповідальність щодо спільного результату, виникнення процесу соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції соціального працівника і клієнта та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів.

5. Структура процесів обміну рівнево складна. Причому одна з головних властивостей його – її опосередкованість. Саме опосередкованість

обміну, тобто віддаленість винагороди (як особисто значимого результату діяльності), настільки ускладнює правила простого гарантованого еквівалентного обміну, що він перетворюється на відносини зовсім іншого роду, реальне існування яких неможливе зовні за цілеспрямованої поведінки особи, котра здійснюється на активному стратегічному рівні цілепокладання. Звідси очевидно, що адекватне розуміння законів інформаційного і ділового обміну неможливе без аналізу особливостей формування цілеспрямованої поведінки суб'єктів обміну, механізмів цілепокладання та їх ціннісно-нормативних джерел.

7. Завдяки обмінам через взаємний контроль та організацію внутрішньогрупового співробітництва у працівників соцслужби досягається бажаний рівень автономії завдань. Одним з параметрів автономії є «виділення себе з середовища» або «визначення меж системи». Дана властивість формується як функція обміну за зовнішніми і внутрішніми каналами і припускає наявність значної кількості операцій обміну, що мають на меті розкрити механізми групової відповідальності соцпрацівників за зовнішні зв'язки, самостійність підструктур у виборі засобів досягнення мети, за особливості групового контролю тощо.

8. Під час інформаційно-ділового, смислового і самосенсового професійного обміну у процесі взаємодії соціального працівника і клієнтів виникає впорядкованість як стійкий баланс або рівновага в її структурі. Інакше кажучи, задіяні у процесі цього обміну соціально-психологічні чинники забезпечують оптимальний рівень впорядкованості як провідні умови стійкості взаємодії у системі «людина – людина».

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : [монография] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
3. Адлер А. Индивидуальная психология / Альфред Адлер // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.). Тексты / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М. : МГУ, 1986. – С. 131–140.
4. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер ; [пер. с нем. и науч. ред. А. М. Боковикова]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с. – (Классики психологии).
5. Алексеев Н. Г. Культурное значение методологии / Н. Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1997. – № 3–4. – С. 64–72.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия “Мастера психологии”).
7. Андреева Г. М. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения). Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения) / Г. М. Андреева // Психология влияния. – СПб. : Питер, 2000. – С. 83–99 ; 99–114.
8. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. [для высш. уч. зав.] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
9. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе: кн. для учителя / Нелли Петровна Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с. – (Бка зам. дир. шк. по учеб.-воспитат. работе).
10. Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии / Олег Сергеевич Анисимов. – Новгород, 1990. – 334 с.
11. Антонюк В. И. [та ін.]. Проблема социально-психологического климата в советской социальной психологии / В. И. Антонюк, О. И. Зотова, Г. А. Моченов, Е. В. Шорохова // Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения. – М. : Наука, 1980. – С. 5–25.
12. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. ; пер с англ. Л. Ордановской, А. Палий, С. Рысева, С. Чилингарова, Л. Царук. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
13. Асеев В. Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности / В. Г. Асеев // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Наука, 1976. – С. 172–192.

14. Ахиезер А. С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномен осмысления-переосмысления ситуации / А. С. Ахиезер // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 217–229.
15. Бабайцев А. Ю. Коммуникация / А. Ю. Бабайцев // Новейший философский словарь / [сост. и науч. ред. А. А. Грицанов ; 3-е изд. , исправл.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – С. 497–498. – (Мир энциклопедий).
16. Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 74–90.
17. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы : сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психолог. журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7–19.
18. Бердяев Н. А. Диалектика божественного и человеческого / Николай Александрович Бердяев ; [сост. и вступ. ст. В. Н. Калюжного]. – М. : «Изд-во АСТ» ; Харьков : «Фолио», 2003. – 620, [4] с. – (Philosophy).
19. Библер В. С. Диалог и творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.
20. Блейк Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Дж. Моутон ; пер. с англ. – К. : Наукова думка, 1990. – 247 с.
21. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 310 с.
22. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Алексеевич Бодалёв. – М. : МГУ, 1982. – 200 с.
23. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
24. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Парферов. – М. : Мысль, 1983. – 206 с.
25. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / Андрей Брушлинский // Психолог. журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11.
26. Буш Г. Я. Диалогика и творчество : [монография] / Генрих Язепович Буш. – Рига : АВОТС, 1985. – 318 с.
27. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психолог. журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
29. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека: [монография] / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 228 с.
30. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібн. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
31. Возрастная психология : Детство, отрочество, юность : хрестоматия / [сост. и научн. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов]. – М. : Изд. Центр “Академия”, 1999. – 624 с.

32. Войтович Н. О. Проблемы організаційного клімату у вищому закладі освіти / Н. О. Войтович // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 6–9.
33. Волков Б. С. Методология и методы психологического исследования : уч. пос. [для вузов] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – [4-е изд., испр. и доп.]. – М. : Акад. проект ; Фонд “Мир”, 2005. – 352 с.
34. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25. № 2. – С. 17–26.
35. Грановская Н. Р. Психология веры / Рада Михайловна Грановская. – СПб. : Изд-во “Речь”, 2004. – 576 с.
36. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121–132.
37. Гуманистическая и трансперсональная психология : хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 592 с. – (Б-ка практ. психологии).
38. Гуманістична психологія : Антологія : [в 3-х т. ; за ред. Р. Трача, Г. Балла]. – К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2001-2005. –
39. Том 2 : Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
40. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – № 3. – С. 78–99.
41. Гуменюк О. Феномен полімотивації : сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 74–123.
42. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання : соціально-психологічний аспект . : [монографія] // Оксана Євстахіївна Гуменюк [за ред. А. В. Фурмана]. – К. : Школяр, 1998. – 112 с.
43. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
44. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
45. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. пос. / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
46. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилёв. – М. : ДИ-ДИК, 1994. – 318 с.
47. Гусельцева М. С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 3–15.
48. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество / Дж. Гэлбрейт; : пер. с нем. – М. : Прогресс, 1969. – 480 с.

49. Доценко Е. Л. Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита / Евгений Леонидович Доценко. – М. : ЧеРо, МГУ, 2000. – 344 с.
50. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учеб. пос. / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
51. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики ситуативной самоорганизации личности : контекстный подход / Т. Д. Дубовицкая // Психолог. журнал. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 70–78.
52. Журавлев А. Л. Социально-психологические основы опосредствованных методов руководства / А. Л. Журавлёв, Е. В. Таранов // Психологические механизмы регуляции социального поведения : сб. научн. трудов. – М. : Институт психологии РАН, 1979. – С. 134–158.
53. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В. И. Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 14–22.
54. Забродин Ю. М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 100–108.
55. Зинченко А. П. «Изготовление мысли» по Г. П. Щедровицкому / Александр Зинченко // Вопросы методологии. – 1996. – № 1-2. – С. 123–127.
56. Зинченко А. П. К программе работ по теме “Схемы и механизмы схематизации в мыследеятельности” / Александр Зинченко // Кентавр. – 1994. – № 1. – С. 3–8.
57. Зинченко В. П. Время – действующее лицо / Владимир Зинченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 36–54.
58. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : [монография] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
59. Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій / В'ячеслав Казміренко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 5–29.
60. Кондаков В. М. Логический словарь-справочник / В. М. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
61. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / Игорь Михайлович Кондаков. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с. – (Проект Психологическая энциклопедия).
62. Копылов Г. К вопросу о природе “научных революций” / Геннадий Копылов // Кентавр. – 2003. – № 31. – С. 46–57.
63. Краус З. Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії / З. Краус. – К. : Основи, 1994. – 124 с.
64. Капрара Дж. Психология личности / Капрара Дж., Сервон Д. ; пер. на русский ЗАО изд. дом «Питер». – СПб. : Питер, 2003. – 640 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

65. Крымский С. Б. Контуры духовности : новые контексты индивидуальности / Сергей Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 21–28.
66. Крейг Г. Психология развития / Грейс Крейг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с. – (Серия «Мастера психологии»).
67. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
68. Липатов С. А. Организационная культура : концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов // Организационная психология : [сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипнюка]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 432–443. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
69. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с. – (Труды / Ин-тут психологии АН СССР).
70. Майерс Д. Социальная психология / Девид Майерс ; пер. с англ. С. Меленевская, В. Гаврилов, Д. Викторова, С. Шпак. – СПб. : Питер, 1996. – 684 с.
71. Марача В. Встреча методолога и самосознания / Владимир Марача // Кентавр. – 1991. – № 2. – Вып. 4. – С. 25–37.
72. Маркарян Э. С. Человеческое общество как особый тип организации / Э. С. Маркарян // Вопросы философии. – 1971. – № 10. – С. 64–75.
73. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. О. О. Чистякова; отв. ред. С. Н. Иващенко]. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер», 1997. – 304 с. – (Серия «Актуальная психология»).
74. Мацумото Д. Психология и культура / Девид Мацумото ; пер. с англ. О. Голубева, Н. Миронов, Л. Ордановская, Т. Пешкова [и др.]. – СПб. : прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
75. Москвичёв С. Г. Мотивация, деятельность и управление : [монография] / Святослав Георгиевич Москвичёв. – К.–Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
76. Муздыбаев К. Влияние форм организации труда на ответственность личности на производстве / К. Муздыбаев // Психолог. журнал. – 1983. – Т. 4, № 3. – С. 61–68.
77. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формирование, механизмы и стратегии) : [монография] / А. А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 364 с.
78. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К. : КГУ им. Т. Г. Шевченко, 1989. – 176 с.

79. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Гордон В. Олпорт ; пер. с англ. Авидон И. Ю. – СПб. : КСП+ ; Ювента (При участии психол. центра «Ленато», СПб.), 1998. – 345 с.
80. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Борис Дмитриевич Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с. – (Ин-тут социально-экономических проблем АН СССР).
81. Познание и общение / [отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляев, М. Коул]. – М. : Наука, 1988. – 208 с. – (Труды / Ин-тут психологии АН СССР).
82. Попов Б. В. Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) / Борис Попов // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–54.
83. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
84. Рац М. Место нормирования и его стратегия в процессах развития / М. Рац // Кентавр. – 2005. – № 35. – С. 7–13.
85. Роджерс К. К науке о личности / Карл Роджерс // История зарубежной психологии. – М. : МГУ, 1986. – С. 199–230.
86. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
87. Рузавин Г. И. Синергетика и принцип самодвижения материи / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. – 1984. – № 8. – С. 42–51.
88. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом «Бахрах-М», 2000. – 656 с.
89. Свенцицкий А. Л. «Социально-психологический климат» первичного производственного коллектива как объект исследования / А. Л. Свенцицкий // Социальная психология и социальное планирование : [статьи]. – Л. : Изд. ЛГУ, 1973. – С. 20–28.
90. Семёнов Е. В. Кооперация деятельности – система с рефлексией / Е. В. Семёнов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1988. – С. 228–235.
91. Смит Н. Современные системы психологии / Ноэль Смит ; пер. с англ. Н. Миронов, С. Рысев ; под общ. ред А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
92. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 624 с.
93. Соснин В. А. Автономные рабочие группы : Теория и практика метода в исследованиях западной организационной психологии / В. А. Соснин // Психолог. журнал. – 1990. – Т. 11, № 6. – С. 28–37.

94. Сосновский Б. А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) : [монография] / Б. А. Сосновский. – М. : Прометей, 1993. – 199 с.
95. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс ; пер. с англ. Ю. Ахмедова, Е. Виноградова, Б. Ребзуев. – [10-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 767 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
96. Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения : [статьи] / отв. ред. Е. В. Шорохова, О. И. Зотова. – М. : Наука, 1980. – 176 с.
97. Стёпин В. С. Теоретическое знание : структура, историческая эволюция : [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
98. Третьяченко В. В. Колективні суб'єкти управління : формування, розвиток та психологічна підготовка : [монографія] / Вікторія Вікторівна Третьяченко. – К. : Стилос, 1997. – 585 с.
99. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии : наука о душе / Тамара Александровна Флоренская. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с. : ил. – (Психология для всех).
100. Фурман О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
101. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144 ; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
102. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
103. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: наук. вид. / А.В. Фурман – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.
104. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
105. Хараш У. Смысловая структура публичного выступления / У. Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 84–95.
106. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Лари Хьелл, Даниил Зиглер ; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).
107. Чирков В. И. Мотивация трудовой деятельности. Критический анализ зарубежных теорий трудовой мотивации / В. И. Чирков. – Ярославль : ЯрГУ, 1985. – 90 с.
108. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

109. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–14.
110. Чудновский В. Э. Смысл жизни : проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В. Э. Чудновский // Психолог. журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 15–25.
111. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом : [монография] / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
112. Шибутани Т. Социальная психология / Тимоти Шибутани ; [пер. с англ.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 544 с.
113. Щедровицкий П. Г. Мышление, методологическая работа и развитие / Георгий П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1992. – № 1–2. – С. 30–38.
114. Энкельманн Б. Власть мотивации. Харизма, личность, успех / Энкельманн Николас Б. ; [пер. с нем.]. – М. : АО Интерэксперт, 1999. – 272 с.
115. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Г. Эриксон ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
116. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон ; [пер. с англ., науч. ред., примеч. А. А. Алексеева]. – [изд. 2-е перераб. и дополн.]. – СПб. : ООО «Речь», 2002. – 416 с.
117. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с. – (Серия «Философы России XX века»).
118. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен : структура та чинники розвитку / Жанна Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 5. – С. 139–150.
119. Юнг К. Аналитическая психология / Карл Юнг // История зарубежной психологии : Тексты : 30-60-е гг. XX в. [сб. науч. тр. / под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М. : МГУ, 1986. – С. 143–170.
120. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / Карл Густав Юнг : [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1993. – 310 с.
121. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг : / Карл Густав Юнг : [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1995. – 716 с.
122. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 76–93.
123. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии : сб. науч. труд. – М. : Наука, 1975. – С. 89–105.
124. Яковенко В. Б. Введение в инновационные технологии / Валерий Борисович Яковенко. – [2-е изд., доп.]. – К. : Изд-во Европейского ун-та, 2002. – 134 с.

125. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы : [монография] / А. И. Яценко. – К. : Наукова думка, 1977. – 275 с.

126. Downs A. C. Natural observations of the links between attractiveness and initial legal judgments / A. C. Downs, P. M. Lyons // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1990. – № 17. – P. 541–547.

127. Frenzen J. R. Purchasing behavior in embedded markets / J. R. Frenzen, H. L. Davis // Journal of Consumer Research. – 1990. – № 17. – P. 1–12.

128. Smircich L. Concepts of culture and organizational analysis / L. Smircich // Administrative Science Quarterly. – 1983. – Vol. 28. – P. 339–358.