

ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ СПІЛКУВАННЯ ЯК СМИСЛОВЧИНКОВИЙ ОБМІН

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2006

Постановка суспільної проблеми. 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 формові, оскільки перший у найзагальнішій суті дає змогу співбесідникам обмінюватися інформацією, другий – налагоджувати взаємодію, а третій – відповідно пізнавати один одного, створювати атмосферу порозуміння, компромісу, злагоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми спілкування здійснений у попередніх публікаціях (зокрема, у журналі “Психологія і суспільство”. – 2001. – №3. – С. 145; 2005. – №3. – С. 73), тому вважаємо, що немає потреби знову звертатися до висвітлення цього пункту вимог.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Вперше в контексті розгортання освітнього модульно-розвивального процесу охарактеризовується перцептивна складова спілкування як смисловчинковий обмін, пропонується модель перцептивної взаємодії учнів як індивідуальностей інноваційного навчання та виокремлюється і психологічно аргументується механізм смислотворення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Обґрунтовується явище перцепції у навчально-виховному циклі та змістова суть смисловчинкового обміну, який сприяє осягання процесу цілепокладання, котре дає змогу зреалізувати освітню мету у практиці ділового спілкування.

Ключові слова: *перцептивний аспект спілкування, смисли, модульно-розвивальне нав-*

чання, смислоджерела, смислоносії, смислотворення, смисловчинковий обмін, цілепокладання, цілереалізація, розвивальна взаємодія.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В освітньому спілкуванні відбувається не тільки інформаційно-пізнавальний, взаємодіяльний процеси, а й *взаєморозуміннєвий*. 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 спільноти” [2, с. 117]. Крім того, у соціально-психологічній 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.” [2, с. 119], в) ступінь розуміння тих взаємостосунків, які сформувалися через процес сприйняття. Відтак воно “точніше відображає процеси, які при цьому відбуваються” [9, 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 [6; 18]. 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 (*рис.*).

Міжіндивідуальнісна перцепція охоплює процеси: а) *сприйняття*, б) формування *уявлень* про партнера і групу, в котрій взаємодіють учасники, в) *взаємопізнання*, г) *зіставлення*, д) *взаєморозуміння* і е) механізми *ідентифікації*, *емпатії* та *рефлексії*. У цьому контексті слушно згадати відому істину, що “пізнаючи іншого, формується і сам пізнаючий індивід” [2, 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 *взаєморозуміння*. Останнє витлумачується як розуміння і прийняття партнерами освітнього спілкування загалом, а також цілей, установок, мотивів один одного у процесі взаємочиняння. 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” [2, 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 вчинкових дій оволодівати нормами і цінностями, поглядами на життя, позитивними соціальними установками, культурним досвідом загалом, а також моделями вчиняння значимих для них інших. Крім того, таке ототож-

нення дає змогу вчителю гармонійно регулювати процес міжіндивідуального взаємопізнання учасниками один одного. Феномен ідентифікації взаємопов’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” [2, 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” [9, 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 своєї творчості. Іншими словами, відбувається процес віддзеркалення психотворчої активності партнера.

Отже, виникнення взаєморозуміння 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 вчиняння знімає негативний бік дії “ефекту ореолу”, який інколи заважає побачити справжні риси суб’єкта піз-

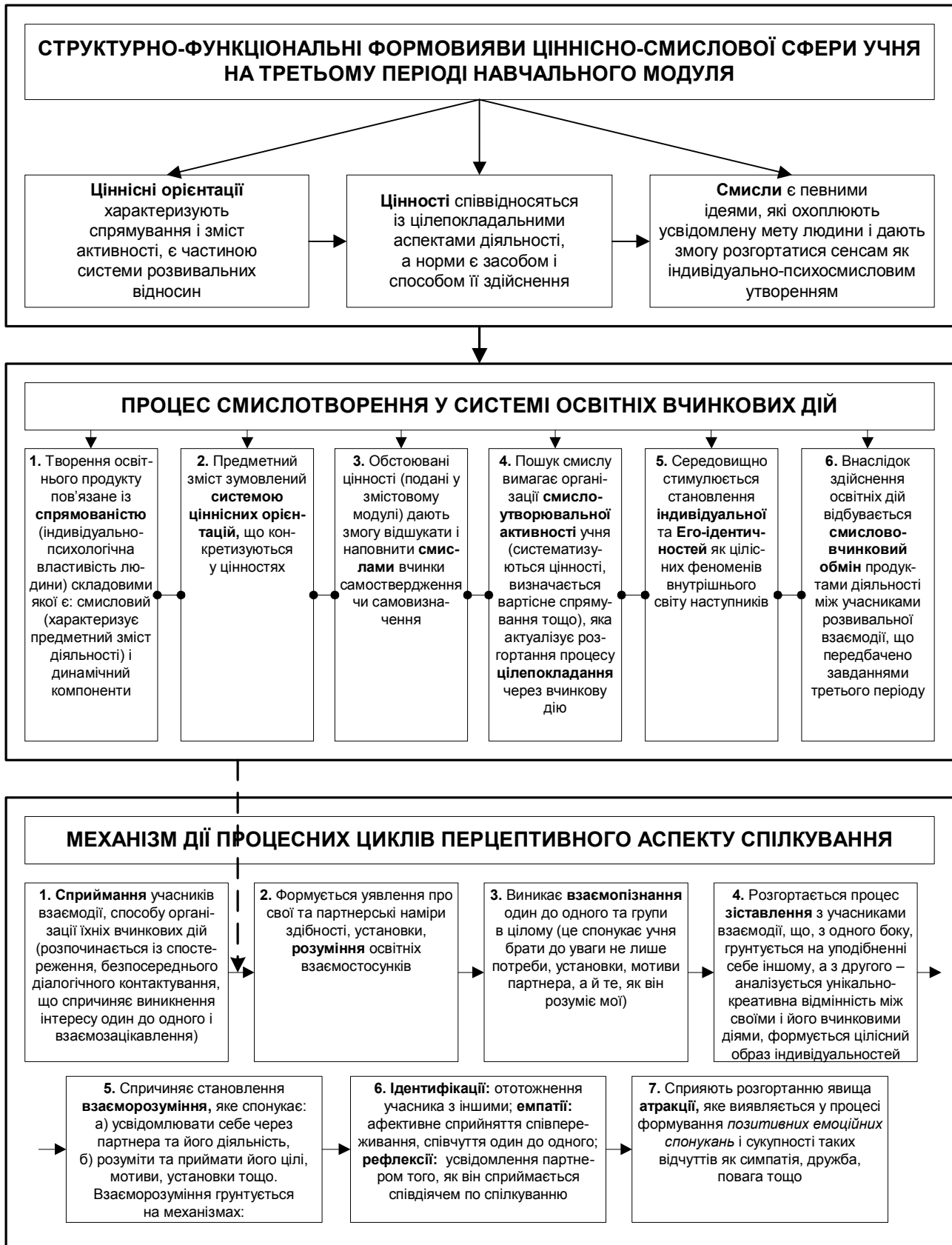


Рис.
Модель перцептивної взаємодії учнів як індивідуальностей на третьому періоді модульно-розвивального навчання

нання й з'являється під час “формування першого враження про людину” [2, 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 сприйнятливим. Тому на зміну “ефекту ореолу” приходять “ефект новизни”, котрий виявляється через “ситуацію сприйняття знайомої людини, і тоді, коли більш новіша інформація стає значущішою” [2, 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.

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 взаємини в освітній групі.

Здійснені вчинкові дії дають змогу вичленити 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 відчувати справжнє прийняття чи неприйняття партнерів у групі. Це виникає через полідіалогічний зворотний взаємоспричинений зв'язок, який уможливує 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” [9, 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 [18] фіксується як за допомогою освітнього вчиняння, 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 взаємопізнання. 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: “смисловий компонент, що характеризує її предметний зміст та динамічний (так зване “напруження”, яке пов'язане із джерелом спрямованості)” [цит. за 5, с. 17]. Підґрунтям спрямованості слугує 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 відобра-

жають ціннісне ставлення кожного наступника до дійсності. Воднораз 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” [14, 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, смысл – 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. [10, с. 423–424]. У цьому контексті К. Обуховський пише: “Як спроможністю птаха є потреба літати, так здатністю людини – намагання відшукати смисл свого життя” [13, с. 133]. А. Маслов пов'язує цей вибір із вищими потребами суб'єкта [11]. 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 самотвердження 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 [22]. Воднораз В. Франкл обґрунтовує пошук як бажання знайти смисл власного життя і розвиває ідею смислоутворювальної активності людини [17], 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* [6, 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 уможливує: а) осягнення, 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” [19, с. 3, 4] “мотивує діяльність суб'єкта” [4, с. 99], адже відомо, що “там, де смислу немає, там спонукання взагалі ніякого бути не може...” [10, с. 183]. Крім того, джерело смислів як “молекул культури” [3, с. 217] шукають як в творчому процесі людини, так і у тому просторі, де вона функціонує (вони можуть бути і не бути). Власне креативність закладена в інноваційний соціально-культурно-психологічний 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 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” [21, 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. Сенси 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 сенси, і сенси 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 сенси, котрі сприяють розгортанню різних устремлень, бажань, установок, почуттів і т. ін.

Якщо інформаційний обмін в освітньому спілкуванні виконує функцію зняття навчальних суперечностей, а діловий – упорядкування відносин, то *смислово-вчинковий* сприяє досягненню процесу цілепокладання та рефлексуванню зрілості й новизни його продуктів. Цілепокладання охоплює “смислотворювальний зміст практики, що полягає у формуванні цілі як суб’єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об’єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізація)” [16, 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 – це 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” [8, 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 структурованість цілі уможливорює 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” [7, 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 співвідносні із типами діяльності, що склалися в культурі” [20, 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” [20, 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” [20, 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 сформулювати 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...” [12, 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 смислово-вчинковим обміном. Це означає, що наступники під час діалогу міняються 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 *реалізувати 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. Разом з тим процес цілепокладання надає цінності та значення продуктам учнівської творчості, у яких відображаються їхні потребомотиваційні 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 діяльності освітнього змісту. Саме ж освітнє спілкування як різновид обміну (інформаційний, діловий, смислово-вчинковий) створює психосоціальні умови для особистої участі учнів в освітній діяльності.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін дає змогу партнерам розвивальної взаємодії пізнавати один одного, формувати цілісний образ індивідуальності, осягати цикл цілепокладання, усвідомлювати мету, установки, мотиви кожного тощо, у підсумку чого виникає порозуміння, передумовами котрого є процеси сприймання співбесідників, способів організації їхніх учинкових дій, взаємопізнання, зіставлення, а також механізми ідентифікації, емпатії, рефлексії та смислотворення.

2. Смислотворення, характеризуючись продуктивністю, пов’язане із індивідуально-психологічними властивостями кожного учня, зокрема із спрямованістю, предметний зміст якої зумовлений системою ціннісних орієнтацій, котрі деталізуються у вартостях, обстоювання

яких дозволяє йому відшукати і наповнити смислами власні вчинкові дії у навчанні. Це спричиняє виникнення смислоутворювальної активності, котра актуалізує процес цілепокладання, а смисловчинковий обмін сприяє досягненню цілеформування й цілереалізації як аспектів цього циклу-процесу.

3. У подальших дослідженнях за логікою викладу напрацьованого наукового змісту варто обґрунтувати дію психологічного механізму сенсотворення спонтанно-інтуїтивного аспекту спілкування.

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 421 с.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
3. *Ахизер А.С.* Проблема переходов в социокультурных процессах и феномена осмысления – переосмысления ситуации // Мир психологии. – 2000. – №1. – С. 217–229.
4. *Балл Г.А.* Значение и смысл как психологические понятия // Психология в раиоигуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – С. 97–108.
5. *Волочков А.А., Ермоленко Е.Г.* Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004, Т.25. – №2. – С. 17–26.

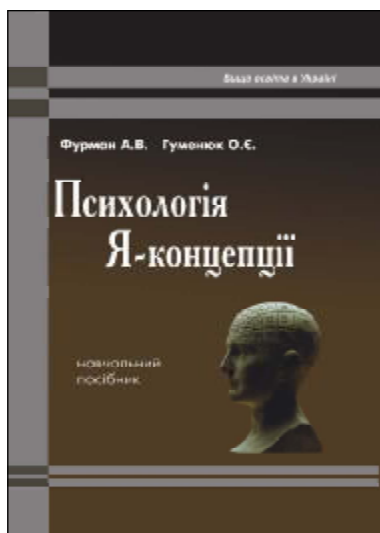
6. *Гуменюк О.С.* Психология впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
7. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
8. *Колесов Д.В.* Целостность и целеполагание. Феномен “тупикового успеха” // Мир психологии. – 2004. – №4. – с. 70–78.
9. *Корнев М.Н., Коваленко А.Б.* Социальная психология: Підручник. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
10. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
11. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
12. *Наумова Н.Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 200 с.
13. *Обуховский К.* Психология влечений человека / Под ред. Б.М. Сегала. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
14. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 569 с.
15. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
16. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
17. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
18. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
19. *Чудновский В.Э.* Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 3–14.
20. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
21. *Шакур Р.Х.* Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 18–33.
22. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Надійшла до редакції 9.10.2006.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ

Фурман А.В., Гуменюк О.Є.

Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.



Навчальний посібник містить систематизований виклад курсу психології Я-концепції. Він змістовно і структурно обіймає чотири розділи, в яких послідовно висвітлюється проблематика обґрунтування, формування, розвитку і самотворення цього найунікальнішого феномена самосвідомості людини, а також додатки, основне наповнення яких становлять психодіагностичні методики дослідження окремих компонентів Я-концепції людини у її повсякденному житті. Особливо ґрунтовному вивченню піддані когнітивна, емоційно-оцінювальна, вчинково-креативна і спонтанно-духовна складові позитивно-гармонійної Я-концепції та їх циклічне взаємодоповнення, параметри і принципи самоосагнення Я-духовного у вітакультурному просторі освітньої розвивальної взаємодії.

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів, котрі свідомо професіоналізують соціально-психологічну сферу суспільства.