

7. Ginige P. Internet Addiction Disorder. *Child and Adolescent Mental Health.*, 2017. P. 141 – 164.

Гідеон БРАХМАН

*доктор філософії, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Східно-європейський слов'янський університет, м. Ужгород, Україна*

Андрій НЕСУХ

*старший викладач, Східно-європейський слов'янський університет,
м. Ужгород, Україна.*

ПЕРСПЕКТИВИ МАШИНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ: ЦІННІСНІ ПІДСТАВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НЕЯВНОГО ЗНАННЯ

Застосування технологій комп'ютерно-опосередкованої комунікації відкриває нові можливості для збільшення ефективності задоволення освітніх потреб людини. Немає сенсу заглиблюватися в опис переваг дистанційного навчання, сьогодні це широко відома інформація і кожна людина тією чи іншою мірою є учасником процесу дистанційного навчання. Але поряд з перевагами дистанційне навчання має сутнісні недоліки. Ці недоліки, на наш погляд, обумовлені природною обмеженістю машини передавати формально неекспліковану інформацію. Таку інформацію людина може передавати іншому лише у емерджентному середовищі безпосередньої комунікації. Що стосується освітнього процесу, йдеться про величезний пласт неявного знання. Це неформалізоване особистісне знання, яке за своєю природою не може бути легко передано в освітньому дискурсі [1].

Необхідною умовою обміну неявними знаннями є наявність природного середовища освітньої взаємодії у сукупості вербального і паравербального дискурсу. Важливо чітко розуміти основи технології комп'ютер-опосередкованої комунікації, у якій неможливо створити цілісність та повноту природного спілкування. Йдеться про посередництво машини у людському спілкуванні, у якому машина є повноцінним третім учасником. Специфікація такого

комунікативного процесу виглядає наступним чином: адресант спілкується виключно з машиною та за допомогою машинного інтерфейсу створює інформаційний продукт, властивості якого жорстко обмежені можливостями машини сприймати виключно строго алгоритмізовані, формалізовані дані. Навіть пряма трансляція мови перетворюється машиною на штучний інформаційний продукт, дискретні характеристики якого нівелюють і обмежують повноту континууму паравербальних (тональних та тембрових) параметрів природного, аналогового мовлення. За вкладеним алгоритмом машина «урізає» емерджентність природної інформації як саме мови адресанта, так й будь-яку інформацію про його природний образ. Машина не має змоги і вона не може зрозуміти та інтерпретувати емоції, відчуття, переживання, тобто все те, що органічно властиве безпосередньому освітньому дискурсу та слугує підставою усвідомлених та підсвідомих процесів інтерпретації даних, що передаються у формальному вигляді. Реципієнт спілкується з адресантом не безпосередньо, а спілкується з машиною, яка надає реципієнту тотожний інтерфейс отримання готового інформаційного продукту, який створено адресантом. Ступінь усіченості повноти комп'ютер-опосередкованої інформації можна регулювати і вимірювати у бітах, проте вона ніколи не буде тотожна емерджентності безпосереднього дискурсу, які б максимальні обчислювальні можливості не були задіяні.

Сьогодні люди підсвідомо намагаються знайти спосіб доповнення обмеженості факторів інтерпретації даних у спілкуванні через машину. Використання стилізованих графічних зображень (відтінків емоційних станів, смайликів міміки, символів жестів і поз тіла, фантазій, уподобань людини, деталей: зовнішнього вигляду людини, навколишнього середовища, елементів її діяльності та інших) в соціальній комп'ютер-опосередкованій комунікації є необхідною та обов'язковою умовою ефективного конструювання правил використання середовища освітнього дискурсу.

Звичайно, одним із шляхів удосконалення процесу передачі знань є оптимізація середовища комп'ютер-опосередкованої комунікації. Крім

обов'язкового використання стилізованих графічних зображень, що виражають паравербальний супровід тексту, перспективними шляхами модернізації комп'ютер-опосередкованої комунікації є збільшення розрядності інформації, що передається одномоментно, транслявання стерео відеозображення та інші інновації, пов'язані зі збільшенням пропускної спроможності машини. У роботі з неявним знанням також цікавим може бути використання методів імпліцитного навчання [2].

На основі вище зазначеного можна висунути гіпотезу іншого порядку щодо концепції конструювання середовища освітнього дискурсу. Сутність її полягає в тому, що не потрібно намагатися і взагалі неможливо трансформувати неявне знання у явне. Неявне знання може бути передано лише у безпосередньому дискурсі, тоді як якість передачі явного, добре формалізованого знання стає набагато вищою з використанням середовища опосередкованого дискурсу.

У ефективному освітньому процесі види дискурсу мають параметрично взаємодоповнювати одне одного. Сила природної прогностики нашого підходу забезпечена та теоретично обґрунтована філософськими принципами вибору основи розподілу систематики, а саме - «цінність пізнання». Вона ґрунтується на філософських поглядах Платона, який вважав пізнання вищою і абсолютною аксіологічною максимомою, цілісною і повною в одномоментній реалізації етичних та естетичних ідеалів.

У кожного учасника освітнього дискурсу свої цінності та різні способи ціннісного регулювання реалізації потреб. Теорія особистості Карла Юнга відображає спостереження нормальних відмінностей у поведінці людей, які визначають пріоритетність у виборі та пізнавальної поведінки відповідно до вродженої схильності. Пізнавальна соціальна поведінка реалізується сукупністю застосування методів пізнання, основними з яких є: інтуїція, сенсорика, синтез, аналіз, етика, логіка, індукція та дедукція.

Карл Юнг також виділяє вісім типів особистості. Таким чином, концептуальна схема, що параметрично відображає систематику типів особистості в їх схильності до способів пізнання утворює силу природної

прогностики моделювання середовища освітнього дискурсу. За такої організації освітнього дискурсу кожен її учасник отримує максимальну реалізацію своїх пізнавальних потреб завдяки одномоментності взаємодоповнення потреби у пізнанні з пріоритетним способом пізнання, властивого тільки йому як природно даної схильності.

Дослідження в царині психотипування зайнятих у процесах консолідації інформації акторів, їх ролей та пізнавальних операцій було проведено в науково-дослідному центрі ЦРУ США та низки американських університетів [3]. Результати цих досліджень можуть бути корисними у розробці підходу поділу середовища освітнього дискурсу та ролей його акторів.

За результатами нашого дослідження можна стверджувати про необхідність поділу середовища освітнього дискурсу на безпосереднє та опосередковане машиною комунікаційне середовище. Такий розподіл слід робити виходячи з вищої пізнавальної цінності кожного індивіда. Так, наприклад, людина, яка має вроджену схильність до пріоритетності пізнання інтуїтивним способом, відчуватиме психологічний дискомфорт і ментальний дисонанс у комп'ютер-опосередкованій освітній комунікації. Через тотальну відсутність в опосередкованому машиною середовищі слідів неявного знання адресанта, що являють для нього ідеал цінності, такому реципієнту важко буде інтерпретувати формальні дані освітнього процесу відповідно до своєї природної схильності — досягнення позалогічного прозріння та креативної миследіяльності на підставі емерджентних віддзеркалень неявного знання [4]. Для ефективного навчання та створення умов реалізації максимального блага подібних індивідуумів пропонується пріоритетно використовувати у навчальному процесі дискурс безпосередньої комунікації.

Формалізація комп'ютер-опосередкованої комунікації зумовлює високий ступінь абстракції, що залишає сутнісні та відсікає величезний масив другорядної (інтерпретаційної) інформації, на обробку якої людина, завдяки машині, не повинна витратити власні обчислювальні здібності. Такі властивості опосередкованого машиною освітнього дискурсу надають індивіду з вродженою

схильністю до використання аналітичних методів виняткову можливість знання-орієнтованого оперування з поняттями найвищого ступеня абстракції, що також повністю відповідає реалізації його природної схильності.

Занурення людини до освітнього комунікативного середовища, в якому існує можливість повністю реалізувати свої схильності в пізнавальній діяльності слугує потужним природним фактором мотивації освітнього процесу, в якому джерело цінностей полягає в біопсихологічно інтерпретованих потребах особи, що параметрично визначають та з легкістю ініціюють природно притаманні процедури пізнання як реалізацію аксиологічних максимумів.

Розщеплення єдиного середовища освітнього дискурсу відповідно до розподілу індивідуальних схильностей до способу пізнання, на нашу думку, є перспективним шляхом моделювання робочого знання-орієнтованого середовища, в якому кожен має можливість реалізації вищої цінності (пізнання буття), а онтологічна реальність практичного розуму конструюється емерджентним конструктом розподілених взаємодоповнюючих реалізацій.

В підсумку можна стверджувати, що наша гіпотеза містить певний потенціал та можливість стати перспективним напрямом розробки нових підходів до організації середовища освітнього дискурсу і потребує подальших досліджень та обговорення експертною спільнотою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Polanyi M. *The Tacit Dimension*. Chicago: University Of Chicago Press, 2009.
2. Vodopivec J. *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*. Hershey, PA, 2019. 335 pp.
3. Lahey R. What types of people perform competitive intelligence best? *Controversies in competitive intelligence: the enduring issues*. Westport: Praeger, 2003. 344 pp.
4. Kahneman D. *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge : Cambridge university press, 1982. 556 pp.