

Західноукраїнський національний університет
Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГІРНЯК АНДРІЙ НЕСТОРОВИЧ

УДК 159.922:378.147

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та підпис здобувача)

Науковий консультант: **ФУРМАН Анатолій Васильович**, доктор психологічних наук, професор

Тернопіль – 2021

АНОТАЦІЯ

Гірняк А. Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Західноукраїнський національний університет, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, 2021.

Дисертаційна робота присвячена проблемі психологічного узмістовлення якості вищої освіти та ефективності розвивальної взаємодії її учасників в умовах сучасного інформаційного суспільства. Інноваційна модульно-розвивальна взаємодія розглядається як складний предмет соціально-психологічного й освітнянсько-педагогічного пошукування, що вимагає здійснення окремого наукового дослідження і презентується одночасно у декількох ракурсах психологічного пізнання: а) філософсько-аналітичному (від концепту до категорії); б) методологічному (від пояснювальних підходів до авторської моделі); в) теоретико-психологічному (від спроектованої моделі до цілісної знаннєвої системи); г) інструментально-психологічному (від освітніх сценаріїв і модульних навчально-книжкових комплексів до психологічних способів і прийомів її реалізації).

Стратегічним напрямком успішного розв'язання цієї проблеми стало розширення об'єкт-предметного формату наукового пошуку: з одного боку, розуміння освітнього процесу як психологічно обґрунтованої системи цілей, завдань, форм, змісту, технологій, методів та інструментів професійно організованого навчання, з іншого – визначення психологічних характеристик модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО як наступності чотирьох періодів її інноваційного психозмістового забезпечення. *Тактичне спрямування* дослідницьких зусиль досягнуто завдяки поєднанню принципів і нормативів вітакультурного,

системно-миследіяльнісного і циклічно-вчинкового підходів, що уможливили авторську розробку за канонами взаємодоповнення *методологічної моделі* психологічного пізнання МРВ як атрибуту інноваційного освітнього процесу і *теоретичної моделі* психолого-педагогічного змісту вказаної взаємодії за системою логічно аргументованих параметрів-характеристик. У результаті окреслено епістемний набір основних складників психологічної теорії модульно-розвивальної освітньої взаємодії.

Модульно-розвивальна взаємодія розглядається як інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самотутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу. Вона постає як науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Запропонована *методологічна модель* психологічного пізнання МРВ функціонально становить системний прообраз методів, мислесхем і засобів психологічного дослідження низки основних параметрів стосовно досягнення повноти такої взаємодії як атрибуту інноваційно зорієнтованого освітнього процесу сучасного ЗВО. Новостворена модель за своїм призначенням розкриває й деталізує шлях-спосіб створення спочатку теоретичної моделі багатопараметричного психологічного у змістовлення восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, а в підсумку й постановня у формі цієї наукової роботи цілісної психологічної теорії вказаної взаємодії в національній освітній системі. Аргументованим фундаментом

миследіяльнісного конструювання обстоюваної нами методологічної моделі стали, з одного боку, різновиди розвивального обміну, що організовані за принципом кватерності як засновки авторського рефлексивного методологування, з іншого – п'ять кроків чи способів відповідної цим видам обміну епістемної трансформації, що й уможливило логічно аргументований вихід прийнятої до реалізації дослідницької стратегії на шостий етап – обґрунтування періодів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу. Причому новопостала модель створена за допомогою принципів, закономірностей і нормативів вітакультурної методології у її центральній ланці – циклічно-вчинкового підходу.

Теоретична модель цілісної модульно-розвивальної освітньої взаємодії охоплює багатопараметричну логіко-структурну мозаїку взаємодії та взаємин учасників організованого навчання. Здійснена деконструкція і деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії уможливила досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності як цілісного циклу, що проєктивно розгортається у вигляді інноваційної освітньої технології. Для цього психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* вказаної взаємодії, що згруповані у *чотири періоди* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний), розкрито у *23-ох логічно обґрунтованих параметрах*. Основними параметрами теоретичної моделі психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії є періоди (фази), етапи та механізми розгортання оргциклу МРВ, сфери умов розгортання полімотивації та форми причетності особи до творення соціокультурного досвіду, аспекти освітнього спілкування, структури особистісної адаптованості, Я-концепції та вчинку, домінанти суб'єктивного потенціалу, образи суб'єктивної реальності, освітні результати, різновиди рефлексії, провідний спосіб психологічного впливу та психодидактичні інструменти, які уможливлюють багаторівневий та поліаспектний перебіг зазначеної взаємодії.

Емпірично аргументовано, що інноваційна модель циклічного розгортання модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу сучасного ЗВО є значно ефективнішою, ніж класично-академічна система навчання. Зокрема, введення експериментальних змінних у трьох університетах України дало змогу домогтися зростання сукупної ефективності навчальних занять, зумовило статистично значуще підвищення інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних показників представників експериментальних груп, спричинило конструктивні зміни типових моделей та стратегій взаємодії особистості, а також забезпечило поетапний розвиток академічних груп як згармонізованих студентських колективів.

Наукова новизна дисертаційної роботи стосується низки теоретично обґрунтованих положень та експериментально отриманих результатів: *вперше* методологічно аргументовано, що модульно-розвивальна взаємодія в умовах ЗВО активізує наступність чотирьох різновидів обміну (інформаційно-знаннявий, нормативно-вольовий, циклічно-смысловий, духовно-сенсовий) та відповідні їм стилі розвивальної взаємодії (інгібітний, фасилітативний, модеративний, спонтанний) учасників навчання як носіїв суб'єктивної реальності в онтологічних іпостасях суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму, форми їх психічної активності (поведінка, діяльність, учинення, самотворення), психологічні механізми розгортання полідіалогічної взаємодії (активація, активізація, актуалізація, самоактуалізація), що обґрунтовані в епістемних рамках принципів модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, модульності, розвитковості, духовності) і психологічного змісту періодів цілісного освітнього циклу та етапів учинку психологічного пізнання (інформаційно-пізнавальний – ситуація, нормативно-регуляційний – мотивація, ціннісно-рефлексивний – дія, духовно-креативний – післядія); *обґрунтовано* алгоритмічну наступність стилів освітньої взаємодії на різних етапах цілісного модульно-розвивального оргциклу (спонтанний – інгібітний – модеративний –

фасилітативний – інгібітний – фасилітативний – модеративний – інгібітний – спонтанний) та доведено, що найефективнішою структурно-функціональною моделлю взаємодії учасників (викладачів і студентів) освітнього процесу буде лише та, що охоплюватиме поперемінне чергування різних стилів модульно-розвивальної взаємодії, виокремлених за критерієм рольової позиції; *експліковано* етапи розвитку малої соціальної групи як колективу з урахуванням не лише формальних описових характеристик, а й об'єктивних кількісних показників; запропоновано індикатори зазначених етапів у відповідних межах індексу експансивності взаємодії членів групи, а саме: дифузна група (0 – 0,16), асоціація (0,17 – 0,20), кооперація (0,21 – 0,30), автономія (0,31 – 0,36), колектив (0,37 – 1,0); пропоновані діапазони кількісних даних доповнено відповідними якісними інтерпретаціями та сутнісними характеристиками стилів взаємодії, провідних психологічних механізмів і ключових ознак рівнів розвитку групи (наявність спільної мети, самоуправління, переважаючий емоційний фон та спрямованість взаємодії), котрі також слугують процедурною основою для їх рефлексивного аналізу; *емпірично доведено* статистично значущий зв'язок між психолого-педагогічною ефективністю модульно-розвивальних занять, індивідуальним розвитком учасників модульно-розвивальної взаємодії (інтелектуальна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), провідним типом їх конструктивних взаємин / ставлень (співпраця, компроміс, доброзичливість, альтруїзм) та рівнем розвитку академічної студентської групи як колективу; *здійснено психологічну рефлексію* загальних характеристик спектру міжособистісних атракцій як передумов налагодження конструктивної розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також *набули подальшого розвитку* психологічні механізми та прийоми формування цих соціальних атитюдів; *доповнено й уточнено* теоретичну модель повного функціонального циклу навчального модуля, котра поетапно розкриває психологічну технологію взаємодії викладача і студентів за умов інноваційного модульно-розвивального навчання, а також здійснено

деконструкцію та деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів вказаної взаємодії з метою досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності; *удосконалено* процедуру проведення соціометричного опитування; зокрема обґрунтовано доцільність одночасного застосування декількох соціометричних критеріїв, що дають змогу виявити симпатію/антипатію, зумовлену когнітивним та емоційним складниками міжособистісних взаємин учасників спільної освітньої діяльності; *подальшого розвитку* набуло уявлення про психологічні детермінанти проєктивного переходу вітчизняної вищої освіти від директивно-екстенсивних до психологічно інтенсивних моделей соціалізації молоді на засадах паритетності та *уточнено* формозмістові переваги системи модульно-розвивального навчання, що забезпечує соціокультурно опосередкований простір безперервної розвивально-діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що теоретико-методологічні положення і прикладні напрацювання дисертаційної роботи дали змогу концептуально збагатити навчальні програми з педагогічної та вікової психології, психології освіти, психології розвитку, соціалізації особистості, соціальної психології, психології особистості, педагогіки та психології вищої школи, теорії освітньої діяльності, психологічної служби в системі освіти, інноваційних технологій та методів навчання у вищій школі та ін. Обґрунтовані психологічні принципи, умови, оргтехнологічні етапи, стилі та психодидактичні інструменти налагодження ефективної розвивальної взаємодії викладача і студентів використані менеджментом факультетів для підвищення ефективності організації освітнього процесу, а пропоновані психолого-педагогічні інновації імplementовано в діяльність психологічних служб і відділів моніторингу якості освіти та методичної роботи вітчизняних ЗВО. Водночас викладений у дисертації матеріал може слугувати для модернізації навчальних посібників з педагогічної і вікової психології, а також для перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: модульно-розвивальна взаємодія, стилі взаємодії, суб'єкт освітнього процесу, циклічно-вчинкова оргсхема навчання, інноваційна освітня технологія, паритетна освітня діяльність, соціально-психологічний простір, психодидактика, психокультурний розвиток.

SUMMARY

Hirnyak A. N. Psychological fundamentals of participants' modular-developmental interaction process in the higher educational establishments. Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Thesis for a Doctor's degree in Psychology, specialty 19.00.07 – Pedagogical and Developmental Psychology. – West Ukrainian University, SHEI «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ivano-Frankivsk, 2021.

Thesis is devoted to the problem of psychological content of the quality in higher education and the effectiveness of its participants' developmental interaction in modern information society. The innovative modular-developmental interaction is considered as a complex subject of socio-psychological and educational and pedagogical research, which requires a separate scientific study and is presented simultaneously in several perspectives of psychological cognition: a) philosophical-analytical (from concept to category); b) methodological (from explanatory approaches to author's model); c) theoretical and psychological (from designed model to integral knowledge system); d) instrumental and psychological (from educational scenarios and modular educational and textbook complexes to psychological methods and techniques of its implementation).

The strategic direction of this problem successful solution was to expand the object-subject format of scientific research: on the one hand, the educational process understanding as a psychological system of goals, objectives, forms, content, technologies, methods and tools of professionally organized learning, and on the other, the psychological characteristics determining of participants' modular-developmental interaction in the educational process of HEE as a

consequence of four periods of its innovative psycho-content support. *The tactical direction* of research efforts was achieved through a combination of principles and standards of vitacultural, system-thinking and cyclical-action approaches, which enabled the author's development according to the canons of complementarities of the *methodological model* of psychological cognition of MDI as an attribute of innovative educational process and the *theoretical model* of psychological and pedagogical content of this interaction by the system of logically reasoned parameters-characteristics. As a result, an epistemic set of the main components of psychological theory of modular-developmental educational interaction was outlined.

Modular-developmental interaction is considered as an integral attributive core of the defended innovative educational model, which is marked by the original organizational climate of institution, psychosocial space of parity educational cooperation, psycho-artistic technologies of real educational interaction and problem-dialogue techniques of full educational process creation. It appears as a scientifically designed, psycho-artistically embodied and orgtechnologically implemented the innovative-psychological co-activity of educational process participants, aimed at obtaining, processing, transforming and self-creation of common tangible or intangible (process, state, image, etc.) object of cognition-construction according to personal tasks of vitacultural development of each participant as a subject, personality, individuality and universe.

The proposed *methodological model* of psychological cognition of MDI functionally constitutes a system prototype of methods, thinking schemes and means of psychological research of a number of basic parameters to achieve the completeness of such interaction as an attribute of innovation-oriented educational process of modern HEE. The newly created model by its purpose reveals and details the way of creating the first theoretical model of multi-parametric psychological content of eight main stages of modular-developmental interaction, and eventually in the form of this scientific work the emergence of a holistic psychological theory of this interaction in the national education system. The

reasoned foundation of a thoughtful construction of our methodological model became, on the one hand, the types of developmental exchange organized on the principle of quaternary as the basis of the author's reflexive methodology, and on the other hand, five steps or ways of epistemic transformation for the implementation of research strategy for the sixth stage - periods substantiation of the holistic modular-developmental educational cycle. Moreover, the new model was created by using the principles, patterns and standards of vitacultural methodology in its central link of the cyclical-action approach.

The theoretical model of holistic modular-developmental educational interaction covers multi-parameter logical-structural mosaic of participants' interaction and relationships in organized studying. The deconstruction and detailing of psychological and pedagogical content of modular-developmental interaction stages made it possible to achieve their functional integrativeness and organizational and structural continuity as a holistic cycle, which is projectively deployed in the form of innovative educational technology. For this purpose, the psychological and pedagogical content of *nine stages* of this interaction, which are grouped into *four periods* (information-cognitive, normative-regulatory, value-reflexive, spiritual-creative), was revealed in *23 logically substantiated parameters*. The main parameters of theoretical model of psychological and pedagogical content of modular-developmental interaction stages are periods (phases), stages and mechanisms of MDI organizational cycle deployment, spheres of poly-motivation deployment conditions and forms of person's involvement in socio-cultural experience creation, aspects of educational communication, structures of personal adaptation, Self-concept and action, dominants of subjective potential, images of subjective reality, educational results, different types of reflection, the leading way of psychological influence and psycho-didactic tools that enable the multilevel and multifaceted course of this interaction.

It was empirically argued that the innovative model of cyclical deployed of modular-developmental interaction between the participants of educational process of modern HEE was much more effective than the classical-academic system of

education. In particular, the introduction of experimental variables in three universities of Ukraine allowed increasing of the overall effectiveness of training, led to a statistically significant increase in intellectual, emotional, communicative indicators of experimental groups, caused the constructive changes in typical models and strategies of personality interaction, and provided gradual development of academic groups as harmonized student team.

The scientific novelty of this thesis concerns a number of theoretically substantiated propositions and experimentally obtained results: *for the first time* it was methodologically argued that modular-developmental interaction in the conditions of HEE activates the succession of four types of exchange (information-knowledge, normative-volitional, cyclic-semantic, spiritual-creative) and the related them styles of developmental interaction (inhibitory, facilitative, moderate, spontaneous) of the participants of studying as the bearers of subjective reality in ontological incarnations of the subject, personality, individuality, universe, forms of their mental activity (behaviour, activities, actions, self-creation), psychological mechanisms of poly-dialogue interaction (activation, activization, actualization, self-actualization), which are substantiated within the epistemic framework of modular-developmental interaction principles (mentality, modularity, development, spirituality) and the psychological content of periods of the whole educational cycle and stages of psychological cognition action (information-cognitive – situation, normative-regulatory – motivation, value-reflexive – action, spiritual-creative – after-effect); the algorithmic styles continuity of educational interaction at different stages of holistic modular-developmental organizational cycle *was substantiated* (spontaneous – inhibitory – moderate – facilitative – inhibitory – facilitative – moderate – inhibitory – spontaneous) and it was proved that the most effective structural and functional model of participants interaction (teachers and students) in the educational process will be only one that covers the variable alternation of different styles of modular-developmental interaction, distinguished by the criterion of role position; the stages of small social group development as a team, taking into account not only formal descriptive

characteristics, but also objective quantitative indicators *were explained*; indicators of these stages within the corresponding index limits of expansiveness of group members interaction were offered, such as: diffuse group (0 - 0,16), association (0,17 - 0,20), cooperation (0,21 - 0,30), autonomy 0.31 - 0.36), team (0.37 - 1.0); the proposed ranges of quantitative data were supplemented by appropriate qualitative interpretations and essential characteristics of interaction styles, leading psychological mechanisms and key features of group development levels (common goal, self-management, predominant emotional background and direction of interaction), which also served as a procedural basis for their reflective analysis; *it was empirically proven* the statistically significant relationship between the psychological and pedagogical effectiveness of modular-developmental classes, the individual development of participants in modular-developmental interaction (intellectual, emotional and communicative spheres), the leading type of their constructive relationships / attitudes (cooperation, compromise, friendliness, altruism) and the level of development of academic student group as a team; *it was accomplished the psychological reflection* of general characteristics of interpersonal attractions spectrum as prerequisites for the establishment of constructive developmental interaction between the participants in the educational process, and also *it was acquired further development* the psychological mechanisms and techniques for the formation of these social attitudes; *it was supplemented and clarified* the theoretical model of full functional cycle of the educational module, which gradually reveals the psychological technology of teacher-student interaction under the conditions of innovative modular-developmental studying, and also it was accomplished the deconstruction and detailing of psychological and pedagogical content of this interaction stages for the purpose of their functional integrativeness and organizational structural continuity achievement; the procedure for conducting a sociometric survey *was improved*; in particular, it was substantiated the expediency of simultaneous application of several sociometric criteria, which allow to identify sympathy / antipathy due to the cognitive and emotional components of participants interpersonal relationships

in joint educational activities; *it was acquired further development* the idea about psychological determinants of the projective transition of domestic higher education from the directive-extensive to psychologically intensive models of youth socialization on the basis of parity and *it was clarified* the form and content advantages of modular-developmental studying system, which provides a socio-culturally mediated space of continuous developmental and dialogical interaction between the subjects of educational process.

Practical significance of the obtained results is that theoretical and methodological ideas and applied developments of this thesis allowed conceptually enriching the curricula in pedagogical and developmental psychology, psychology of education, socialization of personality, social psychology, personality psychology, pedagogy and psychology of higher education, theory of educational activity, psychological service in the education system, innovative technologies and methods of teaching in higher school, etc. The substantiated psychological principles, conditions, organizational and technological stages, styles and psychodidactic tools for establishing the effective developmental interaction between teacher and students are used by faculty management to increase the efficiency of educational process, and the proposed psychological and pedagogical innovations are implemented into the psychological services activity and departments of monitoring the quality of education and methodical work of native HEE. At the same time, the material presented in thesis can serve for the modernization of textbooks on pedagogical and developmental psychology, as well as for retraining and advanced training of educators.

Key words: modular-developmental interaction, styles of interaction, the subject of the educational process, cyclical-action organization scheme of learning, innovative educational technology, parity educational activity, socio-psychological space, psychodidactics, psycho-cultural development.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії:

1. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.
2. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодидактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. моногр. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 902–988.
3. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2012. 328 с.

Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України:

4. Гірняк А. Н., Васильків О. В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.
5. Гірняк А. Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 146–153.
6. Гірняк А. Н., Домбровський І. В. Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць / наук. ред. В. В. Стасюк. Київ : НУОУ, 2013. Вип. 1 (32). С. 179–184.
7. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 112–126.
8. Гірняк А. Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні.

Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2018. Вип. 58. С. 25–38.

9. Гірняк А. Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 118–126.

10. Гірняк А. Н. Психологічні детермінанти модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2020. № 62. С. 37–50.*

11. Гірняк А. Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. І, вип. 50. С. 50–57.

12. Гірняк А. Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8 (40). Т. 6. С. 109–118.

13. Гірняк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 82–86.

14. Гірняк А. Н. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 151–157.

15. Гірняк А. Н. Систематика навчальних завдань модульно-розвивального підручника. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2. С. 116–138.

16. Гірняк Г., Гірняк А. Принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ. *Психологія і суспільство*. 2014. № 1. С. 91–106.

17. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Psychological technology of the interaction between teacher and students under the conditions of innovative module-developmental teaching. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2018. Вип. 37 (4). Т. І (23) : Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. С. 123–135.

18. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18.

19. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. № 50. С. 236–266.

20. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного впливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. I, вип. 55. 2020. С. 66–71.

21. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53–81.

Статті у виданнях України, котрі входять до реєстру міжнародних наукометричних баз даних:

22. Гірняк А. Н., Біскуп В. С. Реформування системи вищої освіти в Україні: новітні виклики та перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 3. С. 99–109.

23. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Психологічне проектування навчально-книжкових комплексів як оргтехнологічних засобів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1 (79). С. 90–103.

24. Гірняк А. Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 138–147.

25. Гірняк А. Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. № 3 (35). Т. 6. С. 45–55.

*Статті та тези доповідей, які засвідчують
апробацію матеріалів дисертації:*

26. Гірняк А. Н., Браславець О. В. Прояв акцентуацій характеру осіб молодшого юнацького віку у контексті їх сімейних взаємостосунків. *Збірка наукових праць молодих учених кафедри соціальної роботи ТНЕУ* / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Вектор, 2011. С. 14–18.

27. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU* : materiały konferencyjne, m. Olsztyn, 09 lipiec 2019, Polska : Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie, 2019. P. 105–117.

28. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Рівні оволодіння студентами навчальною інформацією. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р. Тернопіль, 2013. С. 81–82.

29. Гірняк А. Н., Глова І. М. Передумови формування гармонійної міжособистісної взаємодії в молодій сім'ї. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 5-6 квіт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 133–136.

30. Гірняк А. Н., Гуменюк В. В. Особливості формування колективу як найвищого рівня розвитку соціальної групи. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р. Одеса, 2016. С. 42–45.

31. Гірняк А. Н. Інноваційний підручник як засіб розвитку ціннісно-смыслові сфери особистості. *Молодь і ринок*. 2007. № 8. С. 61–65.

32. Гірняк А. Н., Лях М. І. Соціальний проект: «Центр налагодження толерантних взаємин у студентському середовищі». *Психологія і суспільство*. 2014. Спецвип. Т. 2. С. 69–84.

33. Гірняк А. Н. Модульно-розвивальний підручник як засіб проектування соціально-культурно-психологічного простору освітньої взаємодії. *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 130–134.

34. Гірняк А. Н. Оргтехнологічні аспекти модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ВНЗ. *Актуальні проблеми психології інновацій: теорія і практика* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. м. Одеса, 15 верес. 2017 р. Одеса, 2017. С. 133–135.

35. Гірняк А. Н. Психодидактичні інструменти налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ. *Societas familia-parantela* : zbiór prac naukowych / redakcja ks. prof. dr. hab. Jan Zimny. Stalowa Wola : Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie. Drukarnia : «Eikon Plus», 2017. С. 344–371.

36. Гірняк А. Н. Психологічні алгоритми та технології модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу ВНЗ. *Vzdelávanie a spoločnosť III* : medzinárodný nekonferenčný zborník (sekcia: pedagogika a psychológia). Prešovská univerzita v Prešove, 2018. С. 288–294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> (дата звернення: 05.02.2019).

37. Гірняк А. Н., Смачило А. В. Психометричні можливості опитувальника Кеттела у дослідженні параметрів міжособистісної взаємодії. *Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації* : матеріали наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 25-26 жовт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 13–15.

38. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Міжособистісні стосунки соціального працівника з клієнтом і бар'єри діалогічної взаємодії. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 15-16 берез. 2018 р. Київ, 2018. С. 222–226.

39. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Передвиборчі технології як інструменти соціально-психологічної взаємодії. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи»*. 2017. Вип. 39. С. 161–166.

40. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психологічне узмістовлення взаємообміну у контексті соціальної взаємодії. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р. Тернопіль : Економічна думка, 2018. С. 333–336.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ КОНЦЕПТУ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	37
1.1. Поняттєво-категорійне поле психорозвивальної взаємодії та зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання	37
1.1.1. Філософія взаємодії у сучасному науковому дискурсі.....	37
1.1.2. Методологічний аналіз сутнісного змісту основних понять та форм соціальних зв'язків суб'єктів психосоціальної системи.....	42
1.1.3. Загальна характеристика різних форм взаємодії у руслі основних наукових теорій і підходів.....	50
1.2. Проблематика модульно-розвивальної взаємодії в історико- психологічному дискурсі.....	57
1.2.1. Психологічна теорія розвивального навчання та її рефлексивний аналіз.....	57
1.2.2. Психодидактичні концепції модульного навчання та їх розвивальний потенціал.....	65
1.2.3. Методологічна модель модульно-розвивальної взаємодії як предмету психолого-педагогічного пізнання.....	73
1.3. Парадигмальне підґрунтя дослідження модульно-розвивальної взаємодії у контексті сучасної соціогуманітаристики.....	86
РОЗДІЛ 2. ОРГСТРУКТУРНІ ТА ФОРМОЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	114
2.1. Типологія форм і рівнів організації освітньої взаємодії	114
2.1.1. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх критеріальна диференціація.....	114
2.1.2. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз.....	118

2.2. Класифікація принципів психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні...	128
2.3. Етапи і періоди функціонування модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу та їх психологічний аналіз.....	143
2.3.1. Психологічна характеристика оргциклу модульно-розвивальної взаємодії та закономірностей його розгортання.....	143
2.3.2. Теоретична модель багатопараметричного психологічного умістовлення етапів модульно-розвивальної взаємодії	158
2.4. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії ...	164
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	180
3.1. Психологічне умістовлення різновидів взаємообміну та модульно-розвивального оргпростору освітньої взаємодії як інтегральних умов психосоціального розвитку особистості.....	180
3.1.1. Освітній взаємообмін як предмет психологічного пізнання.....	180
3.1.2. Оргпростір освітньої взаємодії та його психологічні концентри.....	186
3.2. Психологічний зміст поліаспектної системи модулів освітньої взаємодії у сучасній вищій школі.....	200
3.3. Сутнісна характеристика кватерності змісту інноваційної модульно-розвивальної взаємодії як сфери психологічного оргвпливу.....	217
3.4. Психологічні алгоритми та технології налагодження ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу ЗВО	225
РОЗДІЛ 4. ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ.....	241
4.1. Інструментальна психодидактика як сфера проєктивного налагодження циклічно і вчинково організованої модульно-розвивальної взаємодії	241

4.1.1. Освітні сценарії як модульний засіб реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії.....	241
4.1.2. Модульні навчально-книжкові комплекси як інструменти налагодження розвивальної взаємодії.....	254
4.2. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії.....	263
4.3. Психологічні бар'єри діалогічної взаємодії та особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками.....	276
4.4. Система професійної підготовки викладачів до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії.....	294
4.4.1. Теоретико-програмові засади підготовки викладача-психолога-дослідника	294
4.4.2. Досвід прикладного психолого-педагогічного практикування у системі професійної підготовки викладачів	310
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОГО ЗВО.....	
5.1. Етапи, методи та система експериментальних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії.....	324
5.2. Дослідження ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів під час навчальних занять в умовах традиційно-академічного та інноваційного освітнього простору.....	335
5.3. Психолого-параметричні особливості розвитку студентів як суб'єктів освітньої взаємодії.....	345
5.3.1. Психологічні аспекти конструктивної зміни ставлень студентів до навколишніх	345
5.3.2. Розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер особистості студента.....	355

5.4. Вплив розвивальних взаємин на рівні розвитку студентської академічної групи як повноцінного колективу.....	368
5.5. Порівняльний аналіз та виявлення статистично значущих зв'язків між контрольованими параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії.....	383
ВИСНОВКИ	400
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	408
ДОДАТКИ.....	459

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЗУНУ – Західноукраїнський національний університет;

МОН України – Міністерство освіти і науки України;

МРВ – модульно-розвивальна взаємодія;

МРП – модульно-розвивальний підручник;

МРСН – модульно-розвивальна система навчання;

НКК – навчально-книжковий комплекс;

ОНУ ім. І. І. Мечникова – Одеський національний університет імені І. І. Мечникова;

ПНПУ ім. В. Г. Короленка – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

ТНЕУ – Тернопільський національний економічний університет.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Відомо, що кожна людина інтегрована у певне культурне довкілля і здатна соціалізуватися та самореалізуватися лише у багаторівневій системі *соціальних взаємодій*. Останні, хоча і мають об'єктивний характер, проте відображаються у внутрішньому світі особи через суб'єктивну смислову мозаїку, що оприявнюється в індивідуальних мотивах, емоціях, почуттях, інтенціях, учинках.

Вкрай актуальною для сучасного суспільства є імплементація у його різні сфери *розвивальних форм взаємодії*, адже вони ефективно впливають на продуктивність, працездатність, особистісну й творчу активність кожного громадянина. Відтак виняткова роль належить системі *соціально-культурної взаємодії* як на рівні інституцій (політичні, економічні, освітні, громадські та ін.), так і в форматі мікрогруп (сім'я, студентська академічна або референтна неформальна група) чи окремо взятої людини, де на перше місце постають її потреби, установки, характерологічні особливості, ціннісні орієнтації та ін.

Тому виняткової важливості набуває проблематика взаємодії на різних рівнях функціонування суспільства. У нашому випадку йдеться про *модульно-розвивальну взаємодію* (МРВ) освітнього простору ЗВО, яка задає не тільки інформаційно-пізнавальну систему координат між викладачем і студентом, а й сприяє психологічній гармонізації стосунків у сфері «людина – людина», задає нормативно-регуляційні канони поведінки і вчинення майбутніх професіоналів, сприяє інтерналізації загальнолюдських цінностей, що сукупно допомагає розбудовувати гуманну, правову, демократичну країну.

Відтак *модульно-розвивальна взаємодія* – це складний предмет соціально-психологічного й освітнянсько-педагогічного пошукування, що вимагає здійснення окремого наукового дослідження, яке презентоване нами у таких ракурсах психологічного пізнання: а) філософсько-аналітичному (від концепту до категорії); б) методологічному (від пояснювальних підходів до

авторської моделі); в) теоретико-психологічному (від спроектованої моделі до цілісної знаннявої системи); г) інструментально-психологічному (від освітніх сценаріїв і модульних навчально-книжкових комплексів до психологічних способів і прийомів реалізації МРВ).

Водночас своєчасна нагальність пропонованого дослідження стосується реалій суспільної і суто державної розбудови культурного устрою України в контексті її стратегічного політико-економічного входження до Європейського співтовариства. Першочергово мовиться про досягнення належної якості вищої освіти в умовах поетапного реформаційного впровадження країнами Європи принципів Болонської декларації. Визначений фактор такої якості може бути забезпечений, попри важливість інформаційних, організаційних, технічних та інших нововведень, лише в напрямку істотного посилення та особистісної інтенсифікації саме модульно усистемненої розвивальної взаємодії викладачів і студентів у життєдіяльному часопросторі українських ЗВО.

Численні зарубіжні та вітчизняні учені у своїх наукових доробках висвітлили різні аспекти зазначеної проблематики. Зокрема, з різних теоретико-методологічних позицій досліджено категорійно-понятійне поле піднятої проблематики (Г.М. Андрєєва, І.М. Гоян, М.С. Каган, В.М. М'ясищев, М.Г. Ярошевський та ін.), особливості взаємодії в контексті активності особистості (К.О. Абульханова-Славська, Д.Б. Ельконін, В.О. Климчук, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Л.П. Міщиха, D. Osher, P. Cantor та ін.), процеси взаємодії в діяльності людини та перетворення індивідуальних дій на цілісну систему спільних діянь (Л.С. Виготський, А.І. Донцов, С.Б. Кузікова, Б.Ф. Ломов, В.В. Рубцов, J. Berg, D. Osher та ін.), закономірності впливу групи на індивідуальну діяльність людини (Л.Д. Заграй, В.П. Казміренко, Л.А. Найдьонова, А.В. Петровський, R. Berkowitz, H. Moore та ін.), психологічні передумови міжсуб'єктної взаємодії та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності (Б.С. Братусь, П.П. Блонський, А.В. Брушлинський, Г.О. Ковальов, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В.О.

Татенко, Т. Mainhard та ін.), взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин (С.С. Аверінцев, О.Ю. Булгакова, Е. Фромм, А.У. Хараш, Г.А. Цукерман, Н.І. Pennings та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, О.Ф. Волобуєва, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, О.О. Леонтьєв, В.О. Моляко, В.П. Москалець, В.А. Семиченко, М. Тален, Т.Д. Щербан, S. Walker та ін.), проблеми взаєморозуміння та особливості налагодження діалогічної взаємодії (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.С. Біблер, Г.Я. Буш, З.С. Карпенко, О.І. Климишин, Ю.М. Лотман, Р. Мей, О.Є. Самойлов, Т.О. Флоренська та ін.), структура і технології педагогічної та освітньої взаємодії (А.М. Алексюк, О.В. Киричук, Г.Ю. Микитюк, А.В. Мудрик, Г.К. Радчук, В.М. Сагатовський, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, Р. Rawlins та ін.), сутнісні характеристики, умови та форми професійної, педагогічної, психорозвивальної взаємодії у навчальному процесі (Ш.О. Амонашвілі, В. Андреев, О.Б. Будник, В.В. Давидов, О.В. Дусавицький, В.В. Рєпкін, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко, С.Н. Ahmad, S.A. Shaharim та ін.), особливості психорозвивальної взаємодії в контексті особистісно зорієнтованого підходу (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Г.К. Радчук, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, М.В. Савчин, С.О. Сисоєва, І.С. Якиманська, S.S. Sexton та ін.), психологічні центри та закономірності модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу (Я.М. Бугерко, Г.С. Гірняк, В.О. Комісаров, І.С. Ревасевич, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, С.К. Шандрук). Однак інтеграція в європейський і світовий освітні простори та стрімкий перехід до постіндустріального / інформаційного суспільства потребують перманентного переосмислення змісту, методів, форм освітньої взаємодії у сучасному ЗВО.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Презентоване дослідження входить до тематичного плану науково-дослідницьких робіт кафедри психології та соціальної роботи «Психодидактичні технології освітніх взаємодій та їх розвивальний потенціал» Західноукраїнського національного університету (державний

реєстраційний номер 0119U101004). Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 8 від 27.03.2014 р.) та уточнено Вченою радою Тернопільського національного економічного університету (протокол № 2 від 25.10.2017 р.).

Мета дослідження: теоретико-методологічне обґрунтування психологічних засад модульно-розвивальної взаємодії та психодідактичних умов її забезпечення, а також емпіричне апробування ефективності пропонованої системи в умовах освітнього процесу сучасних українських ЗВО.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз поняттєво-категорійного поля та основних теорій і наукових підходів до дослідження проблематики модульно-розвивальної взаємодії.
2. Критеріально розмежувати та психологічно обґрунтувати форми та рівні освітньої взаємодії.
3. Створити методологічну модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як сутнісного атрибуту інноваційно-освітнього процесу ЗВО.
4. Розробити теоретичну структурно-функціональну модель модульно-розвивальної взаємодії як цілісної системи принципів, етапів, періодів, стилів, умов та технологій її циклічно-вчинкового формовтілення.
5. Обґрунтувати інструментально-психологічне забезпечення ефективного налагодження модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в інноваційному освітньому просторі сучасних українських ЗВО.
6. Ідентифікувати психологічні бар'єри діалогічної розвивальної взаємодії та запропонувати систему професійної підготовки викладачів ЗВО до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії.

7. Емпірично довести у ході психолого-педагогічного експерименту вищу ефективність пропонованої структурно-функціональної моделі реалізації цілісного організаційного циклу модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО порівняно з класично-академічною моделлю навчання.

Об'єкт дослідження становить освітній процес як психологічно обґрунтована сукупність цілей, завдань, змісту, технологій та методів професійно зорганізованого навчання.

Предмет дослідження – система психологічних характеристик модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО як взаємодоповнення її періодів, етапів, механізмів, стилів, умов, інструментів, змістового наповнення, структурних та функціональних особливостей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів було застосовано такий комплекс методів: *порівняльний аналіз* традиційної та інноваційної моделей організації освітнього процесу; теоретичний синтез сутнісного змісту новітніх технологій налагодження розвивальної взаємодії у системі «викладач – студенти»; *методологічне узагальнення* передового психолого-педагогічного досвіду практичного впровадження новаторських розробок в освітню практику сучасних ЗВО; *теоретичне абстрагування, синтез та узагальнення* здобутків закордонних та вітчизняних науковців для обґрунтування психологічних детермінант процесу розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання; *методологічна рефлексія* результатів експерименту з утілення модульно-розвивальної системи навчання; теоретико-методологічний аналіз категорійно-понятійного поля піднятої проблематики; моделювання загальних характеристик та сутнісних ознак чотирьох загальноосвітніх та похідних принципів психологічного проєктування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні; *ідеалізація та систематизація* засадничих положень і наукових фактів із проблематики розвивальної взаємодії, її різновидів і параметрів;

теоретичне моделювання – для створення організаційно-технологічних засад психологічно оптимального розгортання модульно-розвивального циклу; класифікація та *критеріальне рангування* рівнів взаємодії (мікрорівень, мезорівень, екзорівень, макрорівень, мегарівень, метарівень) на різних етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності; *диференціація* та *ієрархізація* спектру суб'єктних проявів особистості у сфері спілкування; *теоретичне узагальнення* особливостей міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особи (людини, індивіда, особистості, індивідуальності, універсуму); *теоретичний синтез* та *конструювання* процесу актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять; рефлексія та *експертна оцінка* сутнісних ознак рівнів розвитку суб'єктів взаємодії (зокрема їх провідних мотивів); критеріальне розмежування, класифікація та рангування основних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі освітньої взаємодії.

Емпіричне підтвердження теоретико-методологічних напрацювань автора здійснювалося за допомогою психолого-педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) й комплексного застосування низки взаємодоповнювальних психодіагностичних методик: соціометрія Дж. Морено, тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті», методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі, експертно-психологічна методика А.В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела, а також методів математичної статистики (кореляційного аналізу за Спірменом, кластерного та факторного аналізів). Статистичну обробку емпіричних даних і графічну презентацію отриманих результатів здійснено на базі стандартизованих пакетів комп'ютерних програм Microsoft Office Excel 2007, «Cattelltest-187», а також за допомогою мови програмування R та бібліотек: stats, corrplot, factoextra.

Експериментальна база дослідження охоплювала три вітчизняних ЗВО з різних регіонів України: Західноукраїнський національний

університет, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Загальна чисельність вибірки на констатувальному етапі експерименту становила 1068 студентів, які навчалися у 48 академічних групах (з яких 24 – експериментальні, а 24 – контрольні). Крім того, комплексній експертизі на предмет ефективності розвивальної взаємодії піддано 96 навчальних занять на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки у системі вищої освіти України.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*:

– *методологічно аргументовано*, що модульно-розвивальна взаємодія в умовах ЗВО активізує наступність чотирьох різновидів обміну (інформаційно-знаннєвий, нормативно-вольовий, циклічно-смысловий, духовно-сенсовий) та відповідні їм стилі розвивальної взаємодії (інгібітний, фасилітативний, модеративний, спонтанний) учасників навчання як носіїв суб'єктивної реальності в онтологічних іпостасях суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму, форми їх психічної активності (поведінка, діяльність, учинення, самотворення), психологічні механізми розгортання полідіалогічної взаємодії (активація, активізація, актуалізація, самоактуалізація), що обґрунтовані в епістемних рамках принципів модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, модульності, розвитковості, духовності) і психологічного змісту періодів цілісного освітнього циклу та етапів учинку психологічного пізнання (інформаційно-пізнавальний – ситуація, нормативно-регуляційний – мотивація, ціннісно-рефлексивний – дія, духовно-креативний – післядія);

– *обґрунтовано* алгоритмічну наступність стилів освітньої взаємодії на різних етапах цілісного модульно-розвивального оргциклу (спонтанний – інгібітний – модеративний – фасилітативний – інгібітний – фасилітативний – модеративний – інгібітний – спонтанний) та доведено, що найефективнішою структурно-функціональною моделлю взаємодії учасників (викладачів і

студентів) освітнього процесу буде лише та, що охоплюватиме поперемінне чергування різних стилів модульно-розвивальної взаємодії, виокремлених за критерієм рольової позиції;

– *експліковано* етапи розвитку малої соціальної групи як колективу, з урахуванням не лише формальних описових характеристик, а й об'єктивних кількісних показників; запропоновано індикатори зазначених етапів у відповідних межах індексу експансивності взаємодії членів групи, а саме: дифузна група (0 – 0,16), асоціація (0,17 – 0,20), кооперація (0,21 – 0,30), автономія (0,31 – 0,36), колектив (0,37 – 1,0); пропоновані діапазони кількісних даних доповнено відповідними якісними інтерпретаціями та сутнісними характеристиками стилів взаємодії, провідних психологічних механізмів і ключових ознак рівнів розвитку групи (наявність спільної мети, самоуправління, переважаючий емоційний фон та спрямованість взаємодії), котрі також слугують процедурною основою для їх рефлексивного аналізу;

– *емпірично доведено* статистично значущий зв'язок між психолого-педагогічною ефективністю модульно-розвивальних занять, індивідуальним розвитком учасників модульно-розвивальної взаємодії (інтелектуальна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), провідним типом їх конструктивних взаємин / ставлень (співпраця, компроміс, доброзичливість, альтруїзм) та рівнем розвитку академічної студентської групи як колективу;

– *здійснено психологічну рефлексію* загальних характеристик спектру міжособистісних атракцій як передумов налагодження конструктивної розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також *набули подальшого розвитку* психологічні механізми та прийоми формування цих соціальних атитюдів;

– *доповнено й уточнено* теоретичну модель повного функціонального циклу навчального модуля, котра поетапно розкриває психологічну технологію взаємодії викладача і студентів за умов інноваційного модульно-розвивального навчання, а також здійснено деконструкцію та деталізацію

психолого-педагогічного змісту етапів вказаної взаємодії з метою досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності;

– *удосконалено* процедуру проведення соціометричного опитування; зокрема обґрунтовано доцільність одночасного застосування декількох соціометричних критеріїв, що дають змогу виявити симпатію/антипатію, зумовлену когнітивним та емоційним складниками міжособистісних взаємин учасників спільної освітньої діяльності;

– *подальшого розвитку* набуло уявлення про психологічні детермінанти проєктивного переходу вітчизняної вищої освіти від директивно-екстенсивних до психологічно інтенсивних моделей соціалізації молоді на засадах паритетності та *уточнено* формозмістові переваги системи модульно-розвивального навчання, що забезпечує соціокультурно опосередкований простір безперервної розвивально-діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Практичне значення отриманих результатів. Викладений у дисертації матеріал може слугувати цілям модернізації навчальних посібників з педагогічної та вікової психології, підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також розробки освітніх і робочих навчальних програм, спрямованих на підготовку фахівців соціогуманітарного профілю. Зокрема, результати дослідження знайшли відображення в навчальних програмах для спеціальностей 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа. Теоретико-методологічні положення і прикладні напрацювання дисертаційної роботи використані викладачами дев'яти ЗВО при розробці змістових модулів низки навчальних дисциплін: «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія освіти», «Психологія розвитку», «Соціалізація особистості», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Теорія освітньої діяльності», «Психологічна служба в системі освіти», «Інноваційні технології та методи навчання у вищій школі» та ін. Обґрунтовані психологічні принципи, умови, оргтехнологічні етапи, стилі та

психодидактичні інструменти налагодження ефективної розвивальної взаємодії викладача і студентів використовувалися керівництвом факультетів для підвищення ефективності організації освітнього процесу, а пропоновані психолого-педагогічні інновації імplementовано в діяльність психологічних служб і відділів моніторингу якості освіти та методичної роботи вітчизняних ЗВО.

Зазначене практичне втілення результатів дисертації підтверджується відповідними довідками таких ЗВО: Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 01-01-321 від 16.02.2021 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 370/01-65/02 від 10.02.2021 р.), Західноукраїнського національного університету (довідка № 126-25/240 від 05.02.2021 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 013/70 від 11.02.2021 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-21-105 від 12.02.2021 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-39 від 11.02.2021 р.), Національного університету «Острозька академія» (довідка № 06/2021-нп від 02.02.2021 р.), Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (довідка № 10 від 12.02.2021 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 248/27.1 від 09.02.2021 р.).

Особистий внесок здобувача. У роботах, опублікованих у співавторстві (*Додаток А*), дисертанту належить: оргтехнологічна модель психодидактичного проєктування змісту і структури навчально-книжкового комплексу [2]; структурно-функціональна модель навчально-книжкового комплексу [3]; критеріальне виокремлення та обґрунтування психологічних бар'єрів взаємодії [4]; психологічний механізм активації мнемічного потенціалу [6]; особливості реалізації принципів проєктування змісту і структури інноваційних навчально-книжкових комплексів на п'ятих етапах модульно-розвивального оргциклу [16]; обґрунтування ціннісно-естетичного

та спонтанно-духовного періодів модульно-розвивальної взаємодії [17]; виокремлення різновидів змісту і стилів розвивальної взаємодії, а також інструментів її налагодження [18]; обґрунтування ефективності програми підготовки викладача-психолога-дослідника [19]; виокремлення компонентів модульно-розвивальної взаємодії [20]; характеристика психологічного змісту поліаспектної системи модулів освітньої взаємодії [21]; якісний аналіз результатів фокус-групових інтерв'ю [22]; аналіз сутнісних ознак та функціональних блоків навчально-книжкових комплексів [23].

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення і практичні результати дослідження оприлюднено в доповідях на 13-ти конференціях і семінарах: *9-ти міжнародних науково-практичних конференціях і психолого-педагогічних читаннях: «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу»* (Тернопіль, 2013); *«Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки»* (Одеса, 2016); *«Societas familia - Parantela»* (Польща, Стальова Воля, 2017); *«Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології»* (Київ, 2018); *«Vzdelávanie a spoločnosť»* (секція «Педагогіка і психологія») (Словенія, Прешів, 2018); VII Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях (у рамках VIII Міжнародного фестивалю «Світ психології») (Київ, 2018); *«Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU»* (Польща, Ольштин, 2019); *«Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід»* (платформа «Психологічні форми та центри міжсуб'єктної взаємодії у соціально-правовому полі України») (Тернопіль, 2018; 2019); *2-х всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми психології інновацій: теорія та практика»* (Одеса, 2017); *«Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації»* (Тернопіль, 2019); *методологічному семінарі «Параметрично-критеріальне розмежування рівнів розвитку малої групи та їх кількісно-якісні*

характеристики» НДІ методології та економіки вищої освіти (Тернопіль, 2019) та *розширеному засіданні кафедри психології та соціальної роботи* (Тернопіль, протокол № 6 від 26 січня 2021 р.) Західноукраїнського національного університету.

Наукові положення і результати, наявні в кандидатській дисертації «Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи» захищеній у 2007 році, у докторській дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 40 публікаціях, серед них: 3 монографії (одна одноосібна); 18 статей у наукових фахових виданнях, що затверджені МОН України, 4 – в наукових періодичних виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз; 15 – у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 508 найменувань (із них 67 – іноземними мовами), 19 додатків на 84 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 541 сторінку, із них 353 – основний обсяг. Робота містить 34 таблиці і 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ КОНЦЕПТУ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

1.1. Поняттєво-категорійне поле психорозвивальної взаємодії та зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання

1.1.1. Філософія взаємодії у сучасному науковому дискурсі.

Знаходячись у суспільстві людина завжди взаємодіє з іншими людьми та різними об'єктами. Рівень взаємодії людина вибирає сама відповідно до своїх потреб та інтересів. Під час взаємодії людина допомагає, керує, регулює, контролює тощо. Взаємодія є важливим способом соціалізації людини та її існування в цілому.

У філософській літературі «взаємодія» як філософська категорія відображає процеси впливу об'єктів один на одного, а також співіснування суб'єкта з суб'єктом для відображення міжособистісних взаємозв'язків, взаємообумовленості й породження одним суб'єктом іншого. При цьому важливо наголосити на прямій та зворотній взаємодії речей, обмінні засобами, енергією та інформацією між організмами та середовищем [331, с. 51].

Поняття «взаємодія» у пізнавальному процесі виступає основним при визначенні понять руху, зміни, становлення, процесу та розвитку. Взаємодія постає як ретрансляція людських думок і як синтез різних людських енергій, які спричиняють народження нових знань, речей, організаційних структур. У соціальних процесах взаємодія виступає сполучним елементом замикання і розмикання соціальних зв'язків.

Так, «взаємодія» в okazіоналізмі, у філософії Лейбніца і Лотце розуміється метафізично. Кант пояснює «взаємодію» як категорію відносин, яка породжує єдність речей і процесів почуттєвого світу... [330, с. 66]. При цьому взаємодія розглядається як об'єктивна й універсальна форма руху,

розвитку, що визначає існування й структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Отже, без здатності до взаємодії матерія не могла б існувати. У цьому розумінні Енгельс визначав взаємодію як кінцеву причину всього існуючого [304, с. 66].

Г. В.-Ф. Гегель зазначав, що взаємодія – обопільна причинність передбачень, котрі зумовлюють одна одну субстанційно, кожна є відносно іншої одночасно й активна, і пасивна. Пояснити явище – означає розкрити ту систему детермінацій, наслідком якої воно постає. Філософські засадничі принципи діють як взаємопов'язані рівноправні елементи системи. Водночас тут значуще виявити не лише поєднання різних детермінуючих факторів, а й їхньої ієрархічності, віднаходження головних і другорядних, суттєвих і несуттєвих форм і видів детермінації відносно до конкретної ситуації, конкретного явища. Тобто викриття системи детермінацій передбачає не лише виявлення різних детермінуючих процес «факторів», але й обов'язкове встановлення супідрядності цих факторів, їх субординації. Під час аналізу причинних відносин необхідно враховувати й особливості самої системи, характер взаємозв'язків, що встановилися у ній, їхню основу (субстанцію) [61, с. 542].

Сучасна філософія визначає взаємодію як поняття, що необхідне для позначення впливу речей одна на одну, для відображення взаємозв'язків між різними об'єктами, для характеристики форм людського буття, людської діяльності й пізнання. У дослідженнях А. М. Ієзуїтова зустрічаємо пояснення «взаємодії» як категорії, яка постає єдиною умовою гармонійного розвитку природи [153, с. 34].

Основні ідеї трактування поняття «взаємодія» на певних етапах історичного розвитку висвітлені у дослідженнях таких науковців, як: В. Андрущенко, Є. Бистрицького, І. Бичка, Л. Буєвої, А. Ієзуїтова, А. Єрмоленка, В. Табачковського, Є. Уварової та інших [8, с. 214-220].

У філософських дослідженнях часто зустрічаємо аналіз соціальних взаємодій двох чи більше індивідів. При цьому враховуються різного роду

часові, популяційні залежності, тому що людина постійно виступає у ланцюжковій причинно-наслідковій взаємозалежності та взаємодії. Ключовою постає проблема співвідношення ситуації людського буття і необхідності виходу із цієї ситуації та межовості буття. Взаємодія – основа для різного роду пізнавальних ситуацій. Вона визначає ситуацію пізнання, фіксує пізнавальні можливості суб'єкта, його причетність до взаємодії, а також його властивості [112, с. 363-367].

Характеризуючи взаємодію, варто наголосити на деякій парадоксальності: з одного боку, взаємодія проявляється тоді, коли пізнаючий суб'єкт включається у ситуацію, а з другого – взаємодія вказує на фактори, сили, причини, які виходять за рамки пізнавальної ситуації, яка не залежить від суб'єкта. Тому людина повинна враховувати об'єктивні властивості, які не залежать від її пізнавальної настанови і впливу на логіку речей. Людина постійно включена у взаємодію, їй потрібно постійно переходити від одних взаємодій до інших, перебувати у причинно-наслідковій залежності.

У подальшому зосередимо увагу на тому, що філософія взаємодії розкриває теоретичні й практичні аспекти, а також концепцію гармонійного розвитку людини. Філософія взаємодії наголошує на тому, що людина представляє собою поєднання матеріальних та духовних начал в якості норми та взірця для людського життя. При цьому матеріальне начало наскрізно пронизане духовним, а духовне має багатоманітне та багаторівневе матеріальне вираження. Людина взаємодіє із матеріальним та духовним началом всередині самої себе, а зовні – з оточуючим світом, природним і соціальним. Гармонія і виступає тим особливим видом взаємодії як безконечного процесу, який наголошує на взаємодії та взаємодоповненні духовного і матеріального.

Взаємодія визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, її об'єднання поряд з іншими тілами в систему більшого порядку, властивостей всіх тіл, процесів і явищ. Точний вияв

факторів, які становлять причину у формі взаємодії зовнішнього з внутрішнім, дає можливість виокремити причинний зв'язок таким чином, що виявляється трансформація причини і наслідку.

Говорячи про спілкування та розуміння людини людиною, її внутрішнього світу, діяльності та міжособистісних взаємодій науковці С. В. Кудрявцева та М. І. Лисіна розглядають взаємодію як характеристику спілкування. Подібну думку висуває Б. Ф. Ломов, стверджуючи, що спілкування є специфічною формою взаємодії з іншими людьми, взаємодією суб'єктів [209]. З іншої сторони це питання розкриває Г. М. Андрєєва: визначальною особливістю взаємодії є те, що під час організації спільної діяльності для учасників важливо обмінюватися не тільки інформацією, а й організовувати обмін діями, планувати спільну діяльність [6; 426, с. 27-32].

Філософія взаємодії може спонукати нас, людей глобального світу, до нового глобального мислення. Сама по собі філософія взаємодії постає як система мисленнєво-поведінкових форм. Філософія взаємодії сприяє формуванню та розвитку процесу безперервної освіти. Адже «людина взаємодіюча» створює суспільство взаємодії. XXI століття може стати століттям взаємодії, оскільки саме взаємодія відповідає природі людини, її основним інтересам, бажанням, потребам в процесі реалізації самої себе. Філософія взаємодії не може нікому нічого нав'язувати, вона не визнає насильства, вона лиш рекомендує людині вдаватися до різноманітного життєвого досвіду та мисленнєво-творчого процесу пізнання. Філософію взаємодії можна застосовувати в процесі вирішення глобальних проблем у різних сферах: освіті, економіці, культурі, екології, правовій діяльності тощо.

Останнім часом тісно пов'язаний з проблемою взаємодії синергетичний підхід, на основі якого розробляються теорії у різних сферах науки. Загалом для сучасного стану науки, на думку В. Є. Кемерова, характерним є «перетворення системи жорстких взаємодій між людьми в систему відносин, де самостійні суб'єкти пов'язують і врівноважують різні інтереси через загальні норми і цінності. Але щоб створити передумови для вирішення

цього завдання, науці ще самій треба подолати стереотипи індустріалізації, переосмислити свої діяльні та організаційні норми» [167, с. 203; 291].

На основі аналізу, з одного боку, філософських візій проблематики взаємодії, а з другого – предмету дисертаційної роботи, нами виокремлено низку наукових підходів і теорій, котрі й постають теоретико-методологічною основою цього поліаспектного дослідження, а саме:

а) *вітакультурна парадигма освіти* та програма фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи в освітніх закладах України (Я.М. Бугерко, М.І. Дробноход, В.О. Комісаров, Л.З. Ребуха, І.С. Ревасевич, А.В. Фурман, О.Є. Фурман (Гуменюк), С. К. Шандрук);

б) *теорія вчинку* В. А. Роменця в контексті інтеракційно-феноменологічної візії психологічних витоків колективної суб'єктності та новітні наукові дискурси, що розширюють русло вчинкового підходу (В.О. Васютинський, М.С. Гусельцева, І.В. Данилюк, П.А. М'ясоїд, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко) [132, с. 18-22; 323, с. 83-90];

в) *раціогуманістичний підхід* у психології, котрий покликаний подолати абсолютизацію раціоналізму шляхом апелювання до гармонійного інтелекту (мудрості), ознаками якого є усунення змістових і просторово-часових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на зняття суперечностей і прилученість до вершинних культурних цінностей (Г.О. Балл, С.І. Болтівець, В.В. Рибалка, О.Є. Самойлов та ін.);

г) *тематизми діяльнісного підходу*, представники котрого розглядають взаємодію та активність як вихідне підґрунтя філософсько-методологічного аналізу співвідношення діяльності і психіки, діяльності і свідомості, дії та образу, а діяльність суб'єкта тлумачать як специфічну активність, що охоплює як зовнішні, так і внутрішні процеси (А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.);

г) ідеї *системного підходу*, в контексті якого людина пізнається у системі її соціальних відносин як частина соціосистеми, а розвивальна взаємодія розглядається як цілісний психосоціальний процес, складовими якого є суб'єктні акти-впливи, що диференціюються на похідні елементарні компоненти (П.К. Анохін, М.С. Каган, В.П. Казміренко, О.В. Киричук, Г.О. Ковальов, Б.Ф. Ломов, О.В. Савченко);

д) концепти та система теоретичних положень *комунікативно-діяльнісного підходу*, згідно з яким особистість розглядається як продукт і результат спілкування з іншими людьми. Власне метою діалогу (інтра-, чи інтерсуб'єктного) як особливої форми партнерської взаємодії є не критика, а досягнення порозуміння та спільного просування до більш гармонійного стану всіх суб'єктів-учасників (колективних чи індивідуальних) паритетної взаємодії (І.Д. Бех, Є.П. Ільїн, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко, Р.С. Нємов, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан).

е) *циклічно-вчинковий підхід* у єдності його чотирьох засадничих принципів (учинковості, метасистемності, циклічності, синергійності) та шести закономірностей і похідних нормативів, що уможливив створення як методологічної моделі психологічного пізнання МРВ як атрибуту інноваційно-освітнього процесу ЗВО, так і теоретичної моделі багатопараметричного психологічного у змістовлення етапів МРВ (А.В. Фурман, О.Є. Фурман, С.К. Шандрук та ін.).

Отож мовиться про міждисциплінарність піднятої наукової проблематики, що охоплює теоретичні та прикладні розвідки у сфері педагогічної та вікової психології, а також дотичні до них напрацювання у царинах соціальної психології, соціології, філософії, конфліктології, педагогіки, менеджменту, психології управління та психологічної герменевтики.

1.1.2. Методологічний аналіз сутнісного змісту основних понять та форм соціальних зв'язків суб'єктів психосоціальної системи. У сучасній науковій літературі поряд з поняттям «взаємодія», застосовується низка

споріднених термінів, таких як «взаємозв'язок», «взаємовплив», «взаємовідносини», «взаємообмін», «співробітництво», «партнерство», «інтеракція», «комунікація», котрі інколи не виправдано застосовуються як синонімічні або й, більше того, підміняються один одним. Розглянемо сутнісне змістове наповнення базових дефініцій, які окреслюють серцевинний значеннєво-смысловий контур відповідних понять.

Взаємозв'язок – філософська категорія, що відображає закономірні взаємовідношення різних предметів, явищ, подій, взаємозумовлення компонентів дійсності у процесі руху й розвитку матеріального, соціального й духовного світів. Загальний взаємозв'язок речей, феноменів і фактів, який утілюється у їх взаємодії, взаємопричиненні, взаємопереходах становить атрибутивну характеристику субстанційної єдності світу [327, с. 282].

Взаємини міжособистісні – суб'єктивні зв'язки і стосунки між людьми, які виникають за умов спільного проживання чи виконання сумісної діяльності та виявляють готовність, спроможність і компетентність осіб до певного типу дій, стилю поведінки і способу життя. Також у процесі становлення і розвитку вказаних взаємин формується система міжособистісних установок, орієнтацій, соціальних сподівань, котрі зумовлені ступенем розвитку соціальної групи, рівнем згуртованості її членів і змістом виконуваної ними діяльності. Чим вищий щабель розвитку групи, тим складнішою і більш ієрархізованою стає структура міжособистісних взаємин. Такі альтруїстичні взаємини, як дружба, любов, братерство найкраще розвиваються у життєдіяльності згуртованого колективу за умов відповідальної взаємодії між людьми [274, с. 52; 39; 73].

Інтеракція (від лат. *inter* – серед, *activus* — діючий) — безпосередня міжособистісна взаємодія (головно «обмін символами»), найважливішою ознакою котрої є здатність людини приймати на себе роль іншої особи чи групи осіб [156; 490, с. 88-93].

Взаємовплив — обопільна дія двох чи декількох явищ, котра спричиняє у кожному з них певні зміни й ґрунтується на взаємодії [50]. Скажімо,

міжособистісний вплив – це процес і водночас результат зміни однією людиною почуттів, стану, поведінки, установок, намірів, уявлень, оціночних суджень іншої особи. Однак, на відміну від взаємодії, вплив може бути цілеспрямованим (переконання, навіювання та ін.) і нецілеспрямованим (наслідування, зараження та ін.), агресивним (психологічний тиск, терор тощо) і гуманним [223, с. 5; 207].

Категорія «взаємодія» у науковій літературі є доволі багатозначною і тлумачиться різними авторами як: а) спосіб організації буття, б) діалектична єдність боротьби і сприяння, в) універсальна форма розвитку об'єктивного світу, г) засіб пізнання, д) знаряддя дії, е) особливий тип відносин між об'єктами [178], є) форма взаємозв'язку між явищами [327, с. 282], ж) процес впливу суб'єктів один на одного [274, с. 52-53], з) погоджена дія між ким-, чим-небудь [48, с. 85], и) регулярні дії суб'єктів, що спрямовані один на одного [253], і) універсальна властивість усього існуючого світу речей і явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на інших [333, с. 72] та ін.

За С. М. Смірновим, поняття про взаємозв'язок сутнісно пов'язане із стійким аспектом взаємодії об'єктів чи явищ, а *категорія взаємодії* перш за все вказує на мінливість явищ дійсності [188, с. 157]. В. М. М'ясищев зазначав, що хоча й існує тісний зв'язок між процесами взаємодії людей та їх взаємостосунками, проте ці поняття не тотожні. Взаємини є внутрішньоособистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією чи наслідком і вираженням перших [178].

Як межова філософська категорія *взаємодія* вказує на мінливість явищ дійсності й тлумачиться як універсальна форма розвитку об'єктивного світу, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної чи ідеальної системи. Відтак вона є основою кожної системи та умовою встановлення різноманітних зв'язків і відносин між об'єктами (чи компонентами), включаючи причинно-наслідкові, каузальні. Також взаємодія розгортається із певною швидкістю у конкретному часопросторі й супроводжується обміном полікодованою інформацією [327, с. 282].

Саме життя можна розглядати як процес особливої взаємодії особливим чином організованих субстанцій. Відтак в умовах взаємодії живих істот (передусім людей), завжди наявна активність її учасників, яка може бути як ініціальною (суб'єкт дії) так і реактивною (суб'єкт реакції, відреагування). Відтак взаємодія охоплює як суб'єкт-суб'єктні, так і суб'єкт-об'єктні відносини й потенційно виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), поведінки (пасивного взаємозв'язку) чи суб'єктного (активаційного) зреалізування людини [256, с. 134]. У процесі суб'єкт-суб'єктних відносин відбуваються співроздуми, співучасть, співпереживання учасників, які у змісті й способі взаємодії утверджують свою суб'єктність, обстоюють особистість і виявляють індивідуальність [178; 81, с. 115; 118].

Отож *взаємодія* як філософська категорія означає процеси прямого чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, причому як у масштабах суспільства, так і на рівні функціонування його окремих соціальних інститутів, спільнот, груп та суб'єктів життєдіяння. Тому вона інтегрує усі види психосоціальних процесів, а також індивідуальних спонукань, діяльності (пізнання, виховання, працю, спілкування тощо) і переживань [274, с. 52-53].

Загалом атрибутивними *ознаками-характеристиками* взаємодії є : а) активність (дії, котрі здійснюються особами стосовно одна одної), б) взаємність (співвідношення персональних цілей співдіячів та організації їх досягнення); в) усвідомленість і адекватність (урахування контексту, в якому відбувається взаємодія, вибір позицій взаємодії та «сценаріїв» поведінки у певній ситуації, що дозволяють досягти власних цілей), порозуміння (рефлексія цілей учасників взаємодії, власного досвіду, здібностей і можливостей партнера, у тому числі точність та об'єктивність відображення його особистості).

Соціальна взаємодія – це система взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої дії одного суб'єкта

(індивіда, групи, спільноти) є водночас причиною та наслідком відповідних дій інших [308, с. 118]. Пітирим Сорокін слушно розглядав соціальну взаємодію як взаємний обмін колективним досвідом (уявленнями, образами, взірцями тощо), внаслідок якого виникає культура. І справді, на соцієтальному рівні соціальна взаємодія постає як соціокультурний процес, котрий забезпечує передачу колективного досвіду від одного покоління до наступного [305, с. 526].

Міжособистісну взаємодію як сукупність зв'язків і взаємовпливів, що утворюються у спільній (сумісній) діяльності людей, доречно аналізувати у двох аспектах: широкому розумінні – як особистий контакт двох і більше людей, що спричиняє взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, ставленнях і настановах, думках і почуттях; та у вузькому — як систему взаємодетермінованих індивідуальних дій, де поведінка кожного з учасників є одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших. При цьому взаємні дії можуть здійснюватися у чотирьох формах: співдії (взаємодопомоги), бездії, псевдо- чи квазидії або протидії [178; 217].

Педагогічна взаємодія – явище взаємозв'язку педагога та вихованців у навчально-виховному процесі, що реалізується через сумісні дії і характеризується їх особистісним взаємовпливом. Зазначена взаємодія завжди має предметно-діяльнісний характер, що зумовлений метою (соціалізація юні), структурою та організацією освітнього процесу [266, с. 24-28]. Особливими ознаками вказаної взаємодії є цілепокладання, планування досягнень бажаного результату та опосередкування довірливим спілкуванням. Порівняно із взаємодією формування педагогічних взаємин є менш керованим процесом, хоча усталені взаємостосунки сприяють або перешкоджають перебігу спільної навчальної діяльності [223; 277].

Модульно-розвивальна взаємодія – науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного

матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку (як цілісної системи знань, умінь, норм, цінностей) кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Соціальна активність індивіда упередметнюється у різних формах соціальних зв'язків (табл. 1.1). При цьому самі *соціальні зв'язки* розглядаються нами як система особливих взаємодетермінацій суб'єктів життєдіяльності, котрі згуртовують останніх у різні соціальні спільноти і зумовлюють їх колективне співіснування. До структури цих зв'язків належать суб'єкти зв'язку (індивіди, групи, спільноти), предмет зв'язку (з приводу чого він здійснюється); механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами («правила гри») [374, с. 198].

Таблиця 1.1

Різновиди форм соціальних зв'язків суб'єктів психосоціальної системи

Форми організації психосоціальної активності	Психологічна характеристика та сутнісні ознаки основних форм психосоціальної активності як стану й джерела встановлення і підтримання значущих зв'язків із світом/ноосферою та динамічної умови власного саморуку і розвитку особистості
Контактування	поверхневий, короткотривалий, позбавлений системи споріднених дій акт, що формовтілюється за допомогою культурно та історично закріплених вербальних чи невербальних засобів задля сигналізації, а не повноцінної передачі змісту інформації [186] (наприклад, оплата товару касиру в магазині, пред'явлення квитка водію у транспорті тощо)
Дія	найпростіший (зовнішній/предметний чи внутрішній/розумовий) акт, здійснюваний для досягнення безпосередньої ближньої мети (задоволення власних інтересів і потреб) у певній соціокультурній ситуації; у соціальному вимірі переважно становить частково усвідомлену, цілеспрямовану та орієнтовану на інших осіб поведінку (дійсню чи очікувану); може спрямовуватися як на іншу людину / групу, так і на фізичний об'єкт, і не мати зворотної реакції, а відтак оприявнюється через систему активних рухів, пасивне невтручання чи покірне прийняття [307]
Реакція	рефлекторна / стереотипна дія, котра виникає як відповідь на певний вплив; найчастіше досліджується рефлекторна реакція на подразник/стимул, захисна психологічна реакція, неадекватна хвороблива реакція, спонтанна емоційна реакція, уповільнена / загальмована реакція, ланцюгова реакція і т.п.

Форми організації психосоціальної активності	Психологічна характеристика та сутнісні ознаки основних форм психосоціальної активності як стану й джерела встановлення і підтримання значущих зв'язків із світом/ноосферою та динамічної умови власного саморуку і розвитку особистості
Діяльність	система доцільних дій та операцій, спрямованих на досягнення поставлених цілей, у якій людина реалізує своє ставлення до світу, людей, предметів, явищ і до самої себе; на відміну від поведінки, є свідомою, предметно спрямованою активністю, котра структурно охоплює чотири блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізувальний (способи, засоби); оцінково-порівняльний (аналіз результатів і рефлексія процесу їхнього досягнення) [46, С. 718-719]. Основними видами діяльності є гра, навчання, праця та спілкування
Поведінка	зовнішній прояв (форма) діяльності людини, реакція на соціальне середовище чи на дію іншої людини у повсякденній життєдіяльності; водночас це напрацьовані суспільством способи взаємодії з об'єктами, відповідно до їх функцій у людській діяльності (їсти виделкою, спати на ліжку тощо) (А. В. Петровський); отож поведінка – це організована визначеним чином діяльність, що забезпечує зв'язок людини із зовнішнім довкіллям [56, с. 96]
Взаємодія	процес обміну діями між суб'єктами життєактивності, що спричиняє зворотну реакцію (зв'язок); система взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої дії одного суб'єкта є водночас причиною і наслідком відповідних дій інших суб'єктів [307, с.50]. Структура та механізм соціальної взаємодії охоплюють: а) суб'єктів взаємодії; б) зміни, спричинені їхніми діями; в) вплив цих змін на інших людей; г) реакцію осіб, на котрих спрямовувалася дія [49, с. 199]
Взаємини та відносини	<i>Взаємини</i> (стосунки) – особистісні зв'язки між людьми: особисті, родинні, стосунки між чоловіком і жінкою, між дорослими і дітьми між самими дітьми тощо. <i>Відносини</i> – переважно суспільні зв'язки (між країнами, організаціями тощо): економічні, ринкові, політичні, суспільні, міжнародні, дипломатичні, громадські, сімейні, правові відносини та інші [51]
Взаємо-вплив	феномен взаємного обміну думками, почуттями, вчинками, що спричинює у суб'єктів взаємодії зміну поведінки, установок та оцінок й, зазвичай, супроводжується процесом їх уподібнення; основними механізмами взаємовпливу є переконання, навіювання, конформність та імітація [278, с. 464-466]
Вчинок	Фундаментальна психоформа поведінки, яка характеризує суб'єктивно-діяльнісний аспект життєактивності особистості й усвідомлюється нею як суспільний акт і специфічна форма ставлення до норм суспільної моралі та навколишнього довкілля (окремої людини чи суспільства в цілому). Структурно вчинок охоплює чотири компоненти (ситуацію, мотивацію, дію та післядію) (за В. А. Роменцем) [275, с. 59] й вирізняється чотирма властивостями: аксіологічністю, відповідальністю, єдністю і співбуттєвістю (за М. М. Бахтінім) [399]

Для досягнення методологічної чіткості понятійно-категорійного аналізу пропонуємо найбільш коректне застосування означених термінів на прикладі конкретної ситуації: виникає короточасний і стихійний **акт** громадської непокори як гостра емоційна **реакція** на протиправні **дії** влади; шляхом **контактування** у соціальних мережах люди співкоординують свою протестну **діяльність**. Таким чином узвичаєна **поведінка** пересічних людей набуває ознак оціночно-вольового громадянського **вчинку**. Закономірно, що суспільні **відносини** між інститутом офіційної влади та інститутами громадянського суспільства загострюються. Інколи навіть у межах однієї родини погіршуються міжособистісні **взаємини** внаслідок кардинально різних поглядів її членів на актуальну соціальну ситуацію. Для налагодження діалогічної **взаємодії** конфліктуючі сторони домовляються про створення переговорної групи. У ході організованих дебатів здійснюється **взаємовплив** конкуруючих сторін з метою напрацювання такої моделі **взаємообміну**, котра б уможливила досягнення цілей та реалізацію інтересів протидіючих таборів.

Також для методологічної диференціації понятійно-категорійного апарату нами виокремлені параметри розмежування сутнісних ознак аналізованих типів психосоціальної активності (табл. 1.2). До зазначених параметрів першочергово відносимо такі: 1) рівень усвідомленості та цілеспрямованості суб'єкта психосоціальної активності; 2) особливості спрямованості цієї активності (зовнішній / предметний чи внутрішній / розумовий акт); 3) стійкість і часова тяглість її формовияву; 4) рівень спонтанності суб'єкта; 5) наявність чи відсутність зворотної реакції; 6) глибина психоемоційних переживань людини. Своєю чергою, сукупний баланс мінімальних / максимальних формовиявів означених параметрів слугує своєрідною критеріальною ознакою того чи іншого типу психосоціальної активності особистості. Така своєрідна матриця дає змогу досліднику глибше рефлексувати сутнісний зміст та загальні характеристики кожного з аналізованих типів психосоціальної активності суб'єкта, а також підібрати систему максимально адекватних індикаторів їхнього контролю.

**Параметри диференціації сутнісних ознак аналізованих типів
психосоціальної активності**

Форми організації психосоціальної активності людини	Параметри диференціації					
	Усвідомленість та цілеспрямованість	Зовнішній / предметний чи внутрішній / розумовий акт	Стійкість і тривалість	Спонтанність	Наявність зворотної реакції (S – S)	Глибина психоемоційних переживань
Контакт		зовніш.	min			
Дія	min				min	min
Реакція	min		min	max		max
Діяльність		паритет			min	
Поведінка		зовніш.	max	min		min
Взаємодія	max	паритет			max	
Взаємини та відносини			max	min		
Взаємовплив		внутріш.			max	
Взаємообмін	max				max	
Вчинок	max	внутріш.		max		max

Отож категорія взаємодії дає змогу уникнути спрощених варіантів пояснення будь-якої системи, оскільки є основною передумовою процесів її виникнення, функціонування і розвитку. Адже без взаємодії компонентів система нездатна існувати. Відтак обґрунтування законів і практичних методів організації психологічного впливу уможливить проєктивне підвищення ефективності міжособистісних взаємин (перш за все ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері – «людина – людина». Водночас це сприятиме гуманізації взаємостосунків у системах освіти та громадянського виховання майбутніх фахівців.

1.1.3. Загальна характеристика різних форм взаємодії у руслі основних наукових теорій і підходів. Спрощений підхід до тлумачення природи педагогічної взаємодії як впливу наставника на особистість школяра, негативно позначився на практиці виховної роботи. Нині є

об'єктивна потреба змінити характер взаємин між викладачем і студентом, здолати авторитарний стиль міжсуб'єктних відносин. Тому за останні роки у психологічній науці відбулися зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до «пасивного реактору». Перевагу набула інша точка зору, за якої основу її природи становить активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Також проблема розвитку психології педагогічної взаємодії та її вчинкового характеру є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і студентського колективу [81, с. 118; 182, с. 414-415].

Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну *взаємодію* з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною та іншою – ситуацією. Саме всепроникливі впливи плинних ситуацій зумовлюють змінні чи сукупні мікрорухи у сферах розвитку особистості [242; 366, с. 77]. У психологічному плані відкрита взаємодія різних рівнів психічної саморегуляції (усвідомленого і неусвідомленого) і стан інтрадіалогу стимулюють розвиток діалогу зовнішнього. Це стає можливим за умови внутрішньої свободи усіх сил і потенцій, котрими наділена особистість, і водночас дає поштовх для розгортання процесів саморозвитку, творчого зростання і духовного самовдосконалення [198; 199].

У природі розвивальної взаємодії відображається парадокс наукового пізнання: суть цілого можна виявити, тільки з'ясувавши сутність його частин (елементів, компонентів), хоча їх неможливо глибоко пізнати поза його розумінням. Це – основна ідея системного підходу до аналізу цього феномена як цілісного соціально-психологічного процесу, складовими якого є суб'єктні акти-впливи. О.В. Киричук зазначає, що в кожному такому елементарному акті гіпотетично наявні принаймні шість компонентів: 1) педагогічна задача; 2) соціально-комунікативна активність взаємостимулюючих сторін; 3) цінності, які обстоює кожен із учасників взаємодії; 4) норми, за якими організовуються взаємини; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії [169, с. 7].

Для досягнення зазначеної системності висвітливо сутнісні характеристики-параметри найбільш відомих теорій, наукових підходів і концепцій як форм організації наукового знання, у межах котрих відбувається науковий дискурс піднятої нами проблематики (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Теорія символічного інтеракціонізму / Джордж Мід	Поведінка людей стосовно одних до інших чи до предметів навколишнього світу зумовлюється тим значенням, яке вони їм приписують; тому вплив людини на іншу особу не є безпосереднім, а опосередковується символами, їх інтерпретацією учасниками взаємодії; схематично цей зв'язок подається так: «Я – соціальна ситуація – символічна інтерпретація ситуації – інша людина» [253; 240, с. 80]
Теорія соціальної дії / Макс Вебер	Елементами одиничної дії є діяч (суб'єкт); інша сторона (об'єкт); норми, за якими організовується взаємодія; цінності, яких дотримуються усі учасники; ситуація, у якій відбувається дія [253]; до ознак <i>соціальної дії</i> належать: 1) суб'єктивна мотивація суб'єкта дії; 2) орієнтація на минулу, поточну чи очікувану реакцію інших; на сьогодні обґрунтовані такі <i>типи соціальної дії</i> : 1) <i>цілераціональна</i> (характеризуються чітким розумінням, що хоче людина, якими засобами це досягатиметься, які будуть наслідки); 2) <i>ціннісно-раціональна</i> (пов'язана з вірою суб'єкта у самодостатню цінність певної поведінки, незалежно від її успіху); 3) <i>традиційна дія</i> (стереотипна поведінка за взірцем, що не потребує перевірки на істинність); 4) <i>афективна</i> (емоційна реакція без осмисленого цілепокладання) [307]
Теорія соціального обміну / Джордж Хоманс	Соціальна взаємодія розуміється як складна система обмінів, зумовлена способами врівноваження винагород і затрат; поведінка людини визначається тим, чи винагороджувалися і як саме винагороджувалися її вчинки в минулому; при цьому обстоюються такі принципи взаємодії: 1) чим частіше винагороджується певний тип поведінки, тим частіше він повторюватиметься; 2) якщо винагорода залежить від певних умов, то людина намагається їх відтворити; 3) якщо винагорода велика, людина готова затрачати більше зусиль для її отримання; 4) коли потреби близькі до насичення, то людина докладає менше зусиль для їх задоволення [310]
Теорія трансактного аналізу / Ерік Берн	Розглядається взаємодія через динаміку міжособистісних позицій партнерів, позначених як Дитина («Хочу»), Батько («Потрібно»), Дорослий (синтез «Хочу» і «Потрібно»); їх взаємодія є ефективною, якщо трансакції збігаються [253]. Зазначені позиції не пов'язані з відповідною соціальною роллю, а є психологічним визначенням певної стратегії у взаємодії в кожен момент часу, а відтак можуть змінюватися разом із психологічним станом суб'єкта [240, с. 89]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Психоаналітична теорія / Зигмунд Фройд	Міжособистісна взаємодія зумовлюється переважно уявленнями, засвоєними в ранньому дитинстві, і психологічними травмами, які були пережиті у цей період життя; тому в процесі взаємодії люди просто здебільшого актуалізують і відтворюють дитячий досвід. Привабливість взаємодії у групі (особливо в неформальній) зумовлена почуттям відданості і покірності лідерам, які ототожнюються з могутніми істотами, яких у дитинстві уособлювали наші батьки [333, с. 74]
Теорія керування враженнями (соціальної драматургії) / Ервінг Гоффман	Розглядається реальна соціальна взаємодія неначе театральна вистава, а люди, мов актори виконують ролі у певній конкретній ситуації; актор за допомогою символічних засобів прагне створювати і підтримувати сприятливі враження про себе в інших осіб для регулювання їхньої взаємозалежної поведінки (особливо зворотної реакції) [49, с. 201]; відтак суб'єкт зацікавлений своїми діями створювати потрібні ситуації, щоб домогтися потрібного йому враження, під впливом якого інші будуть добровільно робити те, що відповідає його особистим задумам [333, с. 74]
Теорія соціальної комунікації / Юрген Габермас	У контексті океану суспільних комунікативних зв'язків існують такі типи соціальних дій: <i>стратегічна</i> (її учасники ставляться до інших осіб як до засобів чи перешкод на шляху до мети); <i>нормативна</i> (метою її учасників є досягнення взаємовигідних експектацій, здійснюваних шляхом підпорядкування своєї поведінки цінностям і нормам); <i>драматургійна</i> (її мета – вибіркове самовираження індивідуальності); <i>комунікативна</i> (укладання угоди між учасниками взаємодії для досягнення конкретних результатів у певній ситуації) [310]
Теорія соціокультурної динаміки / Питирим Сорокін	Соціальна взаємодія є взаємним обміном колективним досвідом, унаслідок якого виникає культура; така взаємодія постає у вигляді соціокультурного процесу, під час якого передається колективний досвід між поколіннями [49, с. 201]; у підґрунті вказаної перебуває соціальна нерівність у суспільстві. Існують такі типи соціальної взаємодії: <i>організовано-антагоністичний</i> , що базується на примушуванні; <i>організовано-солідарний</i> , що заснований на добровільному членстві; <i>організовано-змішаний</i> – що частково керований примусом, а частково — добровільною підтримкою усталеної системи взаємостосунків і цінностей [308, с. 52]
Етнометодологія / Гарольд Гарфінкель	Досліджуються способи інтерпретації та впорядкування довколишнього світу індивідами у ситуаціях повсякденних взаємодій; вони виявляють «фонові очікування», що означають буденне життя і є загальновідомими та імпліцитними (бачаться, та не помічаються); люди використовують їх як загальну схему сприйняття та інтерпретації світу, а також для стандартизації і типізації буденної взаємодії. Члени суспільства послуговуються спільними, ординарними етнометодами для описування власної та чужої діяльностей, а також для пошуку загальноприйнятих правил взаємодії, які надають поведінці узвичаєного характеру [240, с. 341-342]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Модель діадичної взаємодії / Джон Тібо, Герольд Келлі	Суть взаємодії у діаді зводиться до п'яти положень: 1) будь-яка міжособистісна інтеракція є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями за певної ситуації; 2) взаємодія більш вірогідно продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони усвідомлюють її вигоди; 3) для з'ясування результату взаємодії співставляється сума винагород і витрат; 4) взаємодія продовжуватиметься, якщо винагорода учасників перевищуватиме витрати; 5) процес отримання вигоди ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і затрати [253]
Діалектичний підхід / Георг Гегель	Взаємодія узасаднює закон «єдності та боротьби протилежностей» і розглядається як процес, за якого головно внаслідок явища «притягування і відштовхування», відбувається перетворення речей та явищ; у контексті сутнісної характеристики розвитку окремо підкреслюється, що джерелом усякого руху є протиріччя як система взаємодії між протилежностями [287]
Концепція соціальної еволюції / Роберт Парк	Суспільство – найважливіший складник соціальної взаємодії, що сприяє руйнуванню чи зміцненню соціальних зв'язків; обґрунтовано чотири види соціальної взаємодії: конкуренцію, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляцію [310]; зокрема Конкуренція як рушійна сила розвитку взаємодії людей може набувати форми конфлікту, внаслідок чого люди вимушені пристосовуватися до нової ситуації; коли це відбувається, то конфлікт згасає, а процес завершується асиміляцією, яка спричинює глибоку трансформацію під впливом тісної взаємодії [308, с. 51]
Бігевіористський (поведінковий) підхід / Джон Уотсон, Беррес Скіннер	У межах цього підходу психіка зводиться до різних форм поведінки, яка описується з допомогою понять «стимул» (зовнішня спонукка) і «реакція» (відповідь організму на стимул). Стверджується, що поведінка людини переважно безпосередньо зумовлюється підкріпленнями (покаранням і винагородою) з оточуючого середовища; тому детермінованість поведінки особистості слід розуміти у термінах інтеракцій «поведінка – оточення»; при цьому соціальна поведінка є двох типів: респондентна (відповідь на знайомий стимул), оперантна (визначається і контролюється майбутнім результатом) [240, с. 64-65]
Діяльнісний піхід / Сергій Рубінштейн	Ключовим у діяльнісному підході є поняття активності, котра становить конституювальну характеристику людської діяльності, що виражає її здатність до саморозвитку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних (перетворювальних дійсність) предметних дій; згідно з принципом <i>єдності свідомості і діяльності</i>, свідомість не керує діяльністю ззовні, а утворює з нею єдність, будучи її передумовою і результатом; суб'єкт і об'єкт (людина і світ) у процесі діяльності переходять один у другого: об'єкт – у суб'єктивний образ, а образ – у результати діяльності; тому суб'єкт у своїх діях не тільки виявляється і проявляється, а й твориться, визначається і саморозвивається [250, с. 72-73]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Системно-діяльнісний підхід / Джон Дьюї, О.М. Леонтьєв	Передбачає системну організацію цілісного освітнього процесу як єдності різних видів діяльності студентів (навчальної, науково-дослідної, навчально-професійної, дозвілєвої і т.п.), спрямованих на досягнення головної освітньої мети – розвиток особистості дитини на основі <i>розвитку універсальних навчальних дій</i> ; система останніх складає ключову компетенцію – уміння самостійно вчитися і самовдосконалюватися; за цих обставин «клас-аудиторія» перетворюється на «клас-лабораторію», де студенти оволодівають соціокультурним досвідом шляхом активного дослідного пізнання навколишньої дійсності
Комунікативно-діяльнісний / Михайло Бахтін	Спілкування розглядається як спосіб реалізації суспільних відносин, окремий вид діяльності, де фіксуються суб'єкт-суб'єктні зв'язки та чиниться формувальний вплив на особистість. Комунікативна спрямованість навчання активізує формування всіх видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо. Цей підхід реалізується завдяки застосуванню методів і прийомів роботи, що уможливають спільну пізнавальну діяльність студентів: взаємонавчання, робота у парах, взаємоконтроль, бесіда, дискусія та інші. Відтак мова є основним аспектом соціальної поведінки людини і займає важливе місце у її комунікативно-пізнавальній діяльності [311; 138]
Діалогічний підхід / Георгій Балл	Провідним є діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія діянь у міжособових взаєминах. Зазначені дії переосмислюються як аспекти взаємодії партнерів, причому кожний з них постає повноправним суб'єктом. Метою діалогів (інтра-, чи інтерсуб'єктних) є не критика сама по собі, а партнерська взаємодія, що сприяє спільному просуванню до більш гармонійного стану системи, котра охоплює усіх учасників взаємодії, так і кожного зокрема [15, с. 13, 170]
Вчинковий підхід / Володимир Роменець, Віталій Татенко	Вчинок починається і проявляється у ситуаційних відносинах, які водночас залежать від поведінки людини. Освоєння ситуації включає мотиваційний аспект, що стає внутрішньою рушійною силою вчинку. На основі цього здійснюється перехід до вчинкової дії [168, с. 87]. Своєю чергою, післядія, як пережиття своєї реакції на вчинок, постає ситуацією, що зумовлює виникнення у людини спонуки до подальшої дії.
Суб'єкт-суб'єктний підхід / Чарльз Кулі, Флоріан Знанецький, Іван Бех, Григорій Ващенко	Підхід у навчанні, що базується на гнучкому зворотному зв'язку у системах «викладач-студент» і «студент-студент», емпатійному діалогічному спілкуванні, активному співробітництві та співтворчості суб'єктів взаємодії й паритетному розподілі їхньої відповідальності за одержані освітні результати. Педагог є організатором «саморуку» студента від нижчих до вищих рівнів самовдосконалення і допомагає йому у «вивільненні» власних інтересів і реалізації своїх ініціатив. Суб'єктність студента головно проявляється у здатності чинити перетворювальні дії щодо себе і довколишнього світу, бути стратегом власного саморозвитку, виражати критичне ставлення до форм взаємодії і здійснювати самостійний вибір у системі соціальних взаємин [81, с. 118]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Системний підхід / Нінель Непомнящая, Борис Ломов	Реальний спосіб існування людини полягає у тому, що вона є включеною у різні системи відносин, зв'язок котрих відбувається в особистості. Особистість і її психіка не є набором окремих ставлень, процесів і функцій. «Усі ці зовнішні і внутрішні змісти в особистості перестають бути набором ізольованих частин, а, включаючись у складні системи зв'язків, утворюють тим самим нові змісти і відповідні їм механізми, котрі характеризують цілісність людської особистості і цілісність її психіки» [249, с. 10-11]
Циклічно-вчинковий підхід / Анатолій В. Фурман	Модульно-розвивальна взаємодія розглядається як повний функціональний цикл освітнього метапроцесу, котрий охоплює чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, психодуховний) та вісім похідних етапів; колективна пізнавальна творчість за цих обставин розгортається як повний функціональний цикл освітньої творчості, котрий ієрархічно зорганізовує чотири періоди (пізнання новації, проектування нововведення, впровадження інновації, моніторинг змін) і вісім етапів (ініціювання, дослідження, моделювання, продукування, апробування, обґрунтування, розповсюдження, експертування); відтак колективне наукове пізнання постає як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку навчально-дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості [373, с. 76-78]

Критичний аналіз психологічних і педагогічних джерел показує, що змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності викладача значним чином досліджені. Однак це твердження не стосується соціально-психологічного пізнання педагогічної взаємодії, під час якої розгортається сумісна робота осіб за окремим сценарієм: спільність інтересів і прагнень педагога і студента дає змогу досягнути взаєморозуміння між ними; взаємодія різносуб'єктних мотивів, цілей, установок ціннісних орієнтацій відображає динаміку психосоціального розвитку особистості; все це передбачає формування не лише особистого, а й особистісного (психологічного) контакту, який надає кожному можливість виходити за межі власних потенцій, реалізувати себе в іншому й водночас усвідомлювати свою унікальність, характерологічні відмінності між партнерами [121, с. 60].

1.2. Проблематика модульно-розвивальної взаємодії в історико-психологічному дискурсі

1.2.1. Психологічна теорія розвивального навчання та її рефлексивний аналіз. Ідея розвитку основоположна для освіти. Вперше, понад 200 років тому, її проголосив швейцарський педагог Г. Песталоцці: навчання покликане розвивати пізнавальні сили дитини – пам'ять, мислення, уяву та інші її здібності. Відтоді ця проблема стала епіцентром соціалізації: з'являлися, вдосконалювалися й зникали різні моделі і системи розвивально зорієнтованої освіти. Суть такого навчання зводили до тренування пам'яті, мислєдіяльності, розширення пізнавальних можливостей чи плекання творчих здібностей особистості. Нині ідея розвитку не тільки збагачує концептуальне ядро педагогічних теорій, а й пронизує буденну практику міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів. Усе частіше мовиться про розвивальне наслідування, спілкування і виховання, розвивальну діагностику і корекцію, розвивальні взаємини та розвивальну взаємодію. Звідси діалектична єдність соціальних процесів навчання та особистісного розвитку, яку влучно підмітив С. Рубінштейн: «Як окрема концепція навчання, яку формує педагог, містить (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку, так само в кожній концепції психічного розвитку, яку формує психолог (усвідомлює він це чи ні), наявна і певна теорія навчання» [289, Т.І, с. 179]. Проте зазначене не знімає напруженої ситуації навколо теоретичних і практичних труднощів створення розвивального навчання як добре організованого, ментально прийнятого, соціально-культурного простору життя особистості. Фактично й донині не створено його ефективної теорії, про що наочно свідчить історичний екскурс у проблематику питання.

На початку ХХ століття ідея розвивального навчання трансформувалася у складну проблему співвідношення навчання і розвитку [24; 58; 134; 148; 141; 251; 289; 379; 328; 436]. Найаргументованіший підхід до її розв'язання запропонував Л. Виготський [59], детально обґрунтувавши

соціально-культурну зумовленість розвитку вищих психічних функцій (пам'ять, мислення, увага, мова, воля тощо) і людської психіки загалом. Він розмежував дві зони розвитку – актуального і найближчого. Причому останній вчений відвів вирішальну роль засвоєнню підростаючим поколінням історично виробленого людського досвіду. «Навчання тільки тоді добре, коли воно йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілий ряд функцій, які перебувають у стадії дозрівання, лежать у ЗНР» (зоні найближчого розвитку) [58, с. 252]. Отже, навчання, за Л. Виготським, є універсальним соціальним фактором розумового (психічного) розвитку суб'єкта. Його розвивальні можливості зумовлюються тим, наскільки викладачу вдається оптимізувати пошукову пізнавальну активність студента на рівні зони найближчого розвитку та у співробітництві підняти його на вищу інтелектуальну сходинку знання, дії, розуміння. Водночас Жан Піаже зазначав, що «Навчання може істотно прискорити або загальмувати інтелектуальний розвиток, але основна лінія останнього визначається внутрішніми, власними законами розвитку – підготовкою, становленням, освоєнням і подальшим удосконаленням системи логічних операцій» [334, с. 606; 448; 454, с. 36-47]. Отож факт наявності «зони» не вказує на те, як розгортається навчання і як внаслідок цього розвивається особистість. Навчання ставить перед здобувачем нові вимоги, нові пізнавальні завдання і пропонує засоби їх розв'язування. Але не менш очевидне й те, що саме навчання набуває різного значення залежно від того, на який період розвитку особистості воно припадає. Щоб бути неформальним, високоефективним, навчання має пристосовуватись до рівня розвитку студентів. Підвищені вимоги до навчання ставляться передусім з огляду на реальний стан розумового розвитку його суб'єктів [87, с. 37-48].

Також зазначені положення соціально-культурної теорії Л. Виготського не вказують на дидактичні і психологічні механізми організації творчої когнітивної діяльності студентів, тому не розкривається за яких умов можливий продуктивний пошук і відкриття суб'єктивно нового знання, що

характеризують мікроетап психічного розвитку майбутнього фахівця [379, с.9-14]. Хоча такий аналіз співвідношення навчання і розвитку дещо обмежує розгляд ідеї розвивального навчання, оскільки ситуативно не досліджується, як людина реалізує свій природний потенціал у ході власної життєактивності і як оточення визначає психологічну організацію її внутрішнього світу [219, с. 61-73]. Проте це не означає, що втрачають наукове значення результати досліджень відомих педагогів і психологів – П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Занкова, А. Запорожця, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Д. Ельконіна, В. Давидова та інших, теоретичні здобутки яких мають бути переосмислені в контексті нової соціокультурної ситуації.

Зокрема, заслуговує уваги підхід С. Рубінштейна, за яким навчання має не тільки випереджати, а й відповідати розвиткові людини. Це зумовлено тим, що знання не повідомляються і не передаються зовні у внутрішній світ особистості, поняття і норми не дозрівають, а оволодіваються у процесі її активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання має передувати розвитку, має сенс тільки у тому значенні, що навчають справді тому, чим досі не володіє наступник. Якщо ж воно «забігатиме вперед» розвитку, то не розвиватиме, а лише збагачуватиме знаннями. Ось чому правильно організоване навчання завжди враховує можливості студента, який перебуває на конкретному віковому та індивідуально-типологічному рівні розвитку. Один рівень розвитку переходить у наступний через здійснювану в ході навчання реалізацію можливостей попереднього рівня [289. - Т.2, с. 177].

Про відсутність міждисциплінарної теорії розвивального навчання свідчить також факт інноваційної неповноцінності відомих вітчизняних систем такого навчання. Це стосується експериментів Л. Занкова і Д. Ельконіна та В. Давидова, моделей диференційованого і проблемного навчання. Певний проєктний виняток становить модульно-розвивальна експериментальна система, що впроваджується як інноваційна єдність цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів неперервної розвивальної взаємодії викладача та студентів [252; 365; 366].

Широкомасштабне дослідження об'єктивного зв'язку між структурно-функціональною архітектонікою навчання (формозмістове, методичне, психолого-педагогічне наповнення) і процесом загального розвитку школярів було здійснене Л. Занковим у 60-70 роках [148; 251]. Розвивальне збагачення навчання у досвіді організованого цим відомим дидактом масового експерименту, на відміну від традиційного знанняво-зорієнтованого, на перше місце ставиться загальний психічний розвиток учнів, який є передумовою і засадничим критерієм якісного опанування ними знань, умінь і навичок. Найбільш продуктивною методикою психологічного вивчення такого універсального розвитку, на переконання цього вченого, є належне освоєння головних ліній розвитку психічної діяльності, а саме активізація в наступників спостережливості, розумового напруження і всеможливих практичних дій, для яких притаманні цілісність і взаємодоповнення. Емпірично підтверджено, що пропоновані експериментальні зміни у системі початкового навчання позитивно впливають на загальний розвиток та особистісне зростання школярів, що підтверджують такі факти: а) вони швидше переходять від наявного рівня розвитку до більш високого, системного; б) психічні новоутворення у їх внутрішньому світі стосуються якісних, вершинних проявів психодуховної активності; в) фактуальненню підлягає більший спектр індивідуально-психологічних варіантів і траєкторій загального розвитку молодших школярів, що не завжди враховується дослідниками (Г.С. Костюк, Д.Б. Ельконін, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов та ін.) [87, с. 40-49].

Очевидно, що психодидактичній експериментальній системі розвивального навчання Л. Занкова притаманна певна цілісність, тому що її основу становлять дидактичні принципи (висока складність навчального процесу, визначальна роль теоретичних знань у змісті початкової освіти та ін.), які зорганізовують і врегульовують функціональне навантаження практики експериментального здійснення навчальної роботи школярів і спричиняють оптимізацію їхнього загального розвитку (див. [148, с. 112–

120]). Однак інноваційно-психологічна повноцінність розвивальної домінанти навчального процесу в дидактичній системі Л. Занкова є неповною, незважаючи на її певні здобутки (взаємодоповнення теорії і практики, експериментування, широке задіяння психологічних знань у дидактичних і суто методичних цілях, ґрунтовність лонгітюдного психодидактичного експерименту, підвищення професійної кваліфікації вчителів). Все ж таки вона обмежується детальним різнобічним обґрунтуванням мети й основних завдань навчання. Отож природно, що проблема співвідношення навчання та розвитку знайшла належне теоретичне, методичне та експериментальне вирішення, але психозмістовий бік навчання викликає певні критичні зауваження.

Також, зауважимо, що будь-яка програмно оформлена експериментальна психодидактична система детермінує видозміну способу навчання, певного відходу чи дистанціювання від типологічно узвичаєних оргсхем та методичних інваріантів ведення освітнього процесу, що повсякденно реалізується у масовій шкільній практиці. Причому тенденція тут загальна: кожний дослідник прагне якомога повніше враховувати закономірності психічного розвитку, а тому звертає увагу до внутрішнього світу індивідуальності, яка в кожний момент навчання проявляється як результат складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників [148, с. 19]. Проте констатуємо несприятливий для збалансованого психічного розвитку вихованців момент: засадничою організаційною формою експериментального навчання незмінно залишився традиційний урок, а допоміжними – рідкісні екскурсії і систематичні домашні завдання. На жаль, урок – це методично жорстка й соціально регідна, а не психологічно розкута й комфортна, форма-стиль освітньої взаємодії у системі «вчитель – учні». Тому оновлення дидактичного наповнення цієї форми не змінює типологічний набір, структурну побудову та функціональне навантаження її основних ланок, які залишають традиційними. До того ж і методи навчання і сама методична схема ведення уроку також зостається переважно знаннєво-трансляційною, пояснювально-ілюстративною [195,

с. 25-27]. У ситуації з експериментальною системою розвивального навчання Л. Занкова практичну видозміну отримала педагогічна технологія роботи початкової школи, що становить результат виконання вимог низки авторських дидактичних принципів і похідних методичних умов.

Отож Л. Занков вивчав проблему видозміни форм, методів і результатів міжсуб'єктної взаємодії, але відшукати адекватні способи її розв'язання йому вдалося лише частково. І хоч вважається, що «поставлене у дидактичній системі завдання загального розвитку школярів досягається за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу» [148, с. 17], все ж необґрунтованими залишилися організаційно-технологічні підвалини психічного розвитку наступників та найважливіші складники соціально-культурного контексту експериментальних освітніх закладів.

Аналіз відомих систем розвивального навчання показує, що у досвіді українського освітництва немає таких теорій, котрі б давали повне уявлення про те, як взаємопов'язані між собою навчання і розвиток у всіх основних ланках педагогічної взаємодії з огляду на чітко окреслені закономірності, принципи і факти психосоціального зростання особистості.

Зазначене певним чином стосується як проаналізованих систем [58; 134; 148; 251; 289; 433], так і найбільш відомих – проблемного і диференційованого навчання [205; 225; 226; 339; 377]. Незважаючи на те, що метою першого є розвиток пошукової творчої активності і творчих здібностей студентів, а основним завданням другого – виявлення психологічних відмінностей і виховання індивідуальності кожного, все ж технологічно не забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників психосоціального зростання особистості в кожний момент навчання.

Ідею, а згодом і принцип, посилення розвивального впливу навчання шляхом збільшення питомої ваги в освітньому процесі теоретичних знань (навіть із їх певним дистанціюванням від знань емпіричних) підтримала пізніше відома наукова школа Д. Ельконіна – В. Давидова, котра зосередила свою увагу на формуванні повноцінної учбової (від терміну «учіння»)

діяльності молодших школярів. Фактично у цій школі відбулася підміна найважливішої психодидактичної проблеми «навчання – розвиток» проблемою «навчання – формування». І це зрозуміло чому, адже, на думку вищезазначених психологів-експериментаторів, справжнє призначення навчання – не розвивати юну особу як суб'єкта, особистість чи індивідуальність, а формувати її власну діяльність, употужнювати здібності. Стосовно цього питання В. Давидов зауважує: «...У фундаменті загального психічного розвитку молодших школярів лежить процес формування в них у ході виконання учбової діяльності теоретичної рефлексії, аналізу і планування...» [134, с. 199]. Останні складові учіння як окремої самотньої діяльності – це одночасно компоненти-свідчення актуального плину теоретичної свідомості як вершини наукового світогляду, до якого треба долучити дітей і молодь. Тому психічний розвиток юні за окресленого наукового підходу визначається не з огляду на його джерела, чинники, параметри та умови активізації й актуалізації, а з того, як формуються учбова діяльність і її складові. Також представники цього напрямку істотно обмежили поле власного продуктивного пошуку, відмовившись від реалізації індивідуального й диференційованого підходів у навчанні. Вони стверджують, що сформувати високий рівень навчальної діяльності можна в усіх наступників незалежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, а також заперечуються індивідуальні лінії (варіанти) розвитку особистості. Вважається, що створення оптимальних умов для формування навчальної діяльності уже передбачає позитивний результат. Такий підхід зумовлює теоретичну індиферентність стосовно обґрунтування форм і результатів навчання, суб'єктивного оцінювання та використання уроку як ефективних педагогічних засобів у системі навчальної діяльності молоді. Адже відомо, що психічний розвиток спричиняється як зовнішніми умовами-чинниками, так і внутрішніми [148; 227]. Якщо розвиток юні тлумачити спрощено й однобічно, як це робиться в теорії навчальної діяльності, то нівелюються варіації індивідуального розвитку особистості.

Певним внеском у розвиток концептуальних засад проблемного навчання є психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, в котрій важливу методологічну роль відіграють ідеалізовані об'єкти дослідження – теоретична модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації та структурно-функціональна внутрішньої проблемної ситуації. Причому перша виявляє цілісність суб'єктно-особистісної, змістово-предметної і міжсуб'єктної сторін навчального процесу, і в такий спосіб оптимізує пошукову пізнавальну активність студента під керівництвом викладача, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку і формуванню творчих здібностей. Друга охоплює такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як потреби, мотиви, мета, внутрішні умови мислення; функціонує як відкрита система для впливів, суб'єкт-об'єктної, і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Її своєрідними модульними новоутвореннями є проблемно-діалогічні форми свідомості (задача, запитання, проблема, діалог тощо), взаємодоповнення яких у цілісному акті пізнання й визначає ефективність розвивального навчання [377; 122, с. 18].

За останні десятиліття саме у теорії проблемно-діалогічного навчання виникла ідея двофазного функціонування навчального модуля як результат слідування закономірностям повноцінного циклу проблемної ситуації. Це згодом дало змогу визначити основні етапи модульно-розвивального процесу. Тому природно, що принципи проблемності і діалогічності в даній системі реалізуються найбільш повно, про що, зокрема, свідчить факт технологічного поєднання обох інноваційних підходів на основі проблемно-діалогічного способу організації розвивальної взаємодії: концептуально ґрунтується на системній диференціації освіти [141, с. 82], що реалізується за допомогою прогресивних психодіагностичних технологій, тобто такої складної процедури інтелектуального та особистісного обстеження, що забезпечує вичерпне психологічне пізнання і найкращу дидактичну організацію внутрішнього світу особистості викладача і студента.

1.2.2. Психодидактичні концепції модульного навчання та їх розвивальний потенціал. Ідея модульного навчання виникла у 60-х роках в англomовних країнах і базувалася на досвіді програмованого навчання. Первинно принцип модульності вимагав не лише розмежування навчального матеріалу на частини або блоки для тієї чи іншої категорії студентів (так званий блочно-модульний підхід до структурування змісту). Крім того, орієнтуючись на автономні порції, адаптованого до розумових можливостей студентів навчального тексту, він надавав їм змогу самостійно або за допомогою дозованої підтримки успішно працювати із пропонованою індивідуальною навчальною програмою [447, с. 756]. При цьому функції педагога як модератора взаємодії варіювалися від інформаційно-контролюючих до консультативно-координуючої та паритетних впливів.

Звідси розуміння суті модульного навчання як кейсу адаптованих освітніх програм для індивідуального оволодіння збалансованими фрагментами цілісного вітакультурного досвіду. Зазначені кейси оптимізують академічні та особистісні досягнення студентів з різним рівнем підготовки і ментального досвіду. Таке навчання відбувається за функціонально автономними вузлами-модулями, відображеними у змісті, методах та організаційних формах, призначенням котрих є розв'язання певних психолого-дидактичних завдань [252].

Зокрема, за П. Юцявичене [434], теорія модульного навчання базується на специфічних принципах (виокремлення із змісту навчання розрізнених елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності), котрі у сув'язі із загальнодидактичними й зумовлюють цілі, зміст та організаційні технології системно зорганізованого навчального процесу. Водночас К. Вазіна переконана, що суть модульного навчання полягає [43] у проєктуванні для студентів розвивального простору, котрий функціонує за об'єктивними нормами певної культури й сприяє саморозвитку особистості.

З іншого боку, Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід розглядають принцип модульності як самостійне формування чітко спланованої одиниці навчальної діяльності, що допомагає студентові досягти поставленої мети. Британський науковець А. Гусинський аргументує, що цей принцип потребує формування цілісної групи ідей (знань), котрі передаватимуться оптимальними дидактичними способами, найбільш адекватними природі цих знань.

Очевидно, що термін «модульне навчання» семантично пов'язаний з поняттям «модуль», однією з найпоширеніших дефініцій якого є «функціональний вузол, цілісний блок інформації». Тому науковці, досліджуючи можливості реалізації принципу модульності в навчанні, обґрунтовували щонайперше принципи і правила побудови автономних порцій навчального матеріалу. Так, А. Алексюк модульність пов'язує з теоретичними формами знання, зазначаючи, що модуль — це «відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або декілька наближених за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів...» [4, с. 4].

Наукові підходи до модульної організації змісту освіти, хоч первинно і ґрунтуються на ідеї блочної подачі навчального матеріалу [110; 252], все ж суттєво різняться між собою як у середній школі, так і вищій. У цьому контексті Дж. Рассел найменшою одиницею змісту навчання вважає певну тему конкретного курсу, І. Прокопенко [421] до таких одиниць відносить фрагмент теми, що спрямована на досягнення конкретної дидактичної мети, А. Фурман – змістовий модуль [14, с. 105]. Відтак, констатуємо переважання предметно-модульного аспекту в структуризації змісту освіти за якого навчальний модуль за змістом зазвичай відповідає конкретній навчальній дисципліні або її окремій частині, що охоплює великий розділ чи тему. В університетах США модульні програми розробляються на базі одного центрального категорійного поняття дисципліни (явище, закон тощо) чи низки взаємопов'язаних понять [459; 475; 491; 495; 503]. При цьому семестровий лекційний курс (40 – 50 год.) охоплює 10 – 12 модулів).

Зазначена структуралізація змісту навчання в досвіді зарубіжної освіти близька до прийнятої у вищій школі і закладах післядипломної освіти СНД диференціації навчальних курсів на кілька тем, за якими проводяться колоквиуми. Так, А.М. Алексюк курс «Педагогіка вищої школи» розподіляє на чотири основних модулі. З позиції власного досвіду, характеризуючи модульну систему організації навчального процесу, зазначає, що вона «спрямовує викладачів і студентів на постійну творчу працю, розбуджує мотиваційну сферу й нові стимули до навчання, руйнує «непорушність» усталених «залізобетонних» споруд лекційно-семінарської одновимірної для всіх системи навчання, пропонуючи натомість справжній демократизм вищої освіти, право на вільне особистісне волевиявлення кожного студента і викладача» [4, с. 214].

Для працівників освіти К. Я. Вазіна [41 – 43] пропонує курс «Саморозвиток людини і модульне навчання», спрямований на підвищення їхнього фахового рівня. Розмежовуючи навчальну програму на блоки («Світ і людина як біосоціотехнічна саморозвивальна система» і «Модульне навчання: зміст і технологія»), кожний з яких має власну мету (усвідомлення педагогом культурологічних норм ставлень людини до навколишнього світу і самої себе та внутрішнє прийняття ним професійної діяльності) і результати (зміна світогляду педагога та оволодіння технологією колективної миследіяльності) [43, с. 49; 233], дослідниця структурує курс на вісім модулів. При цьому структура модуля методологічно є однотиповою, вона задає системне відображення світу в свідомості людини – визначення мети діяльності, дослідження її структури, функцій, норм і способів функціонування. «Завдяки модулю педагог дозує зміст, розуміє, яка інформація обговорюється і з якою метою; студент, зі свого боку, усвідомлює, що саме він «приймає» і для чого йому це потрібно. Цілі педагога і слухачів можуть центруватися на двох аспектах: або на структурі системи (елементи, норми зв'язків, функції, властивості), або на методі функціонування (норми, алгоритми, за якими працює система)» [43, с. 35].

У своїй концепції литовська дослідниця П. Юцявичене, узагальнивши усі підходи до втілення вимог принципу модульності в освітній практиці, сформулювала такі базові правила модульного навчання: а) навчальні матеріали потрібно структурувати з урахуванням досягнення кожним студентом чітко окреслених дидактичних цілей; б) навчальний матеріал організується як довершений змістовий блок, що реалізує комплексну дидактичну мету; в) відповідно до навчального матеріалу інтегруються належні види, форми і технології навчання [434]. Відтак увага вкотре зосереджується на особливостях відбору змісту, хоча з урахуванням мети, методів і форм психолого-педагогічної взаємодії.

Загалом, серед основних дефініцій принципу модульності в зарубіжній і вітчизняній літературі, заслуговують наукового аналізу такі: а) модуль як самодостатня сукупність ідей (знань), якими оволодівають студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, котрі максимально відповідні суті цих ідей; б) модуль як цілісна одиниця навчальної діяльності, що сприяє досягненню студентом поставлених цілей і завдань; в) модульність спрямована на застосування різних форм і методів навчання, що регламентовані загальною темою навчального курсу та конкретизуються у категоріях, законах і закономірностях; г) модульність в освіті як проєктування автономних блоків навчального матеріалу (розділів чи тем) з котрих варіативно конструюється цілісний процес взаємодії викладача та студентів [121; 82, с. 31-32].

Термін «модуль» (від лат. *modulus* – міра) має декілька значень, котрі розкривають його міжнауковий статус: а) відокремлена, відносно самостійна частина/одиниця якоїсь системи, організації, пристрою; б) довершений функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості; в) певна сукупність об'єктів як складна функціональна система (наприклад, система соціально-культурного досвіду як єдність наукових знань, соціальних норм і духовних цінностей) [366, с. 110].

За кордоном термін «модуль» набув ще більшої затребуваності у зв'язку з його широким застосуванням не тільки в техніці, будівництві чи

фундаментальних науках, а й у галузі державного управління та соціального життя – медицині, освіті, культурі, спорті. Так, понад два десятиліття триває активний пошук модульних систем і технологій освіти [252; 415, с. 523].

За цих обставин модуль має міждисциплінарне значення і понятійно – за обсягом і змістом – є повноцінною категорією сучасного наукового пізнання, про що наочно свідчать його визначення через поняття «система», «коефіцієнт», «величина», «вузол», «одиниця», «частина», «цикл», «сукупність». Методологічний підхід А. В. Фурмана дає змогу розрізнити принаймні три підходи до пізнання системної організації соціокультурних (у тому числі освітніх) модулів: 1) структурно-діяльнісний, за якого модуль тлумачиться як система, що реалізує конкретні функції і водночас зберігає свою цілісність, здатність виконувати роботу; 2) метасистемний, коли модуль розуміється як сукупність динамічних систем, що функціонують, розвиваються і саморегулюються взаємозалежно; 3) організаційно-рефлексивний, що визначає модуль поліаспектним предметом управлінської діяльності (наприклад, адміністратора ЗВО за модульним розкладом навчальних занять, який знає до чого прагне, організаційно забезпечує виконання спроектованого технологічного циклу та усвідомлює ефективність свого управління системою) [366, с. 110; 410].

Найповніше визначення змісту категорії «модуль» – у поєднанні пізнавальних можливостей кожного із зазначених підходів. Певний крок у цьому напрямі реалізує запропонована нами концептуальна модель навчального закладу (зокрема, експериментального ЗВО) як складної соціальної метасистеми, яка відображає взаємозалежність фундаментальних характеристик трьох основоположних процесів культурної діяльності людини – функціонування, розвитку, управління. При цьому наголосимо рекурсивний характер будь-якої цілісної освітньої системи, тобто її здатність саморозвиватися, самовдосконалюватися і породжувати нові системи. Щодо ЗВО як рекурсивної метасистеми то можна вказати на академічні студентські колективи, методичні об'єднання викладачів, соціально-психологічну службу

і, природно, на кожного викладача і студентів, як на ті системи, які, постійно змінюючись, переходять з одного стану в інший, неперервно набувають нових властивостей.

Отож, модуль в освіті розглядається як відкрита, динамічна, саморозвивальна метасистема, котра уможлиблює холістичність процесів управління, функціонування та розвитку окремої навчально-виховної структури (ЗВО, освітня ланка, навчальні дисципліни тощо) [366, с. 110].

Є підстави також констатувати, що різні країни світу науково обґрунтовують такі версії модульного навчання, що відповідають їхнім суспільно-економічним і культурним інтересам. Так А.В. Фурман виокремлює п'ять основних версій – американську, німецьку, литовську, російську й українську [див. 252; 366].

В американській шкільній практиці модуль – це 15-ти або 20-хвилинне навчальне заняття, що наповнене відносно цільним дидактичним змістом і, характеризуючись організаційною різноманітністю, задіює впродовж дня (до 24 модулів) великі, середні і невеликі групи студентів та реалізується певний час за індивідуальною програмою. Очевидно, головна увага зосереджується на структурно-організаційних компонентах навчального процесу, тому американців більше цікавить організаційний модуль, ніж змістовий [443; 478; 482; 491; 495].

У досвіді німецької освіти модуль – така програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною виваженістю цілей, форм, методів і засобів роботи викладача і студентів. Природно, що німецькі науковці більше звертають увагу на змістовий модуль, досліджуючи принципи, вимоги та особливості конструювання саме таких модулів [445; 453; 468; 483].

Литовська версія модульного навчання є найґрунтовнішою, зважаючи на концептуальну виваженість, яка має місце в наукових працях П. Юцявичене [434]. Тут обґрунтовуються пізнавально-операційний аспект реалізації принципу модульності, особливо коли авторка висвітлює правила

та похідні умови створення модульних навчальних програм, а саме: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегративних і локальних дидактичних цілей (завдань); повноти навчального матеріалу в змістовому модулі; відносної самостійності елементів такого модуля; реалізації зворотного зв'язку; оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу в структурі модуля.

У практиці російських освітян принцип модульності реалізується в організаційно-управлінській площині і пов'язаний із впровадженням нової моделі загальноосвітньої школи – об'єднання шкільних модулів (ОШМ). Цей новаторський напрям роботи очолює Є. Сковін, у досвіді якого ОШМ – це комплекс навчально-виховних закладів, що ефективно розв'язують соціально-освітні проблеми регіону за допомогою збільшення кількості підрозділів, ускладнення навчально-виховних завдань та удосконалення структури органів управління. Пропонуючи інноваційну «технологію організації навчального процесу», російський учений не розкриває власного концептуального бачення проблеми навчальної диференціації, не обґрунтовує її принципи, критерії чи допоміжні засоби. Ми не знаходимо нового дидактичного змісту під час аналізу 30-хвилинної форми організації навчального процесу, яку обстоює Є. Сковін [122, с. 25].

Зокрема, якщо порівняти підходи до реалізації принципу модульності А. Фурмана і Є. Сковіна, то виявляється, що вони концептуально відмінні і співвідносяться між собою як «система-компонент» і як два рівні експериментування — фундаментальний і прикладний [252]. Передусім вони мають різну інноваційну масштабність: перший передбачає поетапне, від компонента до компонента (цілі, зміст, форми, технології і результати навчання) перетворення традиційної освітньої системи на інноваційно-розвивальну, другий зосереджує увагу на структурно-організаційному аспекті діяльності закладу освіти, залишаючи поза теоретичним обґрунтуванням визначальні складники розвитку ОШМ як освітньої системи.

До того ж українська версія поєднує відповідні теорію, методологію, технологію та експериментальну практику [366] і спрямована на створення інноваційної освітньої інституції – повноцінного експериментального закладу освіти, що проводить соціально-психологічне дослідження [406]; російська, навпаки, має невизначені теоретико-методологічні та емпіричні орієнтири, оскільки втілюється в життя без наукової програми, яка б чітко визначала мету, об'єкт, предмет, завдання, ідеї, принципи, методи, етапи та наслідки експериментально-пошукової роботи.

Ідея модульно-розвивального навчання як експериментальної системи освіти (за А.В. Фурманом) втілюється поаспектно. Комбінаторика цих аспектів зумовлюється етапами становлення інноваційної системи освіти: 1) від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмово-методичного комплексу; 2) від модульного навчального заняття до формального модуля як сукупності 20-ти чи 40-хвилинних міні-модулів; 3) від операційного і системно-діяльнісного модулів до цілісних комп'ютерно-інтегрованих і дидактичних модулів; 4) від об'єднання модулів ЗВО до модульно-розвивальної системи як інноваційної моделі вищої освіти [122, с. 26].

Підсумовуючи сказане щодо специфіки модульного навчання як дидактичної системи, яка реалізує новий підхід до організації навчального процесу на основі посилення цілеспрямованості, системності, індивідуалізованості і самостійності студентів, вкажемо на найзагальніші його ознаки, а саме: а) ієрархізація комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей та завдань, інструментів і способів їхнього досягнення; б) переструктурування змісту освіти як цілісного комплексу змістовно-інформаційних блоків, у т.ч. графічних модулів; в) технологічність навчального процесу, що уможливлується внаслідок усвідомленої фіксації викладачем процедур навчальної діяльності студентів із змістовими модулями; г) нормативність інноваційного психолого-дидактичного змісту розвивальної взаємодії наставника і наступників впродовж модульних занять;

д) поєднання проміжного та підсумкового контролю особистих досягнень студента у навчанні із доступними йому формами самоконтролю і рефлексії розвиткового просування.

Очевидно, що концептуальна новизна модульно-розвивальної системи не обмежується вдосконаленням окремих аспектів перебігу навчально-виховного процесу, а поширюється на завдання, зміст, форми і характер діяльності масової вищої освіти. Тому чи не вперше в історії вітчизняної вищої школи здійснюється спроба реалізувати одну з найфундаментальніших ідей сучасної цивілізації – ідею розвитку, причому на тлі основного надзавдання – розбудови вільного демократичного суспільства в Україні, починаючи від створення високорозвивального простору освітньої взаємодії для кожного викладача і студента [252; 365]. Інноваційність аналізованої системи полягає і в тому, що всі складові та аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють й реально прискорюють ключові процеси особи, які ієрархічно подані в загальній картині її психосоціального зростання. Тому культурна особистість є її чітко визначеною метою.

1.2.3. Методологічна модель модульно-розвивальної взаємодії як предмету психолого-педагогічного пізнання. Становлення духовної, соціально спрямованої особистості, яка керується гуманістичними цінностями, спричинюється культурними і психологічними чинниками є викликом освітянського сьогодення. Особливе місце тут належить системі взаємодії суб'єктів освітнього впливу (сім'я, школа, референтна група, ЗВО) з окремою людиною, зокрема з її суспільними установками, ціннісними орієнтаціями, матеріальними потребами, ментальним досвідом загалом.

Взаємодія — філософська категорія, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Відтак вона об'єднує всі

види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання і т.п.) [169].

Рефлексивне задіяння дослідником категорії «взаємодія» у власному теоретизуванні дає змогу уникнути спрощених варіантів пояснення будь-якої системи, оскільки є основною передумовою процесів її виникнення, функціонування і розвитку. Тому без взаємодії компонентів (елементів, складових, етапів, фаз, стадій, періодів тощо) система нездатна існувати. Отож взаємодія – це така форма зв'язку, за котрої складові певної системи не лише змінюють свою просторову дислокацію, а й перманентно трансформуються самі, зумовлюючи загальну зміну цілісного механізму [185]. У цьому сенсі не є винятком і освітній процес у вищій школі, в системі якого відбувається взаємовплив викладача і студента, прилучення їх до вітакультурного досвіду, а також збагачення індивідного потенціалу, людської суб'єктивності, соціального і духовного життя особистості і суспільства. Тому однією з ключових проблем, котра має виняткову роль у взаємозбагаченні теоретичної і практичної складових суспільного буття, є визначення психологічних закономірностей, різновидів, форм, методів, механізмів, засобів і способів психологічного впливу на індивідуальному, груповому та масовому рівнях суб'єктної організації повсякдення людей [121, с. 59-60].

Обґрунтування законів і практичних методів організації психологічного впливу сприяє підвищенню ефективності міжособистісних взаємин (щонайперше ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері – «людина – людина». Водночас це дає змогу зробити реальний поступ на шляху гуманізації взаємостосунків між ними у системі освіти і виховання підростаючого покоління.

Змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності викладача значним чином досліджені. Проте цього не можна сказати про соціально-психологічне пізнання педагогічної взаємодії, під час якої розгортається сумісна робота осіб різного віку за окремим сценарієм:

спільність інтересів і прагнень педагога і вихованця дає змогу досягнути взаєморозуміння між ними; взаємодія різносуб'єктних мотивів, цілей, установок ціннісних орієнтацій відображає динаміку психосоціального розвитку індивіда; все це передбачає формування не лише особистого, а й особистісного (психологічного) контакту, який надає змогу виходити за межі власних потенцій, самореалізовуватись в іншому й водночас усвідомлювати свою унікальність, характерологічні відмінності між партнерами.

Проблема розвитку психології педагогічної взаємодії та розуміння її вчинкового характеру є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і студентського колективу. Вчинкова природа педагогічної взаємодії знаходить свій сутнісний вияв насамперед у практиці ділових взаємостосунків й, зокрема, при використанні засобів і методів професійного впливу на людину в умовах психотерапії, корекції тощо. Тут простежується зливання двох соціально організованих процесів – виховання і спілкування людей в єдиний, діалектично пов'язаний ритм взаємозбагачення індивідів [122, с. 61].

У педагогічній взаємодії визначальним є виховний вплив змісту вищої освіти на особистість через систему ставлень і відношень кожного учасника навчального процесу, що спричинює переважання соціальних норм і духовних цінностей над знаннями. При цьому спілкування не приєднується до виховання «зовні», воно швидше – продукт і показник його саморозвитку, окремий, важливий компонент. Так, у процесі передачі теоретичних знань, спілкування між партнерами характеризується домінуванням пізнавальної комунікативності, в той час як під час вироблення практичних умінь і навичок воно набуває міжособистісного, неформального змісту, за якого викладач ставиться до студента як до суб'єкта безпосередньої взаємодії. Тому від педагога вимагається врахування особистісних рис студента, його установок, структури здібностей, змісту свідомості тощо. Отже, спілкування набуває іншого характеру за умови передачі цінностей, формування духовних орієнтацій і світогляду, зміни ставлень до людей і власного Я.

Очевидно, що в цьому разі соціально-культурний досвід має добуватися студентами самостійно, на ґрунті сумісного міжсуб'єктного переживання, а не запозичуватися в готовому вигляді раціональним шляхом.

З іншого боку, спілкування не є простим фактом чи наслідком виховання, а забезпечує композицію його стимулюючих впливів на особистість, особливо коли педагог ставиться до вихованця як до унікального суб'єкта і рівноправного партнера. Саме за дотримання цієї вимоги можливий індивідуальний підхід до кожного, за якого й виникає потреба у дружніх неформальних діалогічних взаєминах. Відкриваючись назустріч студенту і отримуючи доступ до його внутрішнього світу, викладач тим самим розширює межі спілкування і збагачує зміст власного «Я» [174, с. 180–183; 241].

Ця об'єктивна суперечність між стрижневим змістом, тобто вихованням, і формою – спілкуванням у системі педагогічної взаємодії й, відповідно, проблема їх взаємоспричинення і взаємопроникнення, має розв'язуватися з позицій аналізу не як усталених соціально-психологічних феноменів (явищ), а як таких, що перебувають у постійному русі, становленні, інтеграції. Звідси нагальна потреба розглядати педагогічну взаємодію як системне утворення в ході наукового пізнання, що постає як єдність трьох сторін: 1) притаманні їй зовнішня просторовість та очевидність; 2) внутрішня структурна будова взаємовпливів з урахуванням внеску кожного з компонентів у формування цілісних психічних властивостей; 3) метасистемність її розвивальної ситуації, що виявляється у різних формах взаємо- і самоактивності [294, с. 105; 451].

У природі розвивальної взаємодії відображається парадокс наукового пізнання: суть цілого можна виявити, тільки з'ясувавши сутність його частин (елементів, компонентів), хоча їх неможливо глибоко пізнати поза його розумінням. Це – основна ідея системного підходу до аналізу цього феномена як цілісного соціально-психологічного процесу, складовими якого є суб'єктні акти-впливи. Киричук О. В. зазначає, що в кожному такому елементарному

актів гіпотетично можна виокремити шість компонентів: 1) педагогічна задача; 2) соціально-комунікативна активність взаємостимулюючих сторін; 3) цінності, які обстоює кожен із учасників взаємодії; 4) норми, за якими організовуються взаємини; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії [169, с. 7]. Отже, розвиток педагогічної взаємодії проходить кілька закономірних стадій – від просторового контакту, через психічний і соціальний взаємовплив особистостей, до педагогічно організованого, що ґрунтується на тих повноваженнях, які викладач одержує від суспільства разом із дорученням виконати громадянське замовлення – сформувати культурну, ментально зорієнтовану і активну людину [300, с. 73].

У контексті виконання освітянством соціально-культурної місії суспільного розвитку важливим завданням розвивальної взаємодії є всебічне знання і грамотне використання методів психологічного впливу (виховних, психокорекційних та ін.), яке здійснюється за допомогою різних суб'єктних засобів (вербальних і невербальних) і способів (наслідування, переконання, зараження, навіювання тощо). Відтак ця проблема часто розглядається як стрижнева, «результативна» проблема психології, а термін «психологічний вплив» методично обґрунтовується як системотвірна категорія, що окреслює цільову перспективу (пошук законів управління психічними явищами), прикладний потенціал і світоглядний підхід сучасної науки, пов'язаний з дієвістю відкритих закономірностей для вдосконалення соціальної практики.

Відомо також, що ефект психологічного впливу стосовно людини позначається насамперед на зміні її суб'єктивних характеристик – потребах, установках, ставленнях, здатностях, емоційних реакціях, діяльності тощо. Якщо прив'язати це положення до навчально-виховного процесу, то організуючі впливи освітнього простору мають стимулювати зародження і розвиток широкого потоку внутрішніх процесів психосоціального зростання особистості, спричинюючи формування у неї високих моральних якостей, творчого потенціалу і духовного самовдосконалення [258, с. 124-136]. Проте щоденна практика функціонування ЗВО переконує, що не всілякий

педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних змін. Основні проблеми сучасного освітянства зосереджуються навколо неспроможності багатьох викладачів налагодити міжособистісне спілкування із студентами. Звідси, власне, певна неадекватність психологічних впливів віковим та індивідуальним характеристикам юної особи, часте відсторонення від її потреб та інтересів [456, с. 423-430].

Історію психології, за Г. О. Ковальовим, можна розуміти як відповідь на запитання про суть, природу, критерії ефективності психологічного впливу, а також як розвиток поглядів і підходів до пояснення об'єктивних і суб'єктивних детермінант цього процесу. Він описує три основні парадигми, за допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психологічної реальності, спираючись на відомі стратегії міжособистого впливу [176].

Першою і найбільш традиційною є об'єктивна або реакційна парадигма психологічного впливу, за якою психіка, внутрішній світ особи витлумачуються як пасивні об'єкти дії зовнішніх обставин, як їх суб'єктивний продукт. Загалом ця парадигма реалізує імперативну стратегію впливу, функціональне призначення якої обмежуються контролем поведінки і установок людини, їх підкріпленням і спрямуванням у певне русло взаємостосунків між людьми. Втілення у життя даної стратегії унаслідок здебільшого там, де особа обмежена обставинами здійснювати самодостатній вибір дій і вчинків, одноосібно приймати рішення і зреалізовувати їх у повсякденні. Зазначена стратегія доцільна в екстремальних ситуаціях, де потрібно приймати оперативні і важливі рішення в ситуації дефіциту часу, обмежених людських чи матеріальних ресурсів. Натомість у навчанні і вихованні юні, коли стоїть завдання розкрити психологічний потенціал дитини, ця стратегія є мало ефективною.

За останній час у психологічній науці відбулися зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до «пасивного реактору». Перевагу нині має інша точка зору, за якої основу її природи становить активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Цей підхід

позначений як національний, що всебічно обґрунтований у західній когнітивній психології. Вона прагне конкретизувати загальнолюдські і моральні проблеми і пов'язана із питаннями соціальної відповідальності людини. У межах акціональної парадигми ця стратегія впливу є маніпулятивною. Отже, незважаючи на присутність у тлумаченні психічної активності та індивідуальної вибіркової суб'єктивного відображення, при використанні конкретних методів впливу особа все ж залишається об'єктом зовнішнього навіювання і маніпулювання. Тому імперативна і маніпулятивна стратегії психологічного тиску відображують об'єктно-монологічний погляд на людську природу, де особистості в цілому відводиться пасивна роль.

Такому одновимірному підходу до людини нині протистоїть традиція гуманістичної психології і філософії (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм та інші). На відміну від об'єктного підходу до людини даний напрямок характеризується як «суб'єкт-суб'єктний» або «діалогічний» [117, с. 1]. Тут особистість – продукт і результат спілкування з іншими індивідами, тобто є інтерсуб'єктивним утворенням. Психіка ж розглядається як відкрита динамічна система, яка володіє внутрішніми і зовнішніми контурами регулювання. Сучасну наукову розробку суб'єкт-суб'єктний підхід отримав у дослідженнях О. О. Бодальова [23], Б. Ф. Ломова [210], О. М. Матюшкіна [224] та ін., а також науковців-гуманітаріїв С. С. Аверінцева, В. В. Іванова, Ю. І. Лотмана, Г. Я. Буш. Потреба у створенні нової, діалогічної методології щодо пізнання природи людини переконливо обґрунтовується у працях психологів Г. О. Балла [14], Г. О. Ковальова [176], Л. О. Радзиховського [175], А. У. Хараша [414], Т. А. Флоренської [335] та в інших.

За умов дотримання принципів діалогічного підходу переформулюється проблематика психологічного впливу, адже на передній план виходить розробка розвивальної стратегії у здійсненні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Соціальною формою й одночасно психологічною умовою її реалізації є діалогічне спілкування, а основними нормативами і принципами його організації – емоційна й особистісна щирість партнерів, їх

природна емпатійність, духовне налаштування на актуальний психофізіологічний стан один одного, довір'я і безпосередність у вияві почуттів і душевних переживань [427, с. 123-135]. У ситуаціях комунікування та обміну враженнями дві особистості продукують локалізований міжсуб'єктний простір паритетно унормованої взаємодії, який має певну темпоральну протяжність і породжує мозаїку емоційної події у ділових чи неформальних стосунках. Тому впливу як такого у суто об'єктивному розумінні не існує, адже насправді він становить полісуб'єктну, міжособистісну дійсність, котра ковітально виникає знову і знову як самотутня психодуховна єдність взаємодіючих осіб, у якій розгортається творчий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів і виявляються джерела самовпливів, саморозвитку, самоактуалізації. Діалог, вибудовуючи внутрішню ритміку суб'єкт-суб'єктного уприроднення самої людини, – це водночас найкращий спосіб домогтися продуктивних розвивальних стосунків між особистостями різних віку, статі, професійної приналежності, психодуховної організації і сенсу життя.

Традиції вивчення діалогічного спілкування у вітчизняній психології передбачають аналіз цього феномену у кількох площинах [176]. Діалог – це: а) первина, родова форма людського спілкування, що зумовлює повноцінність психічного розвитку особистості; б) провідне соціальне підґрунтя цього розвитку, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, коли зовнішня початкова взаємодія у системі «дитина – дорослий» переходить у внутрішній світ дитини, окреслюючи її індивідуальні (інтерсуб'єктне за змістом) новоутворення; в) принцип і метод вивчення людини, що реалізується через реконструкцію змісту внутрішнього смислового поля суб'єктів діалогічної взаємодії [260, с. 250-255]; г) комунікативний процес, який розгортається за специфічними законами і має власну внутрішню динаміку; д) вищий рівень організації міжіндивідних взаємин і спілкування природний для самоорганізації психічної діяльності людини, а тому оптимальний для психосоціального розвитку особистості,

реалізації її потреб, прагнень, інтенцій; є) найефективніший метод педагогічних, психокорекційних та інших впливів; ж) творчий процес спільного пошуку істини, краси, гармонії.

Класичне формулювання психологічних передумов міжсуб'єктної взаємодії вперше здійснив К. Роджерс [493]. Він виокремив три основні умови для забезпечення особистісно-розвивального спілкування, або спілкування-діалогу: а) природність і спонтанність у вираженні реальних почуттів і відчуттів, котрі виникають між партнерами в кожному окремий момент їхньої взаємодії; б) безумовне позитивне ставлення до інших людей і до самого себе, турбота про іншого і прийняття його як рівноправного партнера у спілкуванні; в) емпатійне розуміння, тобто уміння адекватно співпереживати почуттям та думкам іншої людини в ході особистого контакту з нею.

Спроможність активно слухати і співпереживати, налаштовуватися на «хвилю» співбесідника, К. Роджерс вважає однією із найпотужніших і реальних сил, яка спричинює зміни у психологічній організації особистості. Щоб забезпечити ефективний процес емпатійного розуміння, суб'єкту, як зазначає вчений, треба вміти зосереджуватися на плинних психічних станах, а також на тому, що говорить і як саме говорить ваш комунікатор, не випереджаючи і не інтерпретуючи хід його думок [122, с. 67].

У психологічному плані відкрита взаємодія різних рівнів психічної саморегуляції (усвідомленого і неусвідомленого) і стан інтрадіалогу стимулюють розвиток діалогу зовнішнього. Це стає можливим за умови внутрішньої свободи усіх сил і потенцій, котрими наділена особистість, і водночас дає поштовх для розгортання процесів саморозвитку, творчого зростання і духовного самовдосконалення [200].

Отже, постановка питання про організацію психологічного дослідження на принципах діалогічної методології – це вимога сьогодення, оскільки діалог визначає зміст розвивальної стратегії впливу, то його композиція і динаміка визначає гуманну організацію взаємостосунків не

тільки між людьми, а й при вирішенні завдань навчання і виховання підростаючого покоління.

У цьому контексті однією з найперспективніших технологій гуманізації національної освіти є модульно-розвивальна система навчання, яка концептуально ґрунтується на паритетній проблемно-діалогічній формі взаємовідношень між викладачем і студентом. Епіцентром навчального процесу стає не зміст предмета, а взаємодія педагога і академічної групи, нова виховна етика, яка передбачає домінування соціально-культурного змісту їхньої власної позиції, збільшення питомої ваги особистісного спілкування, творчої пошукової активності, мисленнєве моделювання життєвих ситуацій – ситуацій морального вибору тощо [469].

Модульно-розвивальна система розглядається з позицій сучасної психології як безперервна розвивальна взаємодія викладача і студента, що організується за законами соціальної, педагогічної або діалогічної співактивності учасників навчання. Отже, зазначена інноваційна система орієнтується на паритетну соціально-культурну діяльність викладача і студента, за якої суб'єктна активність є визначальною у налагодженні рівноправних взаємин партнерів, а тому її сутнісною ознакою є діалогічна взаємодія. Крім того, вона відіграє важливу роль у внутрішній мотивації освітньої діяльності студентів, що дає змогу регулювати розвиток мотиваційних рис особистості, тобто пробуджує у кожного вмотивоване бажання навчати і навчатися [351, с. 11-12].

Проведений конструктивний аналіз принципів і підходів до психологічного упредметнення розвивальної взаємодії, а також семантичних і суто інтерпретаційних версій її структурно-функціонального наповнення дав змогу створити авторську методологічну модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як атрибуту будь-якого інноваційно зорієнтованого освітнього процесу сучасного ЗВО (табл. 1.4). Пропонована модель як системний прообраз методів, мислесхем і засобів психологічного дослідження надскладних процесів суспільного життя за своїм призначенням

розкриває й деталізує шлях-спосіб створення спочатку теоретичної моделі багатопараметричного психологічного узмістовлення восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії (див. підрозділ 2.3.2), а в підсумку й постання у формі цієї наукової роботи цілісної психологічної теорії вказаної взаємодії в національній освітній системі.

Таблиця 1.4

**Психологічне пізнання модульно-розвивальної взаємодії
як атрибуту інноваційно зорієнтованого освітнього процесу ЗВО**

1. Типи розвиткового обміну	Інформаційно- знаннявий обмін	Нормативно- діловий взаємообмін	Ціннісно- смысловий самообмін (аутообмін)	Духовно- сенсовий надобмін
2. Стилi розвивальної взаємодії	Інгібітний	Фасилітатив- ний	Модеративний	Спонтанний
3. Образи суб'єктивної реальності та форми активності	Суб'єкт: поведінка	Особистість: діяльність	Індивідуальність: вчинкові дії	Універсум: самотворення
4. Психологічні механізми розгортання розвивальної взаємодії	Активация	Активізація	Актуалізація	Самоактуалізація
5. Принципи модульно- розвивальної взаємодії	Ментальності	Модульності	Розвитковості	Духовності
6. Періоди модульно- розвивального освітнього циклу та етапи вчинку психологічного пізнання	Інформаційно- пізнавальний: ситуація	Нормативно- регуляційний: мотивація	Ціннісно- рефлексивний: дія	Духовно- креативний: післядія

Вітакультурна методологія: циклічно-вчинковий підхід

Передусім підкреслимо, що методологічним фундаментом мислєдіяльнiсного конструювання обстоюваної нами методологічної моделі стали, з одного боку, різновиди розвивального обміну, що організовані за принципом кватерності як засновки авторського рефлексивного

методологування, з іншого – п'ять кроків чи способів відповідної цим видам обміну епістемної трансформації, що й уможливило логічно аргументований вихід прийнятої до зреалізування дослідницької стратегії на шостий етап – обґрунтування періодів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу, які врешті-решт й узасаднили багатопараметричну структурну побудову нижче поданої теоретичної моделі.

Причому новопостала методологічна модель створена з допомогою принципів і методів й у рамках нормативних вимог вітакультурної методології у її центральній ланці – циклічно-вчинкового підходу [54; 229; 373]. Зокрема горизонталь таблиці-моделі утворюють різновиди розвитку обміну. Зазначимо, що вперше проблематику різновидів обміну у контексті аспектів спілкування досліджував Б.Ф. Ломов, а український психолог В.П. Казміренко продовжив ідею розвитку проблематики обміну крізь призму різновидів організаційного клімату (інформаційний і діловий) [159; 210]. Зазначені різновиди обміну О.Є. Фурман (Гуменюк) доповнила смислово-вчинковим і самосенсовим різновидами, котрі функціонують в інноваційно-психологічному кліматі модульно-розвивальної взаємодії [124; 128, с. 152; 165].

Послугуючись системно-миследіяльнісним підходом нами об'єднано різні системи знань у єдине ціле та виокремлено шляхом теоретизації та реінтерпретації у теорії розвивальної взаємодії такі різновиди обміну: 1) інформаційно-знаннєвий обмін; 2) нормативно-діловий взаємообмін; 3) ціннісно-смисловий самообмін (аутообмін) (за Г.О. Ковальовим і Г.О. Балом, аутовплив спрямований на психічну саморегуляцію людини як автономної системи) [14; 174]; 4) духовно-сенсовий надобмін.

Зазначені типи розвитку обміну становлять психодуховне осерддя будь-якої, уприсутненої бодай двома-трьома контактуючими особами, реальної розвивальної взаємодії між людьми.

В логіко-процедурному форматі утворення шестикрокової й одночасно четвірно рубрикованої конфігурації методологічної моделі визначальною є

наступність форм організації психологічного знання у чітко заданому нами упредметненні, а саме: (1) різновиди розвиткового (діалогічного) обміну між людьми конкретизуються у відповідних їм (2) стилях розвивальної взаємодії (інгібітний, фасилітативний, модеративний, спонтанний), останні характеризують й активізують психозмістове наповнення (3) образів суб'єктивної реальності та форми психічної активності взаємодіючих контактерів (суб'єкт – поведінка, особистість – діяльність, індивідуальність – учинкові дії, універсум – самотворення), ці останні, своєю чергою, у взаємодоповненні спричиняють дію (4) психологічних механізмів ситуаційного розгортання розвивальної взаємодії (активації, активізації, актуалізації, самоактуалізації) [281], і далі всі ці знаннєві організованості як засоби психологічного дослідження інтегруються та пояснюються у відповідних (5) принципах модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, модульності, розвитковості, духовності) як основоположеннях істотно збагаченого теоретичного уявлення-розуміння сутності та формовиявів довершеного освітнього процесу, що й знаходить психологічне метасистемне удетальнення в чотирьох (6) періодах цілісного модульно-розвивального освітнього циклу як етапах учинку психологічного пізнання (інформаційно-пізнавальний – ситуація, нормативно-регуляційний – мотивація, ціннісно-рефлексивний – дія, духовно-креативний – післядія).

Насамкінець зауважимо, що модульно-розвивальна взаємодія науково обґрунтовується на чотирьох рівнях психологічної миследіяльності:

а) методологічному – як система форм, методів, засобів та інструментів раціогуманітарного пізнання, психодидактичного проєктування і циклічно-вчинкового впровадження в освітній процес закладів як середньої, так і вищої освіти;

б) теоретичному – як міждисциплінарна теорія, що покликана визначити ідеї і принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти психосоціального оволодіння взаємозалежною системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), набором норм

(нормативно-регуляційна діяльність) і сув'язю цінностей (ціннісно-естетична діяльність), які є важливим інструментом культурної соціалізації особистості;

в) експериментальному – як цілісна психолого-дидактична система, що за визначених соціально-культурних умов домагається поетапної видозміни цілей, змісту, форм, технологій, методів, засобів і результатів освітньої діяльності сучасної вищої школи у напрямку гуманізації міжособистісних взаємин;

г) досвідному – як впровадження кількох (переважно найпростіших) нововведень новаторської системи педагогічними колективами ЗВО (модульний розклад занять, психологічно системна диференціація навчання, соціально-культурна стратегія управління викладанням навчальних дисциплін тощо) [97, с. 65].

Отже, модульно-розвивальна взаємодія в інноваційно-психологічній системі навчання ґрунтується на науковому розумінні єдиного навчально-виховно-освітнього процесу як найпрогресивнішої форми культурної соціалізації особистості. Її суть полягає в добуванні і володінні студентом кращим досвідом нації і людства, який, збагачуючи індивідуальність, дає змогу кожному самореалізуватися у громадському, професійному та особистому житті. Тому нова система – це можливість перейти від вищої школи Знання, яка готує інтелектуала, до школи Культури, яка виховує духовну особистість, а також істотно підняти розвивальний потенціал сучасної вищої освіти шляхом оптимізації численних процесів внутрішнього зростання учасників безперервної міжсуб'єктної взаємодії.

1.3. Парадигмальне підґрунтя дослідження модульно-розвивальної взаємодії у контексті сучасної соціогуманітаристики

Парадигма (від грецького «paradeigma» – приклад, взірець) – це первинно сукупність передумов, що визначає конкретне наукове дослідження

(знання) і визнається професійним загалом на даному історичному етапі. Як поняття філософії науки вперше введено позитивістом Г. Бергманом і широко розповсюджене на концептуальному рівні Т. Куном для вирізнення провідних творців науки і методів одержання нових зразків пізнавальної творчості в періоди екстенсивного розвитку знання. Останній розумів під парадигмою «визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають дослідникам модель постановки проблем та їх розв'язку» [201, с. 11]. Основний зміст та обсяг цього поняття становить система переконань, цінностей і технічних засобів, що прийнята науковою спільнотою у своїй пошуковій діяльності й забезпечує існування наукової традиції.

Системне осмислення соціокультурної ситуації у сфері вітчизняної освіти дає підстави констатувати кардинальну зміну парадигм, яка супроводжується науковою революцією у соціогуманітаристиці, коли уявляється боротьба різних дисциплінарних матриць і, як наслідок, відбувається трансформація методологічної схеми організації освітньо-дослідної роботи в «гуманітарній аурі суспільства» (Л. Костенко). Революційну ситуацію по-різному осмислюють науковці. Щонайперше зазначається, що етап розвитку освіти в сучасних реаліях глобалізованого повсякдення «справедливо охарактеризувати як перехідний» (Є. В. Бондаревська [26, с. 11]); починаючи з 80-х років минулого століття, в усіх розвинутих країнах «із зростаючою активністю формується думка про те, що просвітницька модель освіти вичерпала свій потенціал, тому світ безпосередньо підійшов до усвідомлення потреби радикального перегляду основ освітньої практики і педагогічної діяльності і контури нової парадигми освіти видніються на горизонті» (Х. Г. Тхагапсоев [325, с. 103]); перехід людства до інформаційного суспільства «відбувається на тлі загальноцивілізаційної кризи, відтак соціокультурний прорив можливий лише за сутнісної зміни наявних технологій, форм життєдіяльності і, звісно, парадигми освіти» (М. М. Мойсеев [238, с. 54]); нині «ситуація у світовій освіті має всі ознаки парадигмальної кризи, свідчить про перехід до якісно

іншої педагогічної формації» (П. Г. Щедровицький [428, с. 47]); закономірно, що «класична системна модель освіти, будучи спрямована на передачу... необхідних знань, умінь, навичок, втрачає нині свою перспективність» (І. А. Зязюн, Г. М. Сагач [152, с. 65]); «стійкий поступальний розвиток національної освіти щонайперше пов'язаний із парадигмальною переорієнтацією діяльності навчально-виховних закладів та адміністративних установ, оскільки традиційний філософський погляд на людину як елемент, необхідний для функціонування суспільства, вичерпав свої конструктивні можливості» (В. О. Комісаров [183, с. 15]); «демократизація і гуманізація системи освіти й виховання відбуватиметься саме у напрямку відмови від застосування адаптаційної доктрини та переходу до інших основ, до орієнтації цих систем на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей» (К. В. Корсак [189, с. 12]) і т.п.

Вченими природно пропонуються різні способи подолання парадигмальної кризи у сфері освіти і відмінні сутнісні характеристики як трансформаційної дисциплінарної матриці, так і потенційно можливої, імовірнісної. Зокрема, К. В. Корсак [189; 390, с. 23] критикує основні риси наявної *адаптаційної* або *класичної парадигми* (орієнтація на формування слухняного виконавця, пріоритет інтересів владних еліт, домінування передачі знань пасивному загалу студентів, безальтернативність виховання і викладання, авторитарні педагогіка і тип управління закладами освіти, засилля демагогії та спотворення правди тощо), що забезпечує збереження, зміцнення і відтворення існуючої суспільної організації. Він пропонує *критично-креативну* (трансформаційну) *парадигму освіти*, що не отримала формалізованої усталеності, але за логікою демократизації і гуманізації суспільного життя стане основою у XXI столітті. Її надзавдання – переорієнтувати системи освіти і виховання «на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей» [189, с. 20], а головна стратегія інституційного утвердження – запровадження авторських моделей інноваційного навчання, котрі через діяльність, вільний

розвиток особистості, плекання в неї креативних навичок і здатності до новаторської діяльності, змінює буденність на підставі визнаної системи гуманістично-демократичних вартостей та з явним переважанням інтересів соціальних груп та окремої людини [259].

Сукупна проєкція основних ознак критично-креативної парадигми (здатність людини до творчого аналізу і розв'язання складних проблем, активно-діяльнісна форма навчального співробітництва, участь студентів у визначенні форм, змісту й методів навчання, гуманістична педагогіка, неавторитарний тип управління освітою, панівна роль громадськості та дія принципу «від майбутнього до сучасного» в освітній політиці, підготовка молоді до інноваційної діяльності та ін.) на визначальні парадигмальні параметри показала, що підхід К. В. Корсака фактично обмежується декларативною констатацією шести рис трансформаційної парадигми, котрі:

- а) не фіксують важливих соціально-психологічних умов того, як досягається «пріоритет інтересів окремої особи у вихованні та навчанні», «неавторитарний стиль управління системою освіти»;
- б) теоретично не обґрунтовують поняття «вільна людина», «активна і діяльнісна форма спільного навчання», «критично-креативні здібності» тощо;
- в) не передбачають створення проєктних засобів реального перетворення сучасної освітньої практики, а лише констатують позитивні наміри та оригінальні думки;
- г) не визначають експериментальні – ідеологічні, управлінські, фахові та інші – умови втілення у життя принципу «від майбутнього до сучасного» у реформуванні системи національного виховання [65];
- д) не інтегруються і не конкретизуються у вигляді нової дисципліни, що в перспективі могла б об'єднати вчених навколо згаданої проблематики і передбачила фіксацію спеціальної системи правил їхньої наукової діяльності.

Все це вказує на те, що аналізована парадигмальна схема має описово-емпіричний характер, а тому потребує подальшого теоретико-методологічного розвитку, проєктного обґрунтування та експериментального підтвердження.

Одним із цікавих тематичних досліджень у зазначеному проблемному контексті є робота Х. Г. Тхагапсоева [325], котрий наводить докази кризового стану освіти, що виник під тиском глобальних соціально-історичних проблем, котрі не знаходять розв'язання у межах існуючої освітньої формації, природно стимулюють появу нових парадигмальних освітніх моделей. До того ж має місце посилення невідповідності між діючою просвітницькою парадигмою і сучасними освітньо-педагогічними реаліями, що підтверджують поки що неусувні суперечності між: а) сферною холістичністю культури та існуючою технологією навчання, що вибірково відтворює етнокультурні ландшафти у просторі сучасної освіти; б) культурно-контекстною та індивідуально-особистісною зумовленістю формування людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності і безособово-наказовими методами і засобами навчання та виховання; в) невинною зміною освітнього змісту, інтенсивним зростанням його знаннєвого обсягу і формально-сугестивним характером навчальних інформаційних технологій. Тому «все частіше ставиться питання не лише про більш адекватні структуру і зміст, а й про нову методологію та інноваційну стратегію розвитку освіти, котрі покликані уможливити перехід від репродуктивно-предметного наповнення освітньої сфери до інтегрованих знаннєвих курсів і метапредметів, від споглядального до діяльнісного і навіть до культуротворчого, від емпіричного до концептуально опрацьованого, від тематичного до проблемно-діалогічного, від пізнавального до психокультурного, й у цілому – до культуротворчої парадигми національної освіти» [325, с. 105; 286, с. 24-25].

Тхагапсоев Х.Г., вказуючи на те, що повсюдне переважання педагогічної стратегії реформування заперечує холістичну природність сфери освіти, слушно констатує, що у царинах навчання і виховання зміна освітніх парадигм – це завжди рефлексія і перебудова всіх аспектів життєдіяльності цієї сфери як надскладної системи систем. Тому варто брати до уваги множинні оприявлення вказаного феномену в таких вимірах: як складової культури й

універсальної форми мислєдїяльностї, механїзму соціокультуроґенезу повноцінної організації, інституційної системи та особливої реальності розвитку і самореалізації особи. Звідси постає місія інноваційної освіти – бути психосоціальним мегапроцесом окультурення людини і здійснення оптимальної траєкторії розвитку її як відповідальної особистості.

Окреслені завдання і функції реалізує *проектно-естетична парадигма* [325, с. 107–109]. При цьому проектність витлумачується як онтологічна якість культури, що передбачає, *по-перше*, осмислення її як однієї із трьох найважливіших форм «духовної предметності» (за М. С. Каганом), котра у вигляді проектів (моделей майбутнього) є відображенням будь-якої творчої праці і первинною фазою людської діяльності; *по-друге*, усвідомлення природного перебігу культурно-історичного процесу та імовірності соціальних перспектив, що перетворюють інтелектуальний і моральний потенціал людини у вирішальний чинник суспільного розвитку; *по-третє*, врахування перехідного стану і динамічності сучасної фази культурного становлення цивілізації, які створюють передумови для варіативної освіти за непересічною траєкторією розвитку кожної нації та її представників; *по-четверте*, конструювання цілей і змісту, методів і технологій, принципів управління і вимог реалізації масового освітнього процесу з метою задоволення потреб стійкого розгортання суспільство- і державотворення у їх конструктивному взаємодоповненні. Естетична складова цієї парадигми відображає тенденцію у формуванні соціокультурного простору, що сприяє самобутньому утвердженню різноманітних культур у їх конвергенційній залежності та змістовій повноті. Звідси, власне, й формується основне завдання естетики – гармонізація і гуманізація середовища людського існування та естетичне його проживання і «переосвоєння», у процесному розвої яких виняткове значення мають екологія та дизайн. Тому аналізована парадигма, на думку Х. Г. Тхаґапсоева, «виявляється подвійно – як організація освіти за принципами цілісності та гармонійності і як історична тенденція перетворення освітнього процесу в естетичну творчість», а також

передбачає постійну модифікацію цілей за умов їх досягнення та орієнтацією на ідеал – «утворення в людині цілісного світу культури» у його гармонійній зорганізованості [325, с. 108].

Доволі суперечливою та недовершеною є теоретична модель цитованого автора, котра ґрунтується на ідеї взаємодоповнення проєктності та естетичності як компромісного постання нового типу освіти, що поєднує позитивні особливості інших відомих парадигмальних варіантів (консервативно-просвітницького, ліберально-раціоналістичного, гуманістично-феноменологічного); звідси природною видається певна еклектичність в інтегруванні на єдиних парадигмальних засадах якісно різних реалій цивілізаційно зорганізованого соціального життя народів та етносів – «культура» і «проєкт», «екологія» і «дизайн», «естетичний вибір» і «процес освіти». Також аналізована парадигма не пропонує конкретної технології суспільного втілення обстоюваних концептів, параметрів та ознак, тобто не дає змоги вирішувати практичні завдання ефективного реформування вищої школи [488, с. 8-35]; до того ж високі наукові абстракції не конкретизуються у повноформатній картині системних інноваційних змін у діяльності навчально-виховних закладів, що унеможлиблює конструювання їх ефективного проєктно-естетичного простору.

Своєрідним продовженням наукового погляду Х. Г. Тхагапсоева на висвітлювану проблематику, але в локально-центрованому вигляді, є дослідження А. П. Валіцької, в котрому пропонуються *культурологічна* і *культуротворча моделі* становлення загальноосвітньої школи, що вказує на оформлення *гуманітарної парадигми освіти* [45]. Головна особливість першої моделі полягає в тому, що освіта не орієнтована державою і ринком, а культурою. Остання опановується особистістю, що спричиняє її здатність до свідомого конструювання ковітального довкілля, до налагодження розумних взаємин із природою, людьми, державою. Культурологічна парадигма – це панорамне бачення школи як складного інструменту та сприятливого довкілля вдосконалення особистості, вивільнення її «від репресивного тиску

соціуму – держави, офіційної ідеології, потреб ринку. Вона покликана вибудувати свою освітню програму як шлях людини до людства ...» [45, с. 7]. Мета названої парадигмальної моделі – виплекати людину зі збалансованим психокультурним розвитком у єдності його сфер, чинників, компонентів, параметрів, властивостей. Змістове узasadнення цієї моделі – масове розпросторення гуманізації суспільної свідомості й підтримка педагогічної миследіяльності, що вкрай нагально для постіндустріального соціуму. При цьому соціалізація юні – це не тільки адаптація, а й окультурення, зорієнтоване на розвиток здатності досягнути й компетентісно інтерпретувати будь-яку *соціокультурну ситуацію*, пристойно та відповідально діяти в ній. Важливо також те, що культура розглядається як освітній часопростір, де етнонаціональний соціальний досвід є атрибутивним сегментом, підсферою загальнолюдського, що забезпечує полікультурний діалог народів, етносів, соціальних груп, особистостей.

Парадигмальному підходу А. П. Валіцької характерна очевидна суперечливість: з одного боку, він охоплює безмежний обшир продуктивного соціального практикування, що фіксується дихотомією «культура – соціум», з іншого – відносить культурологічні моделі розвитку школи до гуманітарної парадигми освіти, утвердження якої нині йде еволюційно і зводиться до зміни самого типу педагогічної миследіяльності. Тому закономірною видається концептуальна розмитість окресленого підходу: особистість проголошується вільною у виборі різних форм культуротворчого самоствердження в оновленій школі як опосередкованій ланці у відношеннях культури і суспільства; проте цей заклик залишається ідеологемою. До того ж, щоб не примножувати зайве гуманітарне знання, обстоюється думка створення навчального модусу культурологічного зорієнтування. Отож пропонується А. П. Валіцькою освітня парадигма не містить ні технології інноваційної психолого-педагогічної діяльності, ані методології її реального уможливлення, себто логічну схему, методи, способи і засоби цієї колективної миследіяльності. Вказана парадигма – це суто гіпотетичні

роздуми про те, якою б в ідеалі мала бути російська школа. Водночас незрозуміло, у який спосіб і якими ресурсами можна досягнути гуманного виявлення внутрішньої свободи наступників й культурної досконалості особистості кожного студента у часопросторі сучасного ЗВО. Більше того, за форматом наукового проєктування перебувають психосоціальні важелі вивільнення особи від репресивного тиску держави, способи колективного волевиявлення академічних груп і психодидактичні умови досягнення ефективної педагогічної мислєдіяльності [45, с. 3-8].

Грунтовну деталізацію *парадигми гуманізації освіти* здійснили І. А. Зязюн і Г. М. Сагач, котрі охарактеризували її такі ознаки як холістичність, антропоцентричність, демократичність, соціальність, саморозвитковість [152]. Автори слушно зауважують, що «гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це ціннісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога ... Найважливіше тут – формування у студентів не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального задіяння індивідуальних здібностей кожного» [152, с. 54–55]. Отож для цієї парадигми найважливішим є процес відшукування студентом істини, шлях його пізнавальної творчості, пройдений разом з викладачем. Звідси установка на вартісно-смыслову рівність наставника і наступника, а відтак їхній діалог і полілог, співпереживання і співробітництво, коли останній здобуває персоніфіковані знання.

Бондаревська Є. В. пропонує більш конкретизований варіант вищезазначеного наукового підходу – *гуманістичну парадигму особистісно зорієнтованої освіти* [26]. За вихідну точку відліку вона бере педагогічну систему В. О. Сухомлинського, котра ґрунтується на ідеях гуманізму, людськості, доброго ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості на найважливіших принципах – довіри до студентів, навчання без примусу, виховання без покарань, співробітництва юні і дорослих, єдності творчої праці й моральної свободи, можливості

вибору лінії поведінки, вчинку, стилю життя і відповідальності за свій вибір тощо [див. 320]. Авторка формулює кілька фундаментальних положень обстоюваної нею парадигми:

– викладач оптимістично думає про студентів, демонструє шанобливе ставлення до них як до особистостей, котрі віднайшли у житті й освітній діяльності самісний смисл, власний стиль учіння; звідси надзавдання – відшукати і підтримати через освітню миследіяльність все позитивне в особистісному становленні, запустивши в дію при цьому механізми самореалізації, саморегуляції, самовиховання, які потрібні для згармонування позитивної Я-концепції і діалогічної взаємодії з навколишніми, довкіллям, культурою;

– основний зміст людиноутворювальної функції освіти центрується на збереженні і нарощуванні екологічної зрілості особи (тілесного, розумового, соціального і духовного здоров'я, сенсу і вчинків життя, внутрішньої гармонії, моральності і відповідальності), для цього актуалізуються процеси усвідомлення порозуміння, діалогічного спілкування, співпраці й співтворчості; сутність соціалізуючої функції полягає в освоєнні і відтворенні наступниками соціального досвіду в процесах спільної діяльності та спілкування, котрі збагачують його особистісними смислоформами, самобутньою свідомістю і ціннісним світоглядом, коли задіюються не тільки механізми адаптації, а й життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження своєї індивідуальності;

– педагогічні технології аналізованої парадигми реалізують ідею переходу від сприймання до розуміння, від монологу до діалогу, від зовнішнього контролю до самоконтролю і саморозвитку, від керівництва до саморегулювання, насичують повсякденне міжособистісне спілкування духовними станами злету творчих сил, «пробудження і підтримки у вихованця духу пошуку, дослідження, творчості» (К. М. Вентцель), а також обов'язково відповідають таким універсальним властивостям, як полідіалогічність, креативність, відповідальність, що сприяє вияву

індивідуальності кожного студента, надає йому широкий простір свободи поведінки і вчинення, але в рамках чіткої самоорганізації внутрішніх протигаг спонтанності, емоційній нестабільності, необдуманій реактивності.

Отже, аналітично подані постулати гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованої освіти вказують на її належне *філософсько-педагогічне узасаднення*. Передусім вони викладені як в епістемних формах концепції гуманізації функціонування ЗВО, так і у вигляді саомбутніх авторських педагогічних систем (В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі) і методів пробудження та підтримки юнацької творчості (К.М. Вентцель та ін.) [26, с. 13–14]. Проте основна проблема аналізованих розробок – це описовий характер їх практичного зреалізування саме як досвідної технології особистісно зорієнтованої освіти. Скажімо, коли виголошується побажання щоб між базовими і новими знаннями учня встановлювалися миследіяльні відношення і він залучався «до критичного аналізу, відбору і конструювання особистісно значущого освітнього змісту» [26, с. 14], то не зрозуміло, як саме такого рівня взаємостосунки будуть реально створюватися. У цьому разі мало що дає звернення до діалогової концепції культури Бахтіна-Біблера, за якої діалог – фундаментальна засада людської свідомості, а діалогічні стосунки – універсальний особистісно-соціальний феномен. Воднораз не допоможе задіяння освітянином лише гуманних методів індивідуальної підтримки особистісного зростання студента чи стимулювання його до творчості без належної мотивації. За всієї значущості гуманно насичених педагогічних технологій (поважати і любити дітей, олюднювати їх довкілля та ін.), їм не притаманні методологічність, проєктність та процедурність. І хоч вони задають широке поле для творення міжособистісної взаємодії у системі «викладач – студенти», все ж їх ефективність більше визначається суб'єктивними чинниками (особистість педагога, особисте прийняття його здобувачами тощо), аніж організаційною системою навчання. Останні вади спроможна здолати тільки повноцінна *освітня технологія*, яка, вирізняючись міждисциплінарністю пізнання і комплексністю умов, засобів і процедур

впровадження, є набагато складнішою (щонайперше у змістово-функціональному аспекті) за педагогічну. Більше того, окрема освітня система завжди обіймає педагогічну, а не навпаки.

Відомий педагог-мислитель Ш. О. Амонашвілі, обстоюючи ідеї і принципи гуманної педагогіки, розрізняє *авторитарно-імперативну і гуманну парадигми освіти* [див. 5]. Перша, на його думку, ґрунтується на непохитних педагогічних установах, які нівелюють індивідуальність окремого студента, підпорядковує активність вихованців цілям і волі дорослого, відсторонює їх від участі у процесі налагодження власної освіти, а найголовніше – підносить питання дисципліни, ситуативної слухняності і всюдної старанності до рівня проблеми, почасти нестерпної та ненависної для наступників, зворотним боком якої є педагогічний тиск і навіть насилля. Гуманний світоглядний підхід, навпаки, домагається іншого: він перетворює студента у співтворця власного розвитку, в співробітника викладача, активізуючи і конструюючи повноцінний діалогічний простір для розкриття ними свого кращого людського потенціалу, персонального світу Я. Причому ці дві моделі організації педагогічного процесу розглядаються як альтернативні, де перша заперечується через неможливість належного розвитку психодуховних здібностей наступника, тоді як друга оцінюється позитивно, людиноствердно, гуманістично.

Інші пріоритети в обґрунтуванні різних педагогічних парадигм віднаходить Є. А. Ямбург: мовиться про *когнітивну та особистісну (афективно-емоційно-вольову)* їх взірцеві версії. Перша парадигма центрується на розвитку розумових здібностей студентів, що закономірно позначається на дидактичних цілях і завданнях, змісті та формах, методах і засобах навчання, врешті-решт на стилі виховних впливів. Тоді як друга зосереджує увагу педагога на емоційному та соціальному розвитку наступників. Очевидно, що в цьому разі, по-перше, автор виходить із обмеженого психологічного поля визначення педагогічної парадигми і в такий спосіб значно звужує кількість парадигмальних критеріїв, що

упрозорюють всього дві освітні моделі; по-друге, розглядаючи когнітивний та особистісний підходи у взаємодоповненні, все ж дослідник не апелює щонайперше до неявної присутності третьої парадигмальної версії педагогіки – *аксіопсихологічної*, упредметнення якої становить ціннісно-смыслова сфера особистості, обшир понять, закономірностей і механізмів її розвитку [див. 390, с. 30; 116, с. 56-60], що істотно звужує окреслений предмет наукового пізнання і психодидактичного конструювання.

На аналогічних наукових засадах, але в більш широкому поліконцептуальному контексті пропонує свій варіант розв'язку проблеми В. А. Петровський, котрий замість парадигми ЗУН (знання – уміння – навички) пропонує *парадигму суб'єктивності* [264]. Її суть зводиться до розвитку особистості як особливої форми цілісності, котра містить чотири форми суб'єктності: а) суб'єкта вітального ставлення до світу, б) суб'єкта предметного відношення, в) суб'єкта спілкування, г) суб'єкта самосвідомості. Тоді людина, примножуючи особистісний потенціал, формує і розвиває свою власну природу, привласнює і створює предмети культури, розширює коло значущих інших, висвітлює себе перед своїм Я, тобто народжується як *повноцінний суб'єкт активності*. В результаті виникає специфічна якість «суб'єктивності» у сфері вияву як життєвих, предметних і комунікативних ставлень студента до світу, так і його самоставлень (рефлексія, самодомагання, самореалізація тощо).

Цікавим видається дослідження парадигм базових моделей освітнього процесу, здійснене Г.Б. Корнетовим [187]. Цього дослідника вабить намагання виробити систему методологічно аргументованих координат, яка б уможливила чітке структурування педагогічних технологій і методик, а також забезпечила їх ідентифікування з традиціями передової педагогічної думки. Обстоюється теза, що базові моделі покликані абстрактно виявляти сутнісні характеристики основних типів чи способів педагогічної взаємодії та мисленнєво відображати значний сегмент реальних феноменів соціального повсякдення. Обґрунтування сукупності цих моделей дало змогу згаданому

досліднику типологізувати базові педагогічні парадигми, спираючись на джерело і спосіб постановки педагогічних цілей, позиції і взаємовідносини учасників освітнього процесу та одержуваний результат. У результаті ним детально описані три парадигми: авторитарна, маніпулятивна та парадигма особистісної підтримки.

Авторитарна модель педагогічного процесу: 1) залучає студентів до нормативного змісту освіти, що визначається рівнем розвитку і культурними досягненнями суспільства, 2) утверджує взаємодію у формі прямого впливу, під час якого викладач відіграє роль суб'єкта, а студент – об'єкта, 3) задає обмежене поле соціальних функцій виховання, вимагаючи від нього повної слухняності у наслідуванні педагога як безумовного авторитета у способах дії, нормах поведінки, цінностях, 4) вивільняє студента від потреби робити самостійний відповідальний вибір, що гальмує формування здатності жити в умовах свободи.

Парадигма маніпулятивної педагогіки не знімає авторитарного алгоритму визначення викладачем мети розвитку майбутнього фахівця, хоча намагається зважати на індивідуальність кожного, centruючи увагу на умовах, способах і засобах організації самостійної пошукової пізнавальної активності студентів. Тому наставник не виголошує педагогічних цілей відкрито, уникає будь-якого психологічного тиску, а прагне взаємодіяти із кожним здобувачем вищої освіти опосередковано, плекаючи позитивну психоемоційну атмосферу, зокрема й із допомогою інноваційних дидактичних засобів. Це спричинює те, що студент стає об'єктом впливу (мета і механізми його розвитку проєктуються зовні) й водночас суб'єктом учіння, котрий співдіє в освітній діяльності самостійно, звісно, у віртуальному світі своєї незалежності. Так у нього народжується здатність навчатися і працювати в умовах свободи і самовідповідальності. Однак у цьому разі ще не досягається психосоціальної паритетності між викладачем і студентом, а їхні взаємини функціонують на суб'єкт-суб'єктному рівні контактування [97, с. 78].

Парадигмальна мозаїка *педагогіки підтримки* втілює у життя ідею навчання і толерантного виховання як надання систематичної допомоги студентові, котрий творить себе сам, головню через усвідомлення своїх індивідуально-психологічних особливостей. Метою освітнього процесу тут є організація спільних дій-зусиль вихователя і вихованця. Так, спочатку спілкування з студентом не передбачає ніяких виховних чи навчальних цілей. Згодом встановлюється міжособистий контакт, налагоджується продуктивна комунікація, котра ґрунтується на взаємному прийнятті особистостей, обопільній повазі і довірі. Далі викладач прагне якомога повніше зрозуміти студента, аналізує його внутрішній світ і, передусім, виявляє потреби, здібності, інтереси, настановлення. Після цього він надає йому допомогу в тому, щоб той зрозумів сам себе, усвідомив й особистісно прийняв свій потенціал, вибрав і реалізував оптимальну траєкторію власного психосоціального розвитку. Отож за постулатами цієї парадигми викладач і студент – партнери по навчанню, співтворці освітнього процесу, тому їхня ділова взаємодія справді відбувається на суб'єкт-суб'єктному рівні стосунків.

Запропонована Г.Б. Корнетовим типологія педагогічних парадигм має такі переваги: а) вона виходить із типів педагогічної взаємодії, що розглядаються як ідеальні моделі, що дозволяє в сутнісному осередді розуміти явища і процеси, вивчати їх найважливіше змістовлення поза другорядними деталями; б) узасаднена на міцному психологічному ґрунті, що, власне, й уможливило розмежування різновидів педагогічного впливу та опис цілей, форм, способів і засобів їх найкращого здійснення; в) ґрунтується на передовому педагогічному досвіді в освоєнні нових педагогічних моделей і систем, методичних інваріантів коректно організованих навчання і виховання; крім того, вона враховує історичні напрацювання різних гуманітарних парадигм від минувшини до сьогодення.

Водночас типологія парадигм базових моделей освітнього процесу, запропонована Г.Б. Корнетовим, може бути піддана критиці. Зокрема, спірною є теза цього автора про взаємодоповнення педагогічних парадигм,

що необхідне для повноцінного цілісного розвитку індивіда [187, с. 48]. Річ у тім, що це розмиває категоріальний зміст самого поняття «парадигма», який обґрунтовується не методологічно, а методично. Про це свідчить висновок автора: «В реальному житті елементи авторитарної, маніпулятивної і підтримувальної моделей освіти здебільшого поєднуються у межах конкретних систем, технологій, методик ...» [Там само]. Апелюючи до педагогічних систем М. Монтесорі, Г. Шаррельмана, К. Роджерса, вчений пояснює те, як методичними засобами в тому чи іншому випадку досягається рівноправність взаємостосунків між вихователем і вихованцем. Проте поза науковим висвітленням залишаються оргтехнологічні принципи та умови того, яким чином можна домогтися особистісної рівноправності, паритетного культуро- і самотворення викладача і студентів у ситуації масового навчання.

Вельми перспективним є дослідження педагогічно центрованих парадигм, що передбачає опанування дітьми і молоддю різними способами взаємодії зі світом і поєднує онтологічний та індивідуальний аспекти професійної мислєдіяльності і у глобальному масштабі постання окремих педагогічних цивілізацій [179]. Авторкою цієї парадигмальної версії є І.А. Колесникова, котра стверджує, що в рамках єдиного для людства історико-педагогічного процесу реально наявні дві «цивілізаційні ступені», або різні типи взаємопроникнення матеріальної і духовної культури й відтак стільки само способів соціокультурної організації освітньої справи, і зараз існують ознаки з'яви третьої. Перший тип чи рівень – *природна педагогіка*, що домінувала на етапі первісного суспільства, де «виховні» впливи були природно задіяні у повсякденний хід життя дорослого і дитини; у цьому сенсі кожна особина спільності так чи інакше була причетна до делегування й поширення досвідних знань, буденних умінь і навичок, практики взаємин, котрі необхідні для виживання.

Репродуктивно-педагогічна цивілізація виникає й утверджується тоді, коли створюється система цілеспрямованої передачі досвіду «батьків» до «дитини» засобами спеціально організованого педагогічного процесу. В

результаті людина кінця XX століття приречена на посередництво в добуванні знань. Ї сьогодні всіляко вдосконалюється *трансляційна модель передачі інформації* від покоління до покоління, здебільшого шляхом ускладнення засобів переадресування (знакових, психотехнічних, субкультурних) і за допомогою всеможливих педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання. Аналізована цивілізація, реалізуючи сцієнтистський підхід у сфері освіти, обстоює традиційну оргсхему втілення педагогічного процесу, за якої заклади освіти є інститутом передачі і добування соціально-культурного досвіду й у такий спосіб формування особистості здобувача як громадянина-виконавця набору значущих суспільних функцій [12; 21; 27; 71; 204; 437].

У зв'язку з цим І. О. Колесникова пропонує зробити крок уперед, у наступну цивілізацію, котру умовно називає *креативно-педагогічною*. Її актуальність спричинена гострою потребою оволодіти механізмами цілісного інформаційно-енергетичного обміну в системі «Людина – Космос», де основною умовою її задоволення є висока *рефлексивна культура*. Тому мають бути освоєні ненасильницькі способи розв'язання різних конфліктів, а «сукупним суб'єктом-об'єктом виховання стане людське співтовариство в цілому. Так відбудеться повернення кожного індивіда до природної педагогічної діяльності як співтворчості дорослого і дитини, універсального способу буття, в надрах якого буде осмислюватися й оцінюватися інноваційний досвід. Педагогіка заходів уступить місце педагогіці Буття...» [179, с. 86].

Проте із аналізованого тексту не зрозуміло, на яких теоретичних, проєктних та експериментальних засадах буде забезпечена життєдіяльність школи творчості у широкому, філософському розумінні слова. І хоч далі обстоюється ідея взаємодоповнення трьох парадигмальних способів існування навчання-виховання як реальних соціокультурних явищ (науково-технократичний, гуманітарний, езотеричний), все ж не пропонується ні методологія розв'язання цієї проблеми, ані процедури емпіричної

інтерпретації висловлених наукових припущень. Водночас незаперечною перевагою аналізованої роботи І. О. Колесникової є те, що у вирішенні вище окресленого кола завдань своєрідним дороговказом обирається *педагогічна цивілізація* [179, с. 86]. Залежно від трьох основних способів буття в реаліях навчання-виховання, котрі безпосередньо залежать від світосприйняття і світорозуміння викладачів, обґрунтовується стільки ж парадигм: *науково-технократична, гуманітарна та езотерична*. За основоположним змістом перша співвідноситься із сциєнтистською (Я. А. Коменський), просвітницькою (Х. Г. Тхагапсоев), авторитарно-імперативною (Ш. О. Амонашвілі), традиційно-інформаційною (Є. В. Бондаревська), соціоцентричною (І. А. Зязюн, Г. М. Сагач), адаптаційною (В. К. Корсак), епістемологічною (Г. П. Щедровицький), пізнавально-трансляційною (А. В. Фурман), когнітивною (Є. А. Ямбург) та іншими аналогічними парадигмами, узагальнює здобутий науково-методологічний матеріал на новому, системно-ієрархічному, рівні осмислення [390, с. 36].

Поданий аналіз основних парадигмальних версій минулого та сучасного освіти як інституціоналізованої сфери духовного життя суспільства свідчить про високу проблемність перспектив її розвитку не лише у національному геокультурному вимірі, а й у світовому, загальноцивілізаційному. Серед найбільш актуальних питань головними є такі: Які найсуттєвіші тенденції системних змін притаманні сфері освіти і підготовки кадрів? Якою буде наступна педагогічна формація? Яка парадигма освіти є найперспективнішою? Аргументовані відповіді на ці питання дає Г. П. Щедровицький, який досліджує *гуманітарні технології і методи культурної політики* у проекції на ефективність реалізації людських ресурсів і на цьому предметному тлі визначає перспективи розвитку освіти як можливості окремої людини увійти до складних систем комунікації й кооперації задля розв'язання різноманітних життєвих проблем, її здатності ставати членом мобільних корпорацій, змінювати місце проживання, переходити з однієї фірми на іншу [428]. Вчений стверджує, що за дві з

половиною тисячі років сфера педагогічного виробництва пройшла три фази свого розвитку, які можна розрізнити за критерієм змісту навчання, підготовки та освіти: 1) *катехізична формація*, пов'язана з *релігійною педагогікою*, в якій змістом освіти є норми поведінки і вчинкові дії; 2) *епістемологічна формація*, фундатором якої на кінець XVI століття є Я. А. Коменський; її основу становить об'єктно-орієнтоване наукове знання, пропагується прагнення до «всезагальної мудрості», а ключовим ідеологічним принципом виголошується «навчати всіх – усьому»; 3) *інструментальна або технологічна формація*, що є провідною в XIX–XX століттях; тут базовий зміст освіти утворюють знаряддя, інструменти та інші засоби мислення і практичної дії, у т. ч. найскладніші (методи пошуку, техніки і форми організації засобів діяльності тощо). Водночас висока проблемність глобальної освітньої ситуації очевидна: людство, на переконання Г. П. Щедровицького, знаходиться на етапі побудови якоїсь нової, тобто четвертої формації, яка у перспективі зможе конструктивно об'єднати норми, знання, засоби та виступить синтетичною функцією стосовно наявних педагогічних систем [Там само]. Основна її риса характеризується *новою ідеологією у побудові суспільства безперервної освіти*, а провідні критерії – духовність і толерантність, відкритість і демократичність, свобода і відповідальність [див. 183, с. 25].

Г. П. Щедровицький, здійснюючи аргументований методологічний екскурс у проблемно-розвитковий простір освіти, характеризує відмінності між педагогічними формаціями, ідеологію відродження освіти, стратегію держави і суспільства, перспективи ринку праці, кваліфікацій та освітніх послуг, нарешті імовірні ресурси свободокористування. І хоч він не називає четвертої педагогічної формації, але за змістом і логікою викладу фундаментального матеріалу підходить до *вітакультурної парадигматики*, центральну ланку котрої становить теорія освітньої діяльності як соціально організоване взаємодоповнення процесів культуро- і самотворення.

Вітакультурна парадигма інтегрує (за А. В. Фурманом) у знятому вигляді здобутки своїх попередниць, тобто не тільки переносить окремі цінності, норми, методи і техніки дослідження із відомих теорсистем, а й залучає висновки і наслідки різних концепцій і теорій для пояснення, прогнозування і проєктування відомих та нових експериментальних даних у царині педагогіки і сфері освіти загалом. Саме взаємодія і взаємодоповнення визнаних парадигм спричинили конструювання гібридних об'єктів суспільної практики (головно навчання, виховання, освіти, самореалізації, культуротворення), дослідження, критику і нормування систем цих об'єктів і, як підсумок, створення глобальної теоретичної схеми освітньої діяльності.

Сьогодні можна не лише внести істотні корективи у парадигмальні обґрунтування теорії освітньої діяльності, а й психодидактично, себто змістовно, оновити її світоглядні орієнтири і методологічні засоби. На переконання А. В. Фурмана на рубежі XX–XXI століть, поряд із категоріями «освіта» і «розвиток», винятково парадигмального значення набувають щонайменше ще дві – «культура» і «життя». За теорією В. Стьопіна останні – це межові *світоглядні універсалії*, тому відіграють роль базових концептів, що у «взаємодії і поєднанні задають цілісний узагальнений образ людського світу», «зосереджують історично накопичений соціальний досвід», конструюються як своєрідні архетипні схеми ментального життя груп, етносів, народів [316, с. 65–66], повсюдно пронизують всеможливі соціетальні процеси, стани, властивості [див. 405; 381].

Логіка парадигмального обґрунтування модульно-розвивальної освіти і теорії освітньої діяльності зокрема вимагає окремо виділити принаймні два періоди *зреалізування безперервної розвивальної взаємодії* учасників навчання – соціально-культурної адаптації і соціумно-особистого *творення* як найближчого довкілля, так і самих себе внутрішньо-тенденційними засобами (нахили, мотиви, почуття, здібності, воля тощо) саморозвитку, самоствердження, самовдосконалення і самореалізації відповідно до фаз новаційного освітнього метапроцесу. При цьому перший період передбачає

досягнення високої пристосованості до ідей-модернізацій (освітня модель, яка відтворює певний цикл за критеріально заданими результатами) та *інновацій-трансформацій* (модель, що реалізує динаміку цілісного творчого пошуку і розвивальної взаємодії), а другий пролягає від творення вітакультурного оточення і взаємостосунків (добування, осмислення, нормування, збагачення, поширення і продукування кращого досвіду) до плекання своєї *Я-концепції* і власного Я загалом (самобуттєва презентація кожним себе як суб'єкта поведінки, особистості діяльності, індивідуальності вчинку та універсума спілкування) [див. 101; 126]. У результаті на перетині періодів наукового обґрунтування і практичного зреалізування модульно-розвивальної оргсистеми побудована модель, що взаємодоповнює не лише зазначені різновиди психосоціальних інновацій, а й *культуро- і самотворення*, що є новим і сутнісно важливим аспектом у парадигмальному забезпеченні теорії освітньої діяльності [197; 282].

Зупинимось лише на основних *засновках* вітакультурної парадигми:

1. Складність освітньої системи модульно-розвивальної взаємодії зумовлена ситуаційно безмежною варіативністю інноваційних психомистецьких технологій і прийомів співдіяння викладача і студентів, що в подієвій плинності передбачають переважання: а) культуротворчої функції освітнього процесу над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії учасників професійного контактування у навчанні над екстенсивно-формуальною, адміністративною; в) психолого-педагогічного змісту освітньої співдіяльності над навчально-дисциплінарним матеріалом; г) сценічних прийомів і технік проведення аудиторних занять над алгоритмічними моделями і схемами втілення у повсякдення конкретної навчальної взаємодії; д) об'єктивних, передусім критеріально обґрунтованих показників та індикаторів психодуховного зростання особистості кожного здобувача над емпіричними й процедурно невизначеними. Водночас саме ці технології, процедурно реалізуючи повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу в наступності восьми його основних етапів (від

настаново-мотиваційного до спонтанно-креативного), практично довершують творення максимально насиченого соціально-культурного простору, в якому основними вимірами розвивальної взаємодії наставника з наступниками є модулі знань, умінь, норм і цінностей.

2. Започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту розпочинається з якісно вищої підготовки педагога-творця і психолога-дослідника. Для цього упродовж року-півтора дистанційно реалізується навчальна програма (750 годин), що ставить викладача, з одного боку, в позицію актора, з іншого – науковця-постановника. Тому основний зміст цієї програми передбачає оволодіння кожним як дослідними психодіагностичними методами і сценічними техніками, так і пошуковими вміннями наукового проектування модульно-розвивального процесу і програмово-методичних засобів нового покоління [390, с. 45].

3. Модульно-розвивальна система концептуально, проектно й оргтехнологічно намагається розв'язати одвічну проблему достеменної внутрішньої вмотивованості освітньої співдіяльності викладача і студента, вимагає від них максимальної пізнавальної, регуляційної, світоглядної та самореалізаційної пошукової активності, самостійності та відповідальності на індивідуальному щаблі психоритмічної актуалізації внутрішніх ресурсів особистості. Феноменальна наявність цієї відповідальної активності відстежується ситуативно під час академічних занять за допомогою чітко аргументованої системи психологічної, соціальної і дидактичної діагностики, котра у взаємодоповненні використовуваного інструментарію уможливорює детальне виявлення динаміки розвитку окремого студента і академічної студентської групи як колективу. Отож, ця освітня інноваційна система ґрунтується на психодидактичних засадах системної диференціації професійного навчання, коли враховуються: а) індивідуально-типологічні властивості особистості; б) дидактична модель навчання; в) соціально-культурне оточення ЗВО; г) принципи, закономірності та умови оптимального здійснення модульно-розвивальної взаємодії.

4. Розширеним теоретичним конструктом соціально-культурної парадигми є *модель самотворення Я-концепції* як гармонійне взаємодоповнення чотирьох складових: когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінкової (Я-ставлення), поведінкової (Я-вчинок) і спонтанно-креативної (Я-духовне) в контексті організаційного клімату модульно-розвивальної інноваційної системи освіти, з допомогою пояснювальних можливостей модусів людської реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) й залежно від періодів та етапів освітнього інноваційного циклу, а відтак від оптимальної наступності психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, механізмів перебігу вчинків освітнього культуротворення і саморозвитку (див. [126]). У результаті не тільки налагоджується двостороннє взаємозумовлення у системі «Я-концепція студента – вплив конкретного середовища ЗВО», а ще й з різною повнотою розгортається *процес самотворення як внутрішня, синхронно-діалогічна зустріч* окультурених форм активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчиняння), модальностей і складових концептуального Я; нарешті, образів суб'єктивної реальності та рівнів змістово-суб'єктного діяння (моносуб'єкт – пізнання – знання, полісуб'єкт – регуляція – норми, метасуб'єкт – світогляд – цінності, абсолютний суб'єкт – духовність – самореалізація).

На відміну від усіх інших освітніх систем і технологій модульно-розвивальний процес постає перед викладачем-психологом двічі: спочатку як *теоретична система*, що підлягає науковому осмисленню і конкретно-ситуативному проєктуванню, а потім як реальне *психомистецьке дійство* у безпосередньому досвідному втіленні раніше створеного наукового проєкту [122; 359; 366]. Іншими словами, кожен освітянин-новатор, для того щоб стати ефективним менеджером розвивальної педагогічної взаємодії покликаний високопрофесійно виконувати дві ролі – бути науковцем-проєктувальником і водночас актором-психологом [505, с. 67-80]. Звідси природне взаємодоповнення (у т. ч. на понятійному рівні): а) періодів освітнього процесу як культуротворчих ритмів соціумного впливу та

відповідних модусів розвитку (пізнавального, соціального, морального, духовного); б) поперемінного змістового наповнення освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) і різновидів змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, нормативно-регуляційний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний); в) соціально-психологічної паритетності в інформаційних, ділових, психологічних, духовних взаємообмінах між викладачем і студентами та різючими відмінностями у вітакультурному досвіді учасників нетрадиційного навчання; г) наукового пізнання та опису інноваційного освітнього процесу як сценічного мистецтва і втілення конкретних перипетій реальної розвивальної взаємодії викладача і студентської групи у формі набору психомистецьких технік проживання культуротворчої зустрічі у стінах ЗВО; д) еталонного різноспрямованого психолого-педагогічного змісту безперервної розвивальної взаємодії на різних етапах модульно-розвивального процесу і системи авторських програмово-методичних засобів, що дає змогу досягати такого рівня міжособистих взаємин; е) механізмів розуміннєвого занурення студента у смислоємні пласти досвіду та його внутрішнього вивільнення від ситуативного тиску довкілля, духовного очищення і самоактуалізації кращих ресурсів власного Я.

У цьому прихована фундаментальна перевага модульно-розвивальної освітньої системи над іншими традиційними та модерністськими моделями: вона вперше ставить і вирішує питання про первинність психолого-педагогічного змісту міжособистих взаємостосунків порівняно з навчально-предметним (знання, уміння, норми, цінності) і методично-засобовим (граф-схеми, культурні матриці, наукові проєкти, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, програми самореалізації) [див. 122; 359; 366; 401 та ін.]. Але в останньому разі обстоюється *символіко-культурологічна гіпотеза* (Е. Кассіер, Л. Мемфорд, Т. Роззак, Б.В. Попов), суть котрої полягає в тому, що в групових актах опосередкування сомавітальною символікою (пози, жести, звуки) олюднюється сам життєвий процес у його кульмінаційних

моментах нервового перенапруження, ейфорії та масового екстазу, занурення в інший психічний світ, тобто у стан межових трансперсональних переживань. У такий спосіб народжуються людські першосмисли «Ми», «Разом», «Ніхто інший» тощо, ускладнюється маніпулювання символами вітального ґатунку, групове діяння здійснюється у форматі «псюхе». Відтак формується культурне тіло загалу й виникає не Я-свідомість, а Ми-свідомість.

Загалом за першим розділом сформульовані такі висновки:

1. Вкрай актуальною для посттоталітарного суспільства (у т.ч. й українського) є імплементація у різні сфери соціального життя діалогічних форм взаємодії. Адже радянська школа насамперед дбала про формування конформних, тобто охочих пристосовуватися, легко керованих особистостей, які були б слухняними «гвинтиками» великої державної машини. Нині ж мовиться про становлення інтелектуально розвиненої, просоціальної, духовно збагаченої особистості, яка керується гуманістичними цінностями, спричинюється культурними, соціальними і психодуховними чинниками. Виняткова роль поміж них належить *системі взаємодії суб'єктів освітнього впливу* (сім'я, навчальний заклад, референтна група) з окремою людиною, зокрема з її установками, ціннісними орієнтаціями, матеріальними потребами, ментальним досвідом, характерологічними особливостями та ін.

2. Методологічний аналіз психологічного змісту відомих систем розвивального навчання показує, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці немає таких теорій і концептуальних підходів, які б давали повне уявлення про те, як взаємопов'язані видозміни всіх основних ланок освітнього процесу з огляду на чітко окреслені закономірності, принципи, форми навчальної взаємодії. Учені чи наукові школи не ставили перед собою завдання розв'язати проблему цілісної видозміни традиційної академічної освітньої практики, орієнтуючись на досвід високоефективного експериментального навчання. Так, інноваційний зміст окремих етапів навчального циклу є недостатньо продуманим, здебільшого декларативним,

проблематичним, а деякі ланки освітнього процесу замінювались лише частково або формально, а тому залишаються доволі малоефективними.

3. За усталеної освітньої моделі навчання викладач найчастіше оперує науково-предметним змістом, а тому мало рефлексує і майже не контролює перебіг психолого-педагогічного наповнення актуальних взаємостосунків із студентами у його холістичному обсязі, функціональній повноті та поліінтенційній діалогічності. Своєю чергою, це не дає йому змоги ставитися до безперервної розвивальної взаємодії як ключової переваги соціально значущої паритетної освітньої діяльності, а натомість акцентує увагу на рівні знань і способах їх інтерпретації, тобто лише на формальних показниках здобутків студентів. За *інноваційної освітньої моделі* картина організованої причетності юні до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою, оскільки викладач-освітянин керується *принципами, закономірностями і механізмами соціально-психологічної взаємодії* у конкретному вітакультурному просторі студентської академічної групи, полісистемно організовуючи засобом паритетно-розвиткових впливів взаємодоповнюючі процеси культуро- і самотворення кожного. Власне конструктивне діалогічне протистояння суб'єктів інноваційного оргпроцесу, котре максимально характерне для модульно-розвивальної взаємодії, упредметнюється у проєктивній наступності навчально-ситуативних конфліктів, які передбачають не лише розумове і чуттєве напруження, а й вольове та духовне зосередження, полярні переживання і максимальну самореалізацію кожного. Надцінність обстоюваної освітньої системи власне й центрується довкола *надінтенсивної внутрішньої роботи* здобувача над самим собою, котра спричинює максимально можливе виявлення його психодуховного потенціалу, а відтак наближує соціокультурну зрілість.

4. За традиційної моделі середньої і вищої освіти складно досягнути благодатних для кожного учня, студента умов прискореного розвитку дієвих форм пошукової освітньої активності. Зовсім інша психодидактична ситуація має місце за модульно-розвивальної системи навчання, коли постійно

актуалізуються в учасників кращі особистісні ресурси і психодуховний потенціал. Це емпірично уреальнюється не лише збалансованим процесним поєднанням у єдиному освітньому метапроцесі різних видів модулів (дидактичного, навчального, змістового, технологічного, психомистецького та ін.), а й полідіалогічним стилем ведення наставником навчальної взаємодії, за якого досягається психосоціальна паритетність усіх міжособистих стосунків, що й забезпечує врешті-решт прискорений особистісний розвиток викладача і студента.

5. Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну *взаємодію* з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною та іншою – ситуацією. Саме всепроникні впливи плинних ситуацій зумовлюють змінні чи сукупні мікророзрушення у сферах розвитку особистості. Водночас особистість – багато в чому продукт навколишнього середовища, тому вона розвивається одночасно із змінами у ньому. І чим суттєвіші останні, тим більш кардинальними будуть зміни у суб'єктному розвитку індивіда. Звідси і необхідність психолого-педагогічного проєктування та організації ситуацій, освітнього довкілля, загального соціально-культурного контексту, які б оптимально стимулювали розвиток особистості. Вочевидь, що найбільші можливості вищої школи – у психологічному конструюванні навчальних, виховних та освітніх ситуацій міжособистісних взаємодій працівників і здобувачів вищої освіти.

6. Більшість дослідників обґрунтовує сучасний етап розвитку освіти як драматичний за характером *парадигмальний зсув*, головно від традиційних теоретико-методологічних настановлень до новаційних, психодидактичних, переважно більш складних, синтетичних. У цьому контексті *вітакультурна парадигма* інтерпретується не лише як гармонія міждисциплінарних об'єктивних знань, що характеризує фундаментальні логіко-методологічні підвалини обстоюваної нами теорії, а й як учинково-діяльна складова наукової практики у сфері освіти, котра існує як складна метасистема ідей, норм і цінностей науковців, викладачів-новаторів та управлінців, котрі

об'єднані *інноваційною системою модульно-розвивального навчання*. Вона обсягово ширша за теорію освітньої діяльності, оскільки охоплює як методи, методики і процедури дослідження, здобуті у форматі інших теорій, так і соціокультурні чинники, на тлі яких відбувається конкурентна взаємодія різних наукових парадигм. Перша фаза в реалізації прийнятої методологічної стратегії і полягає у переході від вітакультурної парадигми до теорії освітньої діяльності, котра, незважаючи на контурність концептуальних схем і моделей, має очевидні переваги над іншими спорідненими теоріями насамперед тому, що поєднує їх численні переваги, щонайперше у парадигмальному вимірі наукової творчості.

7. Модульно-розвивальна інноваційна система має зовсім іншу наукову парадигму, що виходить із глибинного (суто психологічного) і найбільш прогресивного усвідомлення процесу *соціалізації як вітакультурного феномена*. Предметом наукового пізнання тут є цілий *світ психокультурного досвіду людства*, у котрому численні національні традиції переплітаються із загальнолюдськими стереотипами, сутнісні характеристики духовного життя суспільства урізноманітнюються абстрактно-логічними формами рідної культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми і т.п.) органічно поєднаний з вітакультурними таксонами, естетичними образами і поліваріантними буттєвими смислами. Освітянин змінює свою функцію транслятора (знавця) навчального предмета на психолога-освітянина, який свідомо працює з чотирма різновидами змісту розвивальної соціальної взаємодії: психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним, а відтак стає Провідником глибинних етноментальних канонів, загальнолюдських норм і цінностей.

Основні результати дослідження першого розділу дисертації висвітлено у публікаціях автора:

65, 81, 87, 97, 351

РОЗДІЛ 2

ОРГСТРУКТУРНІ ТА ФОРМОЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Типологія форм і рівнів організації освітньої взаємодії

2.1.1. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх критеріальна диференціація. В епоху мультикультуралізму й глобалізації саме механізми налагодження просоціальної міжсуб'єктної взаємодії лежать в основі діалогу культур, конструктивних взаємин між представниками різних соціальних прошарків, пропедевтики соціальних конфліктів, утвердження толерантності та гуманістичних ідеалів. Доцентровий вектор інтеграційних процесів неминуче наближує людство до постання моноцілісного світового устрою. Взаємне проникнення культур, не тільки сприяє їхньому збагаченню і розвитку, а й на глобальному рівні нейтралізує підстави для міжнаціонального суперництва, ворожнечі та антагоністичних протистоянь [104].

У постіндустріальному суспільстві провідним є настановлення на сприяння узгодженій взаємодії між особами, малими групами, спільнотами та людством у цілому. Істотною соціально-психологічною перепорою для цих гуманних намірів є те, що впродовж багатьох віків представники *Homo sapiens* навчалися об'єднуватись головно на основі протиставлення («вони – ми», «свій – чужий»), а тепер потрібно напрацьовувати «механізми неконфронтаційної солідарності» [17, с. 8; 78] й практично опановувати «принципами толерантності».

Водночас саме характер міжсуб'єктної взаємодії конститує форму взаємин і рівень розвитку конкретної соціальної групи (дифузна група, асоціація, кооперація, корпорація, колектив). Тому важливо методологічно виокремити й психологічно обґрунтувати основні різновиди взаємодій, що згруповані нами за наступними критеріальними ознаками [92]:

I. Просторово-часовий вимір:

1. За рівнем просторового охоплення: глобальна, регіональна, локальна.
2. За кількістю суб'єктів: дуже мала (до 7 осіб), мала (8-50 осіб), середня (51-250 осіб), велика (понад 250 осіб).
3. За періодом існування: минула, актуальна, потенційна (перспективна), вічна.
4. За динамікою: висхідна (інтенсивна, наростаюча), фіксована (стабільна), низхідна (екстенсивна, затухаюча).
5. За тривалістю: довго-, середньо- і короткотривала.
6. За рівнем стійкості: стійка (перманентна), періодична, конкретно ситуаційна.
7. За локалізацією джерела спричинення: інтрасуб'єктна (внутрі-особистісна, аутодіалогічна), інтерсуб'єктна (міжіндивідуальна, міжгруповою).
8. За пропорцією участі суб'єктів: паритетна (суб'єкт-суб'єктна), асиметрична (суб'єкт-об'єктна).

II. Організаційно-управлінський вимір:

1. За ієрархізованістю зв'язків: горизонтальна, вертикальна.
2. За способом контактування: безпосередня та опосередкована (медіативна, дистанційна).
3. За стратегією взаємодії наставника з колективом/наступниками: фасилітація (допомога, підведення до правильної відповіді), модерація (відсторонена координація, невтручання), інгібіція (перешкоджання шляхом утруднення чи проблематизації), спонтанність (самоспричинене психодуховне самовивільнення та паритетне співтворення на засадах принципу рекурсивності спільного освітнього простору).
4. За стилем управління: авторитарна (директивна), ліберальна (спонтанна), демократична (паритетна, діалогічна).
5. За рівнем добровільності: організовано-антагоністична (базується на примушуванні); організовано-солідарна (добровільна участь), організовано-змішана (частково керується примусом, а частково — добровільною

підтримкою усталеної системи взаємовідносин та цінностей). Соціальні взаємодії постають як соціокультурні, що охоплюють три процеси: а) взаємодія норм, цінностей стандартів, що містяться у свідомості людини та групи; б) взаємодія конкретних людей та груп; в) взаємодія матеріалізованих цінностей суспільного життя (за П. Сорокіним) [308, с. 52].

6. За рівнем формалізації (регламентації, публічності): офіційно-ділова, приватно-особистісна, змішана [474, с. 28-30].

7. За рівнем організованості: проєктивна, комбінована, стихійна / випадкова.

8. За типом спонуки: зовнішньо стимульована, внутрішньо вмотивована, полімотивована.

III. Структурно-функціональний вимір:

1. За наявністю ключових ознак-компонентів: квазівзаємодія (з квазісуб'єктом), повновагома взаємодія, метавзаємодія.

2. За типом суб'єктів: самовзаємодія (аутогенна), міжіндивідна, міжгрупова, масова, змішана (між індивідом і групою тощо).

3. За структурою: елементарна, проста, складна; гомогенна чи гетерогенна [309].

4. За модусами людського існування: фізична, психічна, соціальна, духовна.

5. За складовими психічного життя: сенсорна (візуальна, тактильна, аудіальна і т.д.), почуттєва (моральна, естетична, праксична тощо), емоційно-вольова (пристрасна, наполеглива, принципова та ін.), інтелектуальна (пізнавальна), комунікативна (інтрадіалогічна, монологічна, діалогічна, полілогічна; вербальна та невербальна).

6. За типом спричинення емоційних станів: стенічна (тонізуюча) та астенічна (гальмуюча); позитивна (радісна, життєстверджуюча), нейтральна (збалансована, апативна), негативна (фруструюча, стресогенна).

7. За спрямуванням: змагання, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляція (за Р. Парком) [309, с. 142].

8. За рольовою позицією суб'єкта: взаємодія у ролі «дитини», «дорослого», «батька» (за Е. Берном).

9. За соціальним розшаруванням суб'єктів: елітарна, масова, змішана.

IV. Формозмістовий вимір:

1. За формою: матеріальна (фізична), матеріалізована (віртуальна), ідеальна (раціонально-логічна (наукова), образно-емоційна (мистецька)).

2. За змістом взаємодії: співробітництво (кооперація, асоціація, співдружність, пристосування, порозуміння) та суперництво (конкуренція, опозиція, конфлікт, дисоціація, ворожість); солідарна (узгоджена) та антагоністична (ворожа) [309, с. 141].

3. За сферами взаємовпливу: взаємодія у системі «людина – людина», «людина – природа», «людина – художній образ», «людина – знакова система», «людина – техніка» (за Є. О. Клімовим) [92, с. 83 - 84].

4. За глибиною: тотальна (сильна), часткова (помірна), поверхнева (слабка).

5. За провідною діяльністю: ігрова, навчальна, комунікативна, професійна.

6. За різновидом соціальних інституцій: освітня, культурна, економічна, сімейна, релігійна, політична тощо.

7. За рівнем проявленості: латентна, явна, демонстративна.

8. За рівнем усвідомленості: усвідомлена (раціональна, рефлексивна), малоусвідомлена (імпульсивна, спонтанна, стереотипна, традиційна).

9. За співвідношенням інтересів учасників: егоїстична, альтруїстична, паритетна.

10. За наслідками: конструктивна (прогресивна, інтеграційна, консолідуюча, реформаторська), деструктивна (регресивна, дезінтеграційна), безрезультативна (затрати тотожні користі).

В умовах взаємодії людей, завжди наявна активність її учасників, яка може бути як ініціальною (суб'єкт дії) так і реактивною (суб'єкт реакції, відреагування). Відтак взаємодія охоплює як суб'єкт-суб'єктні, так і суб'єкт-об'єктні відносини й потенційно виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), поведінки (пасивного взаємозв'язку) чи суб'єктного (активаційного) зреалізування людини [178, с. 265].

Міжособистісну взаємодію як сукупність зв'язків і взаємовпливів, що утворюються у спільній (сумісній) діяльності людей [333, с. 72], аналізують у двох аспектах: широкому розумінні – як особистий контакт двох і більше людей, що спричиняє взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, ставленнях і настановах, думках і почуттях; та у вузькому — як систему взаємодетермінованих індивідуальних дій, де поведінка кожного з учасників є одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших [178, с. 266]. При цьому взаємні дії можуть здійснюватися у чотирьох формах: співдії (взаємодопомоги), бездії, псевдо- чи квазідії або протидії.

2.1.2. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. Людина, як відомо, є суспільною істотою. Саме висока ефективність співдіяльності спричинила потребу у взаємодії, котра й усупільнила людину. Усі групи потреб, за Маслоу (від сексуальних і потреб у захисті, через потреби причетності та соціального визнання, до задоволення інформаційних і духовних потреб), реалізуються засобом і внаслідок міжсуб'єктної взаємодії. Крім того, афіліація (від англ. *affiliation* — з'єднання, зв'язок), що виявляється у прагненні мати друзів, взаємодіяти з навколишніми, створювати емоційно значущі стосунки, надавати підтримку і приймати її від інших є доволі значущою мотивацією для кожної особистості [25, с. 54]. Більше того, ізоляція, бойкот та інші форми остракізму, котрі унеможливають задоволення потреби людини у приналежності до соціальної групи, стали найбільш значущими формами покарання відступників, які нехтували нормами суспільної взаємодії. Позбавлена середовища соціальної співдіяльності особа нездатна статися як повноцінна особистість. Власне соціалізація як процес перейняття системи знань, умінь, норм і цінностей неможлива поза складній мережі соціальних зв'язків. Тому в умовах постіндустріальної (інформаційної) формації суспільства та переважаючих групових форм передачі вітакультурного досвіду наступним

поколінням особливої вагомості набувають психолого-педагогічні дослідження різних рівнів міжсуб'єктної взаємодії та їх освітньої ефективності.

У процесі свого психосоціального розвитку кожна людина проходить певні етапи-рівні свого індивідуального становлення. Тому вважаємо за доцільне розглядати основні типи взаємодії як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й спричиняють відповідні психічні новоутворення та детермінують ефективність її соціалізації загалом. Відтак провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення здебільшого детермінуються різними рівнями взаємодії, як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і культурним) та інструментами власного саморозвитку. Розгляньмо психологічні особливості міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особистості [91]:

1. Період немовляти – *безпосередньо-емоційна взаємодія з дорослим* як провідний вид діяльності. Відомо, що викладання новонародженого на материнські груди заспокоює його внаслідок відчуття звичної температури тіла, ритму серцебиття тощо. Водночас забезпечення такого психічного новоутворення як базова довіра до світу, а відтак розвиток немовляти за нормальною лінією (за Е. Еріксоном), уможлиблюється завдяки мінімум 150 пестливих дотиків на добу [143]. За відсутності достатньої кількості тактильних підкріплень та ігнорування потреби дитини у позитивно-емоційній взаємодії формується базова недовіра до світу та негативізм як стійка риса характеру.

2. Ранній вік – *переважає взаємодія із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивної діяльності*. Завершується ця стадія кризою трьох років (так званою кризою «Я-сам»), котра проявляється як гостра потреба дитини в автономії та обстоюванні свого права на співрегуляцію меж міжособистісної взаємодії.

3. Дошкільний вік – *ігрова взаємодія (особливо сюжетно-рольова)* як провідна діяльність, що формує ініціативність дитини. Власне завдяки їй

відбувається не лише моделювання життєвих ситуацій і перше «примірювання» соціальних ролей, а й усвідомлення суспільного життя як великої гри у якій міжсуб'єктна взаємодія відбувається за чітко унормованими правилами.

4. Молодший шкільний вік – *учбова взаємодія* як провідний вид діяльності, що забезпечує компетентність і функціональну грамотність. Така взаємодія сприяє саморегуляції, внутрішньому плану дій та рефлексії, однак супроводжується втратою безпосередності поведінки.

5. Підлітковий вік – *інтимно-довірливе спілкування ровесників* як провідна діяльність та специфічний різновид гомогенної взаємодії. Поведінкова сепарація від взаємодії з дорослими та замкненість, спричинена егоцентричною самосвідомістю.

6. Юність / молодість – *навчально-професійна взаємодія* з дорослими та професійне самовизначення. Відчуття близькості, інтимності, єдності з людьми, кохання (нормальна лінія розвитку за Е. Еріксоном) [143]. Любов, як позитивне новоутворення юності та початок статевих взаємин.

7. Середня зрілість – *співтворчість у професійній взаємодії з колегами, та виховання дітей* як провідні види взаємодій осіб продуктивного віку. Криза середнього віку як продукт невирішеної духовно-екзистенційної суперечності у взаємодії «Я – суспільство», «Я – сенс життя».

8. Пізня зрілість – его-інтеграція та мудрість як засадничі передумови процесу передачі власного вітакультурного досвіду через механізм соціалізації молоді. Діалог поколінь у системі взаємин «прабатьки – онуки».

Сучасна людина, як суб'єкт соціальної взаємодії, тотально занурена, за Є.О. Клімовим, в нескінченну множину взаємовідношень (людина – природа, людина – техніка, людина – художній образ, людина – знакова система, людина – людина) [270, с. 572], кожне з котрих, своєю чергою, диференціюється на похідні ієрархізовані рівні. Скажімо, взаємини у системі «людина – людина» доцільно досліджувати принаймі на п'яти рівнях психологічного пізнання: «Людина і власний внутрішній світ», «Людина та

інша Людина» (підлеглий, керівник, колега), «Людина і група» (сім'я, навчальний чи трудовий колектив тощо), «Людина і суспільство» (для прикладу, питання нормативної поведінки та адаптації), «Людина і Всесвіт» (світоглядно-філософський та духовний аспекти).

Досліджуючи проблему соціалізації, А. В. Мудрик запропонував діалогічну концепцію і на її основі розмежував такі рівні цього процесу: 1) відношення «я – я» (внутрішній діалог, умова формування самосвідомості та самооцінки); 2) «я – ти» (царина формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби); 3) «я – ми» (царина виховання національної свідомості, класовості, почуття гуртової солідарності); 4) «я – людство» (умова усвідомлення своєї приналежності до роду людського, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій); 5) «я – друга природа» (царина оцінки світу речей); 6) «я – природа» (царина прояву найрізноманітніших інтересів); 7) «я – універсум» (царина формування світогляду релігійних і філософських вчень) [243, с. 112-113]. Зважаючи, на ці та інші дослідження нами виокремлено шість рівнів взаємодії, котрі ми критеріально співвіднесли з рівнями розвитку їх суб'єктів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Ієрархія рівнів взаємодії на різних етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності

Ранг	Рівні взаємодії	Сутнісний зміст рівнів взаємодії	Рівні розвитку
1	Метарівень	«Людина і Всесвіт» – проблеми духовності та світоглядно-філософських устремлінь	Універсум
2	Мегарівень	«Людина і власний внутрішній світ» – проблеми самопізнання, самотворення, самореалізації	Індивідуальність
3	Макрорівень	«Людина і суспільство» – питання соціальних норм, соціалізації	Особистість
4	Екзорівень	«Людина і символ» – питання співвідношень, уніфікації та кількісного аналізу	Індивід
5	Мезорівень	«Людина і матеріальна сфера» – питання фізичного комфорту, адаптації, безпеки	Людина
6	Мікрорівень	«Людина і віртуальний світ» – проблема світу симулякрів («об'єктивна реальність – віртуальна реальність – суб'єктивна реальність»)	Біотехніка (в т.ч. штучний інтелект)

Частково спираючись на аспекти буття людини, виокремлені Слободчиковим В.І. та Ісаєвим Є.І. [302, с. 207 – 368] нами обґрунтовано рівні розвитку суб'єкта взаємодії (людина, індивід, особистість, індивідуальність, універсум), здійснена авторська інтерпретація їх сутнісних ознак (в т.ч. критеріально розмежовано мотиви, які актуалізуються на кожному з рівнів), окреслено переважаючий змістовий контекст (біологічний, статистичний, соціологічний, психологічний, духовний) та приклади актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять (матеріальний аспект – фізична культура, ідеальний аспект – психологія) (табл. 2.2).

Пропонована нами диференціація рівнів розвитку суб'єктів взаємодії перегукується з порівневою типологією спілкування В. М. Сагатовського [293, с. 65-69] та певним чином суголосна з поглядами А. Б. Добровича щодо класифікації рівнів спілкування, котра базується на особливостях взаємодії з партнером і «полі міжсуб'єктних стосунків» [139, с. 66-121; 163, с. 207]. З. С. Карпенко оригінально інтерпретує та співставляє напрацювання останнього автора з моделлю розвитку контактної взаємодії Л. Б. Філонова [329; 163, с. 208]. Узагальнені міркування вище згаданих авторів реінтерпретуємо і подамо у схематизованій формі (табл. 2.3).

З. С. Карпенко зауважує, що сфери прояву інтегральної суб'єктності чітко простежуються на обґрунтованих А. Б. Добровичем рівнях спілкування, на котрих актуалізується одна з чотирьох можливих позицій: 1) байдужості («позиція неучасті»); 2) зверхності («прибудова зверху»); 3) приниженості («прибудова знизу»); 4) паритетності («прибудова поруч») [163, с. 204].

Рівень взаємодії є тим сутнісним змістом, що конститує форму взаємин і *рівень розвитку конкретної соціальної групи*: дифузна (номінальна) група, асоціація, кооперація, корпорація та колектив як найвищий рівень розвитку малої чи середньої соціальної групи. Водночас рівень міжсуб'єктної взаємодії зумовлюється *стилем управління* (демократичний, ліберальний, авторитарний) та *стилем взаємодії* самих партнерів (унікнення, нормування

Таблиця 2.2

Рівні розвитку суб'єктів міжособистісної взаємодії в освітньому процесі ЗВО

Рівні розвитку суб'єкта взаємодії	Сутнісні ознаки рівнів розвитку суб'єктів взаємодії (авторська інтерпретація)	Переважачий змістовий контекст	Приклади актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять	
			Фізична культура	Психологія
Людина	Людина як представник біологічного виду (рід Люди (<i>Homo</i>) із сімейства гомінід у ряді приматів) (лат. <i>Homo sapiens sapiens</i>), який володіє певним генетично детермінованим (успадкованим) набором анатомо-морфологічних характеристик. Зокрема, немовля в утробі матері (на останніх місяцях вагітності) уже є людиною і, водночас, пристаріла особа, яка померла також залишається людиною (мертвою людиною). Відтак поняття «людина» означає конкретний біологічний вид, й здебільшого характеризує специфічні генетично детерміновані ознаки форми (тілесної оболонки), а не її змістового наповнення. На цьому рівні розвитку актуалізуються переважно біологічні/вітальні (їжа, тепло, сон, продовження роду тощо) та безпекові потреби (за ієрархією А. Маслоу).	Біологічний, антропологічний	Спільні силові вправи, вправляння навичок як автоматизованих дій для формування спортивних технік та будь-яке інше фізичне контактування як механістичний акт; масаж, спаринг у боях без правил тощо	Тактильний контакт для налагодження взаємодовіри на тренінгу, особистий простір (дистанція), психосоматичні реакції, дихальна гімнастика для зняття напруги, рефлексорні дії. Стимулювання різних груп модальностей з діагностичною метою
Індивід	Пересічна особа, котра проявляє ознаки повної асиміляції та максимальної конформності, а відтак є цілковито знеособленою та позбавленою будь-яких відмінностей. Такий свосвідний «гвинтик системи» вступає переважно у формалізовані, значним чином механістичні взаємини, суб'єкти котрих переслідують власні окремі інтереси і ставляться один до другого як до засобу, а не мети взаємодії. Термін застосовують здебільшого в контексті кількісних показників, абстрагуючись від усіх якісних характеристик (статі, віку, освіти, інтересів тощо). Прикладом взаємодії на рівні індивіда є ситуація, коли незнайомі (знеособлені) пасажери передають один другому гроші за квиток. На цьому рівні актуалізується переважно потреба у причетності / приналежності до певної групи чи спільноти де нівелиюються індивідуальні відмінності (прагнення не вирізнятися і бути «таким як усі»).	Статистичний, адміністративно-управлінський	Перекличка, жеребкування, оцінювання задач нормативів і кількісних показників результативності (кількість забитих м'ячів, піднятих кілограм, затрачених секунд; маса тіла, пульс тощо). Визначення переможця за суто статистичними показниками.	Групове психодіагування для виявлення кількісних статистично значущих показників (встановлення загальновікової норми / патології), оперування узагальненими показниками психолого-педагогічних експериментів тощо

Рівні розвитку суб'єкта взаємодії	Сутнісні ознаки рівнів розвитку суб'єктів взаємодії (авторська інтерпретація)	Переважаючий змістовий контекст	Приклади актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять	
			Фізична культура	Психологія
Особистість	Соціалізований індивід, котрий оволодів системою соціальних знань, умінь, норм, цінностей та здатний адаптуватися й інтегруватися у суспільство (співіснувати із собі подібними представниками за чітко встановленими правилами). Тобто це набута і соціально детермінована характеристика людини, що забезпечує процес її соціальної уніфікації. Отож діти та люди з глибокими психічними вадами, які нездатні соціалізуватися, не є особистостями. Прикладом взаємодії на рівні особистості є співвиконання / гра певної соціальної ролі відповідно до свого статусу, боротьба за соціально-статусні позиції, унормування статево-рольових стереотипів тощо. На цьому рівні розвитку актуалізуються здебільшого потреби у соціальному схваленні та визнанні (за ієрархією А. Маслоу).	Соціологічний, культурологічний	Гра у командно-групові види спорту за чітко унормованими правилами, вияв командного духу, розподіл соціальних ролей і статусів (суддя, тренер, капітан, вболівальник і т.п.)	Групова соціалізація (тренінги, семінари, консультації тощо), формування гендерних ролей і статусно-атрибутивних ознак відповідно до соціометричного становища, розвиток групи як колективу
Індивідуальність	Унікальна самобутня особистість (з неповторним набором задатків, балансом темпераментальних характеристик, системою цінностей, світоглядними устремліннями, естетичними смаками тощо), котра реалізує себе у творчій діяльності. Варто диференціювати поняття «індивідуальний» та «індивідуальнісний». Зокрема, до індивідуальних відмінностей також належать <i>фізичні характеристики</i> (неповторність відбитків пальців, рогики ока і т.д.). На цьому рівні розвитку актуалізуються здебільшого пізнавальні та естетичні потреби (за ієрархією А. Маслоу).	Психологічний, педагогічний	Співтворчість у спортивних танцях чи художній гімнастиці; обмін індивідуальними техніками і прийомами. Лідерські інтенції капітанів	Обмін результатами творчо-пошукової діяльності, нормування та обстоювання системи власних цінностей, прояв емпатії, толерантності. Індивідуальні траєкторії навчання
Універсум	Найвищий прояв духовного розвитку індивідуальності, за якого вона цілковито усвідомлює своє буття і місце у світі, а за рівнем морального розвитку (за Л. Кольбергом) досягла стадії автономної моралі (зорієнтованість на свободу совісті). Така «універсальна етика» може суперечити загальносуспільним нормам, однак вчинки людини центруються довкола екзистенційних форм взаємодії, що стосується межових категорій (любів, краса, гармонія, воля, справедливість), які конституують її сенс життя та світоглядні пріоритети. Актуалізуються вершинні потреби: самореалізація та духовні інтенції	Метафізичний, духовний	Йога чи ушу як медитаційні практики саморегуляції, самовдосконалення. Досягнення гармонії фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я	Співтворення гармонійної Я-концепції, активізація психодуховних форм самореалізації; співпереживання катарсису (піднесення) та інсайту (осаяння, прозріння), метапізнання символів

Таблиця 2.3

Аналіз рівнів міжсуб'єктних стосунків у процесі спілкування як особливої форми освітньої взаємодії

Модель контактної взаємодії Л. Б. Філонова	Рівні спілкування, за А.Б. Добровичем	Суб'єктні прояви у спілкуванні, за З.С. Карпенко	Порівняє типологія спілкування В. М. Сагатовського
Досягнення згоди, усунення напруження і психічних бар'єрів на основі обговорення теми, котра є несуперечливою і не пов'язана з ухваленням рішення	Рівень примітивного спілкування: співрозмовник не є рівноцінним партнером, його відображення стереотипне, переважають «об'єктні» характеристики, монологічне мовлення й оцінково-заангажовані кліше.	Рівень відносного (початкового) суб'єкта спілкування (1 стадія), якому притаманні егоїзм і грубо-прямолінійне інформування партнера	Маніпулятивний рівень – суб'єкти розглядають один другого як засіб чи перешкоду здійснення свого проєкту, як «розмовляюче знаряддя»
Пошук спільних інтересів, а відтак утворення первинної діалічної єдності, фонду спільних уявлень та утвердження рольової рівності у спілкуванні	Маніпулятивний рівень: егоцентрична позиція, ставлення до партнера як до суперника в грі, яку неодмінно треба виграти, а відтак здобути матеріальну вигоду чи психологічну перевагу; вивчення партнера з корисливою метою	Рівень моносуб'єкта (2 стадія) для якого характерне домінування суто «діяльнісного» мотиву у взаємодії з партнером	Рівень «рефлексивної гри» – один суб'єкт враховує «контрпроєкт» іншого, але не визнає його самоцінності і прагне до «виграшу», до реалізації свого проєкту й блокування чужого.
Прийняття особистісних якостей і принципів, які пропонуються для спілкування. Прагнення створити позитивне враження про себе (демонстрація «персони»)	Стандартизований рівень: самопримус щодо вступу у контакт, сприймання партнера різко формалізоване та деіндивідуалізоване; відсутнє споживання партнерами актуальних ролей один другого («контакт масок»).	Рівень полісуб'єкта (3-4 стадії), на якому підсумовуються усі «за» і «проти» ідеального образу партнера у свідомості індивіда	Рівень правового спілкування – обидва суб'єкти визнають і прагнуть узгодити проєкти один одного на основі спільно створених норм; замість «виграшу» вони прагнуть до справедливості
З'ясування несприятливих для спілкування рис. Зміцнення стосунків внаслідок кращого розуміння мотивів, звичок та упереджень партнера	Конвенційний рівень: прагнення до діалогу, намагання збагнути партнера та його ставлення до співрозмовника, розширення зон взаємної згоди з повагою до гідності іншого. Ігровий рівень: спільне семантико-діалогічне поле комунікантів, множинність змісту і психологічного підтексту, невимушеність та інтерес до індивідуальності партнера.	Рівень метасуб'єкта (5 стадія), котрий відстояв свою індивідуальність у спілкуванні, інтегрувавшись з партнером у ціннісно-орієнтаційну й діяльнісну єдність	Рівень морального спілкування – партнери добровільно напружують спільний проєкт сумісної діяльності внаслідок узгодження своїх індивідуальних планів
Співпраця партнерів, співвизнання і прийняття особистісних рис, взаємопідлаштування своїх якостей, взаємообмін ними, фіксація психологічного паритету.	Діловий рівень: обопільна зацікавленість суб'єктів в успіху спільної діяльності, увага зосереджується на ділових рисах партнера і сумісному чесному пошуку розв'язків	Рівень абсолютного суб'єкта, (6-7 стадії) емпатійно пов'язаного з партнером, котрий, проте реалізує власну програму діяльності згідно із взаємно узгодженими намірами кожного у спільному проєкті	
Побудова дій, узгоджених з попередніми домовленостями учасників. Закріплення диференційованої єдності і сумісності партнерів як частин однієї системи	Рівень духовного спілкування: спілкування як рівноправний діалог (співрозмовники спонтанні, автентичні, контрентні, високоекспресивні, емпатійні)		

та конфронтація, конкуренція, консолідація, взаємодопомога) [94, с. 144; 108]. Також рівень взаємодії детермінується своїм *формопроявом* (реакція, контакт, поведінка, дія, діяльність, вчинок) й наявністю об'єктивних і суб'єктивних *бар'єрів* для її ефективного налагодження.

Взаємодія в освітній сфері є винятково важливим процесом, інструментом і передумовою соціалізації підростаючого покоління на усіх без винятку вікових етапах особистісного розвитку. Показовим прикладом цього є особливе значення, якого надавав А. С. Макаренко, зміні системи ставлень суб'єктів взаємодії за допомогою ситуаційно-варіативного застосування наставником емоційно-експресивної інтонації. Антон Семенович писав: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився застосовувати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно» [215]. Власне майстерність налагодження взаємодії стає мистецтвом, коли навіть різні відтінки інтонації (здивування, іронія, презирство, любов, байдужість тощо) стають тонким інструментом налаштування співкомуніканта на найоптимальніший стиль подальших взаємин.

Цікавими у цьому контексті є наукові розвідки психологічних особливостей педагогічної комунікативної взаємодії у вищій школі. Зокрема, у дослідженні Г. Ю. Микитюк запропонована структура педагогічних взаємин викладача і студентів, котра охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти (табл. 2.4) [267, с. 232-233].

Саме від взаємозв'язку й сутнісних характеристик зазначених компонентів залежить рівень стосунків. Вище згаданий вчений критеріально виокремлює три рівні педагогічних взаємин: 1) гармонійний (високий); 2) невизначений (середній); 3) деструктивний (низький) [там же]. Відтак з'являється змога не тільки встановлювати конкретний рівень, а й об'єктивно оцінювати якість й частково ефективність міжсуб'єктної освітньої взаємодії.

Очевидно, що проблему оцінювання та експертизи оргтехнологічних чи сутнісно-змістових параметрів процесу міжособистісної взаємодії неможливо вирішити без диференціації її рівнів та обґрунтування загальних характеристик останніх. Власне параметри, критерії та індикатори об'єктивного оцінювання якості й перевірки ефективності соціальної взаємодії тісно взаємопов'язані із методологічно розмежованими її рівнями, що й зумовлює теоретичну значущість цього дослідження.

Таблиця 2.4

Структура педагогічних взаємин викладача і студентів, за Г. Микитюк

Компоненти структури педагогічних взаємин «викладач – студенти»			
мотиваційний	когнітивний	емоційний	поведінковий
Рівень інтересу до партнера (стійкий, ситуативний, відсутній) та вираженість потреби в поглибленні стосунків (особистісні, суто ділові, уникнення)	Рівень розуміння специфіки й труднощів у взаєминах (глибокий, поверхневий, упереджений), тип уявлення про шляхи вдосконалення взаємин (адекватний, нереальний, песимістичний); знання особливостей партнера й особливості ідентифікації з ним (достатнє, недостатнє, протиставлення).	Рівень задоволеності стосунками (високий, амбівалентний, стресова насиченість); відчуття психологічної захищеності й комфортності, рівень реактивної тривожності у стосунках (низький, помірний, високий); глибина симпатії й поваги до партнера	Стиль поведінки, її динамізм (гнучкий, стереотипний, шаблонно-консервативний); рівень соціальних умінь і психологічної культури (високий, середній, низький); наявність бар'єрів (співпраця, прихована конфліктність, антагонізм взаємин)

Отож у постіндустріальній (інформаційній) формації суспільства нездатність особистості співпрацювати з соціальним довкіллям на вершинних рівнях взаємодії апріорі різко понижує ефективність її соціалізації, негативно впливає на перебіг адаптації до швидкозмінних умов та загалом перешкоджає її професійній та особистісній самореалізації. Низькі рівні міжособистісної взаємодії потенційно можуть зумовлюватися анатомо-фізіологічними чинниками (параліч, сліпота тощо), психопатологічними аспектами (аутизм, вроджена олігофренія, набута деменція тощо), індивідуально-типологічними особливостями (чітко виражений меланхолійний тип темпераменту), соціальними передумовами (взаємини у

сім'ї чи освітньому закладі) та суто особистісними характеристиками (індивідуальні бар'єри спілкування, фобії, низькі комунікативні навички тощо). Власне саме рівень міжособистісної освітньої взаємодії є одним з основних інтегральних чинників, які детермінують якість та ефективність соціалізації особистості на різних етапах її онтогенезу. На більш глобальному рівні соціальні відносини конституують глобальну взаємодію у формі діалогу поколінь, обміну та взаємозбагаченню культур чи війни цивілізацій.

2.2. Класифікація принципів психологічного проєктування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні

Принцип (лат. *principium* — основа) як вихідне положення будь-якої теорії детермінує її сутнісний зміст та загальні характеристики. Теорія модульно-розвивальної системи навчання (за А. В. Фурманом) значним чином розкривається через загальну характеристику чотирьох базових загальноосвітніх принципів психологічного проєктування модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) між суб'єктами освітнього процесу [82, с. 27].

Принцип ментальності спрямовує ЗВО на те, щоб у його діяльності знаходив конкретно-історичне втілення еталонний соціально-культурний досвід нації, спільноти, групи, індивіда, який є «засобом вторинного, тобто духовного (людського) формування вищих форм ментальності у вигляді вчинків краси і добра, актів свободи і віри, творчих злетів і мудрої поведінки» [366, с. 43]. Проєктуючи модульно-розвивальну взаємодію учасників освітнього процесу ЗВО, є змога повніше враховувати етнопсихологічні властивості викладачів і студентів, та максимально використовувати фактор національного психотипу для інтенсифікації навчально-виховного процесу й підвищення його розвивального ефекту. Теоретичним орієнтиром у цьому контексті є науковий підхід до

витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя (виробництва) суспільства, національної безпеки та психічного здоров'я кожного громадянина.

Сутнісне наповнення поняття «ментальний» пов'язане з психічним змістом життєактивності людини, оскільки відображає те, що є в думках і внутрішньому світі особистості. Відповідно до психоаналітичної теорії З. Фрейда у ньому переважають неусвідомлені потяги, котрі оприявнюються у снах, обмовках, описах, забуваннях, незвичних асоціаціях чи інших психічних образах. Згідно з аналітичним підходом К. Юнга, у структурі особистості, крім Его як осердя сфери свідомості та особистого несвідомого наявне колективне несвідоме як найглибша структурна складова психіки в якій у формі архетипів чи первинних психічних образів («персона», «тінь», «самість», «мудрець» і т.д.) постає сукупний духовний спадок людського поступу – сліди думок і пам'яті, емоцій і переживань [121; 366, с. 38].

Внутрішній світ людини, крім психічний процесів і станів, форм і механізмів, комплексів і конструктів та інших психічних феноменів спонтанного чи спричиненого походження водночас охоплює вищі духовні спонуки і переживання (прекрасного, істини, гармонії), альтруїстичні інтенції і вчинки (добро, честь, відданість) та творчі злети людського духу (інсайт, інтуїція, любов тощо). Таким чином сфера ментальності за своєю природою має інтерсуб'єктивне спрямування, тобто охоплює значну кількість психічних процесів, утворень і механізмів, котрі усвідомлюються і раціоналізуються лише частково чи сегментовано. Цим пояснюється поліструктурна організація психосоціальної суті ментальності, котра динамічно інтегрує полярні параметри життєдіяльності особистості – свідоме і несвідоме, інстинктивне і духовне, емоційне і раціональне, природне і культурне, індивідуальне і суспільне, унікальне й типове. То ж не дивно, що ментальність, охоплюючи важкофіксовані джерела культурно-історичного розвитку народу, буттєво поєднує, на перший погляд, несумісне – високораціоналізовані сфери свідомості (скажімо ідеологія, наука) з

пластами несвідомих структур індивідів та слобофіксованих кодів культури, котрі детермінують спосіб життя членів кожної соціетальної групи. Вказані дуальні дихотомії, з одного погляду, насичують ментальність чіткими біопсихосоціальними характеристиками, а з іншого – нівелюються у її динамічних структурах [31; 82, с. 27-28].

Ментальність водночас розглядається як соціально-психологічна самоорганізація носіїв конкретної культурної традиції, котра характеризується спорідненістю їхніх настановлень, думок, переживань, почуттів і проявляється в єдності світобачення та світосприйняття. Вона означає такий рівень суспільної свідомості, на котрому думки не відмежовані від емоцій, почуття від вольових дій, учинки від життєактивності, а тому представники тих чи інших етнічних груп користуються латентними звичками і прийомами усвідомлення мимовільно, не вдумуючись у їхню суть, не беручи до уваги рівень їх раціональної обґрунтованості.

Ментальність також тлумачиться як чуттєво-мисленнєвий інструментарій осягнення світу або повновагомо невідрефлексований і логічно необґрунтований спосіб бачення довкілля. При цьому ментальність не тотожна ідеології (чітко визначеній системі мислєдіяльності), а швидше є переживаннями думки на шляху до усвідомлення буття. У будь-якому суспільстві наявні своєрідні умови для структурування суспільної свідомості: мова, культура, традиції, спосіб життя і релігійність утворюють неповторну матрицю, в рамках котрої й плекається національна ментальність [366, с. 39].

При цьому ментальне ядро етносу знаходиться між двома рівнями філо- і онтогенетичного функціонування психіки: непідвладними історії архетипами колективного несвідомого, що глибинно зумовлюють людську всезагальність, і соціально змінними формами суспільної свідомості, котрі завше характеризується унікальністю і неповторністю психологічного розвитку. Тому ментальність постає як складний природно-соціальний продукт духовного життя нації, якість котрого детермінують: а) природні умови життя, б) традиції та історично усталені форми поведінки представників

одного етносу, в) соціальні інститути і г) культурні стратегії індивідуального розвитку і самореалізації нації [82, с. 28; 32].

Отож, психологічний зміст ментальності різноманітний, поліструктурний, динамічний. Він тотально пронизує підґрунття, ядро та вершини духовного життя представників певної етнонаціональної спільноти. Саме у цьому пізнавальному контексті виняткової актуальності набуває утвердження української ментальності як амбівалентного, суперечливого феномена стабільного історичного руху нації та перспектив її цивілізаційного самоутвердження і духовного розвитку.

Теоретичним підґрунтям *принципу духовності* є науковий підхід до розуміння освіти як найбільш значущого інституту духовного життя суспільства. Реалізація його вимог передбачає здійснення повноаспектної адаптації змісту навчальних дисциплін у напрямі створення такого соціокультурного простору в академічній групі, що спричинює інтенсивну внутрішню роботу викладача та студента над самим собою, максимально активізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви. Водночас виховні впливи, гуманізуючи навчально-предметний зміст і зумовлюючи у кожного нормативно-регуляторну активність певного типу, нерозривно пов'язані із навчальними та освітніми, що уможлиблює системні зміни досвіду організованого духовного співжиття особистостей від їхніх потреб-мотиваційних підвалин до ситуативної поведінки і свідомої освітньої діяльності. Цей досвід організує вивчення навчальної дисципліни як багатоваріантної взаємозалежності знань, умінь, норм і цінностей та оволодівається за мистецькими законами «тут» і «тепер» на канонізованих еталонах національної і світової культури й формовиється у гуманних ставленнях, духовних діях і вчинках [121].

Чинна система вищої освіти України здебільшого формує громадянина-інтелектуала, себто особистість, яка володіє основами наук і здатний вирішувати типові суспільні проблеми і завдання, послуговуючись винятково науковим підходом у пізнанні життя. Проте із здобуттям Україною

незалежності та обранням європейського вектору розвитку та входженням у світовий соціально-культурний простір суттєво трансформується місія національної освіти й, зокрема, вищої школи. Адже вона покликана готувати ще й висококультурну особистість, яка зорієнтована на оволодіння, творення і поширення кращого етнонаціонального і духовного досвіду. Інакше кажучи, ЗВО як науково-освітній заклад має стати такою соціально-культурною інституцією, котра б готувала не лише грамотну, а й висококультурну, ментально зорієнтовану і духовно збагачену особистість [170; 366, с. 52-53].

Системотвірною вітакультурною детермінантою постання соціально зрілої особистості є духовність. Складність соціально-психологічного пізнання цього феномена зумовлена його буттєвою всезагальністю, що важко піддається дослідженню науковим методом, а також індивідуальною неповторністю форм духовності і душевних станів, котрі важко виявити, критеріально оцінити, а тим паче спрогнозувати або штучно відтворити. Найоптимальніші умови для проєктивного розвитку духовності забезпечуються за експериментального впровадження інноваційної модульно-розвивальної системи навчання, сутнісним змістом котрої є наступність психомистецьких технологій: чуттєво-естетична, настановчо-мотиваційна, теоретично-змістова, оцінювально-смістова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольно-рефлексивна, духовно-естетична, спонтанно-креативна [82, с. 29].

Отож, обстоювана модель освітньої взаємодії видозмінює схоластично-пізнавальний навчально-виховний процес на соціально-культурний феномен значного духовного насичення. Вона проєктивно розгортається за психодидактичними технологіями розвивальної міжсуб'єктної взаємодії і реалізується за схематехніками режисерського мистецтва. За цих обставин етнонаціональний і загальнолюдський досвід, зосереджується у формі ідей, норм, законів, категорій, кодексів, переконань й розгортається в активності студента як власний дискурс з пошуку гармонії, істини, ідеалу. Відтак одне з основних завдань полягає в тому, щоб домогтися відповідності між науковим

обґрунтуванням проблеми Духовної, ментально зорієнтованої освіти і наслідками її практичного втілення у роботу сучасного ЗВО.

Духовність – квінтесенція творчого, свідомого життя, а також зосередження позитивних спонук, переживань, мислеобразів і смислів. Вона розвивається, за О. І. Зеліченком, декількома каналами, котрі є провідниками основних форм психічної життєдіяльності особистості, що характеризують ключові інтенції – творчість, любов (кохання), вірування та внутрішній розвиток [150]. Останні, водночас, постають як чотири напрямки пізнання індивідуальної духовності. Як універсальні форми духовної організації людської психіки вони мають різні джерела, проте спільне змістове наповнення, оскільки функціонують за принципом компліментарності й сукупно реалізують шість устремлінь індивідуального духу – до гармонії, рефлексії (розуміння), виходу за чуттєві межі (екзистенції), духовного, самопоширення і злиття/єднання зі світом. Зазначені устремління, своєю чергою, уможлиблюють визначення актуального простору спонтанного прояву ознак духовності: а) активність, динамічність; б) довільність, психорегуляція; в) існування у формі психічних явищ; г) рефлексія, самоосмислення; ґ) свобода, самореалізація; д) прагнення до проявів духовного, любові та кохання; е) пошук гармонії в життєдіяльності.

Інтегральним результатом форм, тенденцій і функцій людської духовності, є гуманізація ноосфери та усіх суспільних взаємин зокрема. Отож зміна ролі освіти у відтворенні життя (виживання людства в умовах глобальної екологічної та антропологічної криз) є питанням рефлексивного переосмислення вітакультурного досвіду, від якого залежить безпека людського роду і згармонізований поступальний розвиток суспільства. Не дивно, що освітянські проблеми були визнані ЮНЕСКО найбільш глобальними, адже понад 90% людських захворювань спричинені стилем життя, «культурою та етикою мислення й переживання» [82, с. 30].

Принцип розвитковості (розвитку) є традиційним для вітчизняної психолого-педагогічної науки та освітньої практики. Характеризуючи

соціально-культурний потенціал освітнього змісту щодо психосоціального зростання особистості, він стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями. Його вимоги також причетні до відбору норм суспільного співжиття та етнонаціональних цінностей. Їх проєктно-практичне виконання спрямоване на творення культуроємного освітнього простору, у якому має місце взаємозалежне функціонування проблемної, критичної і кризової світоглядної ситуації, що поперемінно спричиняють розвиток пізнавального, регуляційного і ціннісного різновидів пошукової активності студента [252; 365; 366; 392]. Основним соціальним механізмом реалізації цього принципу є психолого-педагогічний зміст, який уперше чітко виокремлений у модульно-розвивальній взаємодії на тлі навчально-предметного і методично-засобового. Його організація у вигляді набору інноваційних освітніх технологій та відповідне авторське програмно-методичне забезпечення дають змогу викладачеві ЗВО професійно керувати не тільки міжсуб'єктними взаємостосунками, а й психічною активністю студентів.

Водночас ідея розвитку не зводиться до навчальних ситуацій. Нині мовиться про мовленнєве мавпування, паритетне спілкування і гуманне виховання, психорозвивальну або діалогічну діагностику і корекцію. Тому актуальним є питання дослідження діалектичної єдності цих процесів. Доречно у цьому контексті згадати відому сентенцію С. Л. Рубінштейна: «Як окрема концепція навчання, яку формулює педагог, містить (усвідомлює він чи ні) певну концепцію розвитку, так само в кожній концепції психічного розвитку, яку формулює психолог (усвідомлює він це чи ні), наявна і певна теорія навчання» [228, с. 179; 216].

Отже, психолого-педагогічна розробка ідеї розвитку має спершу пройти ґрунтовну методологічну рефлексію та аргументоване логіко-засобове підтвердження. Для цього необхідно здійснити принаймні два дослідницьких кроки: по-перше, розробити такий дисциплінарний напрям, як методологія психодидактики, засобами якої б здійснювалася фахова (головно

гуманітарна) експертиза наукової достовірності пропонованих освітніх і психолого-педагогічних концепцій, теорій, парадигм; по-друге, обґрунтувати психологічну змістовність моделей розвивального навчання, а також їх інноваційну евристичність, наукову новизну і практичну значущість [284].

Інноваційність модульно-розвивальної взаємодії не обмежується покращенням окремих аспектів перебігу навчально-виховного характеру життєдіяльності масової вищої школи в цілому. Констатуємо постановня такої освітньої системи, котра вперше в історії ЗВО як соціальної інституції повно реалізує одну з найважливіших ідей – ідею розвитку щодо соціально-психологічного забезпечення повноцінного – відкритого та індивідуалізованого – розвивально-освітнього простору для кожного викладача і студента. Це підтверджує й методологічний аналіз інноваційної повноцінності найвідоміших вітчизняних систем розвивального навчання (пункти 1.2.1). Тільки модульно-розвивальна взаємодія створює соціально-культурний простір найближчого розвитку особистості, надаючи йому певної оформленості, змістово-логічної цілісності і довершеності. У цьому – незаперечна соціально-культурна домінантність такої освіти щодо процесів розвитку, які попри це протікають за власними законами. З іншого боку, очевидно, що не всі ці процеси входять до структури *розвивальної взаємодії* і, відповідно, навчання, навіть зовнішньо добре організованого. Тому в цьому разі розвиток у всіх його інваріантах та іпостасях має переваги стосовно кожного етапу модульно-розвивального процесу: він відкриває нові обрії внутрішнього учіння. Отож наявна не менш важлива, ніж у попередньому випадку, біопсихологічна домінантність процесів індивідного розвитку стосовно соціально організованого навчання.

Цілі, функції, зміст, форми, методи, способи і результати модульно-розвивальної взаємодії – це ті психодидактичні системи, що детермінують якість (рівень) психосоціального розвитку викладача та студента, а також темпи його розгортання. Проте базові компоненти навчального процесу, як взаємодоповнюючи, так і взаємовиключаючи сукупний розвивальний ефект,

не гарантують ефективного розвитку студента. Тому в системі модульно-розвивального навчання важливою є проблема взаємодоповнення усіх основних компонентів-вимірів розвивального потенціалу. Вона вирішується шляхом досягнення їх концептуальної, логічної і змістово-сміислової єдності.

Категорія «розвиток» є широкоживаною різними науковими школами і теоретичними підходами. Розвиток тлумачиться як процес поступальних якісних змін у предметі чи явищі, що спричинює появу нових ознак у його функціонуванні. Оскільки серцевинною ланкою модульно-розвивальної взаємодії є психосоціальний розвиток особистості викладача і студента як носіїв вітакультурного досвіду нації, то нами структурно виокремлюються *дванадцять модусів* (від лат. *modus* – спосіб, міра, образ, вид) розвитку, кожний з яких диференціюється на декілька рівнів соціально-психологічної організації [500]: 1) аспект (індивід, особистість, індивідуальність, універсум); 2) рівень (несвідомий, підсвідомий, свідомий, надсвідомий); 3) сфера (фізична, емоційна, когнітивна, моральна, духовна); 4) форма (реакція, процес, стан, властивість); 5) період (віковий, суб'єктний, характерологічний, самореалізаційний); 6) простір (ситуативний, середовищний, контекстний, вселенський); 7) час (доактуальний, актуальний, потенційний, ідеальний); 8) характер (стійкий, кризовий, нерівномірний, конфліктний); 9) механізм (засвоєння, зростання, формування, збагачення); 10) різновиди (прогрес, регрес, функціонування, рекурсія); 11) діяльність (ситуація, мотивація, дія, рефлексія); 12) модель (сензитивність, синергійність, спонтанність, самоорганізація).

Щоб зазначені внутрішні взаємодоповнювальні потоки психосоціального розвитку спрямувати в русло поступального зростання культурних можливостей потрібно налагодити пропорційно дозовані, проєктивно спрямовані зовнішні впливи соціуму на особистість. Інваріантними формами останніх і є навчання, виховання, освіта, кожна з яких має відповідні завдання, зміст та закономірності функціонування.

За умов збалансованого поєднання навчальних, виховний та освітніх впливів (ритмів) на особистість одержимо таку самоорганізацію внутрішніх потоків її психосоціального розвитку, яка не буде тотально віддзеркалювати соціумні ритми, однак визначатиме вектор культурного становлення індивіда й оптимізуватиме зростання його кращих людських (в т.ч. духовних) потенцій. Тому психосоціальний розвиток – це акумулювання особистістю можливостей культурно переживати, діяти і самореалізуватись під впливом організованого соціуму, котрий активізує численні потоки внутрішнього розвитку і задає індивідуальну траєкторію зростання її позитивного природного і соціального потенціалу.

За модульно-розвивальної системи вища школа є соціально-культурним закладом, який цілеспрямовано виокремлює і збалансовує перебіг навчальних, виховний та освітніх ритмів, сприяючи створенню найсприятливіших зовнішніх і внутрішніх умов для психосоціального розвитку особистості викладача і студента на індивідуально прийнятному рівні за принципом «тут» і «тепер». Тому кожний учасник навчального процесу потрапляє під педагогічно спрямований спектр розвивальних потоків соціуму і, мов артист на професійній сцені, одержує найбільше «культурних променів світла», що надходять від освітньо зорганізованого оточення – викладача як спеціаліста певного фаху й унікальної особистості, перспективної мети навчання і ситуативних завдань навчального успіху, змісту психолого-педагогічного і навчально-предметного, форм організації навчання і спільної учбової діяльності студентів, технологій освітніх і педагогічних, методів наукових і досвідних, засобів матеріальних і мислительних, наслідків внутрішньо прийнятих і заблокованих, врешті-решт від дизайну навчальної аудиторії і власного емоційного стану кожного учасника розвивальної взаємодії.

Ключові недоліки класичної академічної системи не в тому, що вона не розвиває особистість, адже так чи інакше розвиває навіть примітивне довкілля, а в тому, що неспроможна зафіксувати основні розвивальні потоки

освітнього середовища ЗВО, що надходять до особистості, й відтак керувати її поступальним психосоціальним зростанням. Звідси високий рівень формальності традиційної системи навчання щодо реального перебігу психодуховного розвитку особистості, її розбалансований і невисокий розвивальний ефект [504].

Принцип модульності, поєднуючи переваги системного підходу та програмованого навчання, передбачає, що будь-який окремий освітній модуль як фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду має висококультурну (переважно ієрархічну) змістову суть, логічну завершеність і функціональну цілісність [121; 499]. Ось чому з-поміж комплексних інноваційних підходів до організації роботи сучасного ЗВО, найоригінальнішими, на наш погляд, є наукові програми щодо реалізації принципу модульності у навчально-виховному процесі.

Принцип модульності нагадує розмежування навчального матеріалу на фрагменти (кроки, вузли, такти, частини) у програмованому навчанні, проте успішність його реалізації у цьому випадку визначається дотриманням паритетних взаємин між викладачем і студентами. Програмоване навчання здійснюється за навчальною програмою, яка задає не лише знання, уміння й навички для оволодіння майбутніми фахівцями, а й способи організації їхньої навчальної діяльності. Модульне навчання – крок уперед, хоча зовні зазначені типи навчання багато в чому подібні, скажімо, щодо раціоналізації навчального процесу. Проте під час модульного навчання студенти отримують змогу самостійно обирати шляхи індивідуалізованого оволодіння соціально-культурним досвідом, а відтак забезпечується більш повне врахування їхніх потреб, здібностей та інтересів. У ситуації з програмованим навчанням матеріал сегментується на невеликі, змістово пов'язані між собою блоки, котрі поступово ускладнюючись, підпорядковуються уніфікованій дидактичній меті. Природно, що за таких умов індивідуалізація змісту здійснюється в основному крок за кроком з корекцією навчальної діяльності студентів, що зрештою спричинює просте заучування.

При реалізації принципу модульності корекція проводиться після визначення рівня досягнення студентами вагомих дидактичних цілей, тобто більш або менш узагальнених фрагментів змісту навчання (поняття, закони, закономірності, принципи тощо). Під час модульного навчання молодь дістає право вибору шляхів індивідуалізованого просування в оволодінні соціально-культурним досвідом. Історичні аспекти постанови принципу модульності, різновиди модулів та особливості реалізації модульності більш детально висвітлено нами у пунктах 1.2.2 та 3.2.

Принципи відіграють виняткову роль не тільки в науковій творчості, а й у буденному житті, оскільки визначають основоположні упредметнення будь-якої діяльності, що осідають в думках, позиціях, поглядах, підходах, переконаннях. У зв'язку з цим Г.П. Щедровицький констатував, що «принципи мають самостійну цінність як ідеальні об'єкти. Отож і життя відрізняється від натурального існування природних тіл тим, що воно спирається на принципи, котрі висуваються самими людьми й утворюють наріжний камінь самого життя» [цит. за 376, с. 137]. Обґрунтування модульно-розвивальної взаємодії стало можливим, з одного боку, завдяки запропонованим відповідній концепції та теорії модульно-розвивального навчання, з іншого – за допомогою кардинальної зміни теоретико-методологічного підґрунтя осмислення, проектування та експериментальної реалізації вимог принципів наукового творення соціально-культурно-психологічного змісту, які, як показав досвід, є похідними від загальноосвітніх принципів модульно-розвивальної взаємодії [98; 366] (табл. 2.5). У нашому випадку кількісне обмеження цих похідних принципів спричинене трьома аспектами методологічного аналізу проблеми: а) *змістовим*, за якого конкретний принцип проектування відображає сутність, змістове ядро загальноосвітнього; б) *процедурним*, коли подібний принцип ємно характеризує основні організаційні моменти (норми, прийоми, дії тощо) досягнення через освітній зміст модульнорозвивальних завдань взаємодії; в) *ситуативним*, що передбачає врахування з допомогою дотримання вимог

Конкретизація загальноосвітніх принципів модульно-розвивального навчання через похідні принципи наукового проєктування соціально-культурно-психологічного змісту паритетної освітньої взаємодії викладача і студентів

Загальноосвітні принципи модульно-розвивальної взаємодії	Похідні принципи наукового проєктування соціально-культурно-психологічного змісту		
	Змістові	Процедурні	Ситуативні
Ментальності	Історичності	Рефлексивності	Адекватності
Духовності	Гуманності	Доступності	Причетності
Розвитковості	Змістовності	Формовідповідності	Динамічності
Модульності	Метасистемності	Поліфункціональності	Рекурсивності

локального принципу конкретних обставин композиційної будови правил загальноосвітніх принципів. У результаті проведення такої методологічної роботи було одержано 12 похідних принципів наукового проєктування соціально-культурно-психологічного змісту модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗВО (табл. 2.6). Для наповнення їх реальним змістом нами проаналізовані:

1) національна традиція і драматична історія української освіти (принципи ментальності і духовності), зважаючи найперше на великий культурний потенціал християнської церкви і релігії (Г. Ващенко, І. Огієнко, В. Янківський та ін.), усталені здобутки родинної і батьківської педагогіки (В. Сухомлинський, М. Стельмахович, О. Вишневський), гостру суспільну потребу в наповненні сучасного навчально-виховного процесу українознавчим змістом і характером (П. Кононенко, А. Погрібний, М. Дробноход, Ю. Руденко, Н. Гомотюк);

2) вітчизняні теорії та експериментальні системи розвивального навчання (А. Алексюк, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Біблер), що склали теоретико-методологічне підґрунтя модульно-розвивальної взаємодії (принцип розвитковості);

Принципи психологічного проєктування змісту модульно-розвивальної взаємодії

1. Принцип ментальності		
1.1. Принцип історичності	1.2. Принцип рефлексивності	1.3. Принцип адекватності
Зміст враховує особливості національної ментальності та висвітлює вищі форми української духовності, які персоніфіковані у вітчизняних історичних постатях. Відтак уможлиблюється смислове занурення особистості в певний фрагмент соціокультурного досвіду нації і людства та в актуалізовані пласти власного життєвого досвіду, а також охоплення проєктивно визначених та особисто прийнятих цілей навчання у контексті сучасного державотворення	Зміст має рефлексивне спрямування, що дає змогу студентам усвідомлювати власний стан психоемоційної налаштованості на розвивальну взаємодію, розуміти мотиви, цілі та ефективність своєї пошукової пізнавальної, регуляційної, психосмислової й духовної активностей, критично рефлексувати шляхи культуротворення та способи власного самоствердження, а також самоусвідомлювати етнонаціональну ідентичність і громадянську відповідальність	Зміст навчального заняття охоплює адекватну вітакультурному досвіду гармонію наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм і духовних цінностей, а також особисто прийнятну для юні форму їх презентації. Зокрема структура уможлиблює вільний вибір студентом різних стратегій, тактик, методів і прийомів взаємодії з полікодованим освітнім змістом, відповідно до власних пізнавальних інтересів, ментального досвіду, завдань і можливостей самореалізації
2. Принцип духовності		
2.1. Принцип гуманності	2.2. Принцип доступності	2.3. Принцип причетності
Зміст охоплює систему оцінок, законів, категорій, кодексів, переконань, що розгортається як цілісний модульно-розвивальний цикл за класичною схемою психомистецького дійства (зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка) й переживається студентом як власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії, а відтак спричинює емоційно-когнітивну післядію й формови-являється в актах внутрішнього прозріння, творення власної гуманної подоби (позитивної Я-концепції), ставленнях і духовних вчинках	Зміст проходить систему кількоступеневої адаптації до індивідуально-типологічних особливостей студента, внаслідок чого темп роботи, методи і засоби організації модульно-розвивального навчання є дидактично доступними і ментально прийнятними. Відтак особисто значущий і когнітивно посилюючий зміст навчального курсу сприяє внутрішньому вивільненню мабутьного фахівця та збагаченню смислово-пізнавальних інструментів освоєння довілля і власного Я	Зміст насичений новітньою інформацією регіонального і місцевого значення є актуальним і ситуаційно прийнятним для ментального досвіду юні, її інтересів і прагнень. Відтак наступник персонально причетний до вирішуваних питань (передусім морально-етичних), і пристрасно усвідомлює можливі способи їх вирішення. Психодрама навчального дійства вимагає від студента виконання соціально-психологічної ролі та активної участі в розробці програми власної самореалізації

3. Принципи розвитку		
3.1. Принципи змістовності	3.2. Принципи формовідповідності	3.3. Принципи динамічності
Культурно-психологічний зміст чотириєдиного навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного процесу охоплює взаємодоповнення таких різновидів: 1) зміст навчального курсу; 2) зміст безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів; 3) зміст розвивальної взаємодії з програмово-методичними засобами; 4) зміст розвивальної міжсуб'єктної взаємодії студентів за допомогою форм і методів групової освітньої діяльності; 5) змісту саморозвитку особистості студента	Архітектоніка змісту моделює цикл пізнавальної, нормативної, морально-естетичної і духовної проблемності з переважанням міждисциплінарних форм викладу, що породжують у свідомості студента сукупність проблемно-діалогічних джерел (особистісно-сміслова невизначеність, інтелектуальний конфлікт) і форм (задача, запитання, проблема, гіпотеза, дискусія і т.д.) й актуалізують зовнішні і внутрішні діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік чи ролей	Освітній зміст впродовж дев'яти етапів модульно-розвивального оргциклу подається на різних рівнях проблемності з використанням спрощених або ускладнених моделей, мислешем, понятійних матриць із поперемінним застосуванням систем кодування (симультанного чи сукцесивного), презентування (образно-емоційного та раціонально-логічного) а також стилів міжсуб'єктної взаємодії (фасилітуючий, модеруючий, інгібівний, спонтанний)
4. Принципи модульності		
4.1. Принципи метасистемності	4.2. Принципи поліфункціональності	4.3. Принципи рекурсивності
Зміст відображає актуальні проблеми, що піднімаються різними сферами суспільного життя (наука, мистецтво, виробництво, духовні практики тощо) та пізнаються як взаємозалежність теоретичних чи прикладних, ідеологічних чи побутових та будь-яких закритих чи відкритих систем. Змістовий модуль постає як метасистема знань, умінь, норм, цінностей і психодуховних форм, що спричиняють розвиток єдиної системи образів, значень і смислів у мислєдіяльності студента	Зміст розвивальної взаємодії проєктується як багатофункціональна система відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальний виховний, освітній) і внутрішніх (мотиваційний, емоційний, мисленнєвий, вольовий, рефлексивний, самореалізаційний) процесів соціального навчання, що сприяє налагодженню інформаційного, ділового, психосмислового і духовного обмінів між суб'єктами освітнього процесу, а на рівні студента прискорює його розвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума	Змістовий модуль є відкритою саморозвивальною мультисистемою знаків і символів, що здатна породжувати нові системи як об'єктивного плану, так і суб'єктивного (нові ідеї, образи, переконання, значення, смисли, мислешеми тощо учасників взаємодії), котрі, зі свого боку, можуть розвиватися за автономними законами. Відтак простір розвивальної взаємодії сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується суб'єктивно, полімотиваційно і мультидіалогічно

З) сучасні закордонні моделі ефективного, модульного і кредитно-модульного навчання (Дж. Рассел, Г. Овенс, П. Юцявичене, К. Вазіна, В. Сковін та ін.), що відображають провідні тенденції розвитку вищої школи у сучасному світі (принцип модульності).

При цьому методологічна процедура змістового наповнення обстоюваних принципів проєктування здійснена нами поетапно з дотриманням вимог дедуктивного підходу (від загального до одиничного) в науковому пізнанні [див. 349, с. 51-70]. На першому етапі була обґрунтована змістова сутність принципу проєктування взаємодії, тобто його квінтесенція, фундаментальне спрямування; на другому – загальна характеристика принципу, а відтак окреслене нормативне поле його конструктивного застосування; і на третьому – були сформульовані психолого-педагогічні вимоги, дотримання яких забезпечує реалізацію цієї нормотворчої роботи [349, с. 49-51]. У результаті розв’язання цих завдань модульно-розвивальна взаємодія постає як цілісне інноваційне вітакультурне явище.

Саме від принципів психологічного проєктування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні значним чином залежить повнота реалізації кожним студентом власного розумового і соціального потенціалу, культуротворчий вплив організованого навчально-виховного процесу на молоде покоління фахівців у цілому, а отже, майбутнє вітчизняної вищої школи й, зокрема, успіх переходу традиційної освітньої практики до особистісно зорієнтованих, розвивальних освітніх технологій.

2.3. Етапи і періоди функціонування модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу та їх психологічний аналіз

2.3.1. Психологічна характеристика оргциклу модульно-розвивальної взаємодії та закономірностей його розгортання. Освітня взаємодія у координатах «викладач – студент» – це чітко організовані,

доцільні й узмістовлені взаємини учасників освітнього процесу, що спричинені психодидактичною метою, формами і методами спільної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями перебігу живодайного модульно-розвивального процесу і нормативно заданим репертуаром виконуваних учасниками соціально-рольових функцій, змістом та особливостями педагогічного спілкування. А це означає, що такий ступінь уможливлення взаємодії викладачів і студентів ЗВО є динамічною системою, компонентами котрої є: 1) потребо-мотиваційний (зацікавленість партнером й бажання взаємостосунків із ним); 2) перцептивно-когнітивний (сприймання і суб'єктивна оцінка партнера; рефлексія бажаності стосунків і змісту та характеру міжособових труднощів, Я-концептуальні уявлення про плідність стосунків); 3) емоційно-почуттєвий (задоволеність персональними контактами, взаємні оцінкові ставлення комунікантів, відчуття психологічного комфорту чи напруженості у взаєминах) [471, с. 10-19]; 4) поведінково-вольовий (стиль взаємостосунків і змістовність педагогічного спілкування, способи вчинення у проблемних ситуаціях повсякдення, інструментальне коригування взаємин і взаємовпливу) [135, с. 335; 173].

Оргцикл модульно-розвивальної взаємодії має періодичний перебіг, чотирифазний (кватерний) характер. Перший – *інформаційно-пізнавальний* – період здійснює первинне сприймання, виявлення і розуміння осмислення тематично заданого освітнього матеріалу, практично втілюється за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує виявлення вітакультурного, зокрема й соціального, досвіду та утвердження ідеально осмисленої поведінки. Другий – *нормативно-регуляційний* – забезпечує відпрацювання навчальних умінь і компетенцій, норм і взірців освітньо-професійної діяльності, уможлиблюється завдяки критично-регуляційній технології нормування системних наукових знань і соціального досвіду та оптимізує процес соціалізації особистості у широкому форматі особистої відповідальності за зміст і спосіб власної життєактивності. Третій – *ціннісно-естетичний* – задіює студента до самостійних вчинкових

актів відносно усистемнення, критичної і креативної рефлексії свого ціннісно-сміслового досвіду, осенсовування людського життя; уможлиблюється з допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого наступниками вітакультурного досвіду і постійно збагачує цим досвідом як персональне Я кожного так і ковітальне довкілля актуальних взаємостосунків. Четвертий – *духовно-креативний* – період, ґрунтуючись на творчій саморефлексії пройденого освітнього шляху та результатів особистого освітнього вчинення, завдяки впровадженню духовно-креативної технології самореалізації учасників навчання внутрішньо спричинює максимально можливий вияв універсумних здібностей особи через екзистенційний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, що й забезпечує прискорений саморозвиток Я-духовного і пізнання себе кожним студентом шляхом ґрунтового самоосягнення сенсу життя [389, с. 106].

Водночас кожний період повного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять *психологічно-довершений функціональний цикл модульно-розвивальної взаємодії* (навчального модуля). Подамо коротку психологічну характеристику основних етапів цілісного модульно-розвивального процесу, зосереджуючи увагу на особливостях розвивальної взаємодії викладача і студентів.

Чуттєво-естетичний (нульовий) етап проводиться здебільшого на початку навчального року / півріччя і покликаний налагодити чи відновити теплі емоційно-психологічні взаємини викладача із студентською групою. Його психолого-педагогічний зміст насичений позитивними емоціями та афективними реакціями на незвичайні для досвіду студента події, ситуації, факти і супроводжується музичним оформленням, комічними та ігровими ситуаціями. Одне із важливих завдань викладача тут – це стати цікавою та глибокою особистістю для студентів, спричинити у їх освітній співдіяльності довірливий потік позитивних емоцій та зосередити їхню увагу на найцікавіших фактах відповідної науки чи сфери соціокультурного практикування.

Настановчо-мотиваційний етап – це своєрідний стартовий майданчик у розвитку теоретично зорієнтованої пошукової активності майбутніх фахівців, що дає змогу кожному сягнути індивідуально прийнятої висоти мислєдіяльності у навчанні. Він об'єктивує перед студентами позитивне настановлення на освітню аналітичну співдіяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивацію, визначає теоретичні межі змістового модуля як гармонію норм, знань, цінностей. При цьому важливою передумовою утворення пошукової установки і пізнавальної мотивації є емоційна насиченість розумової роботи наступників, їхня відповідна афективна налаштованість на пошук нових проблем. Саме цим і спричинене створення на даному етапі низки як навчальних, так і суто внутрішніх проблемних ситуацій, які, активізуючи мисленнєвий процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її потребо-мотиваційних станів і смислових структур, визначальних для аналітико-синтетичної розвивальної взаємодії [171]. Для досягнення цього основного завдання враховуються вікові та індивідуальні особливості студента, його професійну спрямованість, характер емоційних, спонукальних, пізнавальних, екзистенційних і вольових процесів тощо.

На настановчо-мотиваційному етапі професорсько-викладацький колектив кафедри (першочергово куратор) використовує результати комплексних психодіагностичних обстежень молоді. Звідси психолого-педагогічний зміст навчальної взаємодії (актуалізація опорних знань і ментального досвіду юнака або дівчини; створення проблемних ситуацій як елемент формування їх внутрішньої мотивації; введення юні у спроектоване поняттєво-термінологічне поле; презентування структурно-часової моделі цілісної навчальної діяльності тощо), а також специфіка форм, методів і прийомів роботи, що пов'язана із використанням великої кількості наочних фактів, аналітичних схем і таблиць, критичних ситуацій і неординарних пошуково-вчинкових дій, пам'яток для студентів і перспектив їхньої самостійної роботи.

На цьому етапі важливо емоційно забезпечити і мотиваційно спрямувати наступників на своєчасне усвідомлення прогалин у знаннях, неточностей у відповідях та актуалізувати особисту насагу на їх подолання. Тому, налаштовуючи юнь психологічно адекватно сприйняти нові навчально-виховні завдання, формується здатність кожного майбутнього фахівця до саморегуляції власної аналітико-пошукової діяльності, до самооцінки її ефективності та конструктивного вияву ментальної компетентності, а головне – визначаються й реалізуються його мотиваційні резерви. Сприятливий психологічний клімат довіри між учасниками освітнього процесу сприяє пошуку нових соціальних та особистісних проблем і є важливою умовою ситуації вільного вибору вчинкових дій у навчанні, дає змогу розкривати творчі здібності, активність і самостійність кожного.

Завдяки випереджувальному домашньому завданню стає реальною диференціація та індивідуалізація поняттєво-теоретичного змісту навчання. А рефлексія на розуміння готовності і на особистісну ефективність проблемного учіння є важливим складником критичної самооцінки, самоусвідомлення плідності своєї розумової праці, забезпечення зворотного смислового зв'язку у процесі добування нових знань. Вона скореговує пошуково-емоційну активність юні у єдності з освітньою діяльністю викладача залежно від їхнього психодуховного стану в конкретних ситуаціях розвивальної взаємодії.

Теоретично-змістовий етап відрізняється передусім плануванням і формами пошуку теоретичного змісту, розділу або теми (закони, категорії, моделі тощо); його мета – розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності студентів в обґрунтуванні універсальних змістових залежностей соціокультурного досвіду нації і людства. Тому характерною ознакою відповідної освітньої технології є блочно-ситуаційний спосіб добування наукових знань. Це означає, що останні подаються не у готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основний зміст якої становить доведення гіпотез

щодо способів розв'язування навчальних проблем. При цьому шлях до досягнення мети здійснюється через пошукові спроби, які спрямовуються на те, щоб побачити ідею, вони реалізуються за допомогою мислительних операцій і пошуково-аналітичних дій. Студент діє в умовах особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення або пізнавально-сміслової суперечності [502]. Відмінність між проблемною та будь-якою іншою навчальною задачею визначається не її змістом, а входженням проблеми у поле задач і ситуацій, що спричиняють формування системи прийомів розумової праці, для утворення яких вони і розроблені [122, с. 40-41]. У результаті істотним наслідком такої взаємодії є здобуті особистісні знання, розвиток пізнавальних, комунікативних та інтелектуальних здібностей студента. Водночас внутрішня проблемність розвивається за найкращим сценарієм – діалогічними взаємостосунками, виникнення яких і передбачає рівність у позиціях співрозмовників та співдіячів. Відповідно найпродуктивнішими методами навчання тут є евристична бесіда, проблемний виклад, науково зорієнтоване навчальне дослідження тощо.

Модульно-пошуковий спосіб організації навчального процесу дає змогу викладачеві забезпечити цілісне сприймання студентами нової порції наукового знання теоретичного змісту у зіставленні із базовими компонентами їхнього ментального досвіду, угледіти загальну чи локальну теоретичну систему, а не окремі наукові факти [71, с. 81-82]. Відтак зменшується навантаження на пам'ять юнаків і дівчат, повно активізуються їхні вищі психічні функції (пам'ять, мислення, уявлення, воля, свідомість тощо). Природно, що психодидактична структура змістово-пошукового етапу містить мінімізацію теоретичного матеріалу, формування і перетворення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, змістовність і розгорнутість зовнішніх та внутрішніх діалогів; взаємозв'язок і достатність різних проблемно-діалогічних форм пошукової взаємодії наставника і наступника та ін. [252, с. 69]. Отже, модульно-пошуковий спосіб (метод) є основним засобом і психодидактичною умовою вирішення одного

із стрижневих завдань розвивальної взаємодії – формування інтелектуального потенціалу молоді. Вочевидь студент ніколи не підніметься до соціокультурних надбань викладача, якщо постійно буде відчувати його психознаннєву перевагу. Лише у процесі спільного, рівноправного, напруженого діалогічного пошуку формуються справжні теоретичні знання.

Оцінювально-смісловий етап спрямований на первинне осмислення теоретичного змісту, оцінювання і самооцінювання рівнів смислового розуміння універсальних чи імовірнісних (гіпотетичних) теоретичних залежностей (теорії, закономірності, концепції тощо). Особлива увага привертається до знань високого ступеня абстрактності та узагальнення, а відтак до розумових і суто навчальних умінь, застосування яких відбувається у різних теоретичних ситуаціях. Тому на цьому етапі також використовуються проблемний діалог і колективний пошук, й окрім того, усне і письмове опитування, тести і кросворди, творчі вправи та змодельовані професійнозорієнтовані ситуації.

Загалом до психолого-педагогічного змісту оцінювально-сміслового етапу відносять такі види та аспекти удіяльнення освітньої діяльності: різнорівневе осмислення навчальної інформації залежно від віку (курсу навчання); оцінювання студентами правильності розуміннєвого осягнення набутих знань; корекцію адекватного оперування науковими знаннями; проміжну рефлексію викладачем правильності форм і методів результативності навчання; стимулювання успіхів у конкретній освітній діяльності майбутнього спеціаліста; визначення ступеня оволодіння освоєного теоретичного змісту, розуміння смислового контексту виучуваного [252, с. 69]. Відтак, квінтесенцію третього етапу психорозвиткового функціонування навчального модуля є пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей, якими, власне, завершується пізнавально-емоційна фаза і настає критично-регуляційна фаза розвивальної взаємодії. Ці смисли і залежності є тим ланцюжком у розвитку творчої суб'єктивності учасників освітньої взаємодії, який стимулює максимально можливе психосоціальне зростання кожної особистості.

Метою *адаптивно-перетворювального етапу* є психодидактично організоване нормотворення, що передбачає формування умінь, навичок та еталонів суспільно бажаної діяльності, застосування їх у пересічних і нетипових навчальних і життєвих ситуаціях. Загалом його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, методики, технології, інструкції. Важливе значення, крім того, має відбір вправ (пропедевтичні, коментовані, пробні, пояснювальні, тренувальні), оскільки саме їх виконання, зважаючи на спрямування і складність, спричинює потребу в нормотворчій активності студентів й у такий спосіб удосконалює їхні уміння та навички. При цьому правильне виконання репродуктивних завдань не може бути критерієм адекватного соціальним еталонам усвідомлення студентами власних освітніх дій. Тому створюються нормативно-регуляційні критичні ситуації, які вимагають розуміння нового принципу (способу) їх практичного (досвідного, наукового, організаційного тощо) використання.

Молоді люди, виконуючи творчі завдання, заздалегідь не знають способу їх розв'язання, не мають чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Щоб здолати критичну ситуацію, вони мають враховувати всі можливі взаємозв'язки між її компонентами та охарактеризувати їх із соціально прийнятних, здебільшого професійних позицій. У даному випадку доцільно диференціювати навчальні завдання, вдаючись при цьому до парної та групової роботи над їх постановкою і здоланням [94]. Тому викладач отримує змогу оцінити ефективність різних форм нормотворчої діяльності юні в нестандартних ситуаціях соціального і навчального життя.

Отож, психолого-педагогічний зміст адаптивно-перетворювального етапу має чітко визначену соціально-нормативну орієнтацію, за якою здобуті теоретичні знання переструктуровуються та організовуються як соціально унормований досвід нації і людства (алгоритми, інструкції, правила, стандарти, методи, технології тощо).

Системно-узагальнювальний етап передбачає формування в уяві і загальній картині світу молоді цілісних психосмислових образів, їх

адаптивне, чітко визначене збагачення ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами у ціннісному взаємодоповненні. На цьому етапі навчального модуля відбувається глибоке осмислення майбутніми фахівцями завершеного блоку освітнього змісту, його цілісного смислового і суто сенсового закріплення, вироблення умінь і компетенцій порівнювати і зіставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки міждисциплінарного характеру.

Викладач найчастіше використовує такі форми, методи і засоби освітньої діяльності, як залікове тестування, яке дає змогу оперативно з'ясувати системність здобутих знань і взаємозалежність соціальних норм студентів; як аналітична робота з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами, що систематизує соціально-культурний простір за допомогою знаково-графічних засобів і визначає полісміслові зв'язки між поняттями і явищами. У такий спосіб організується цілеспрямоване відновлення здобутих знань і норм у контексті власного ментального досвіду студентів, а психологічно теплий мікроклімат творчої співпраці спрямовує мотивування та інтерес кожного до міжпредметного навчання.

Таким чином, саме на цьому етапі відбувається перехід від критично-регуляторної фази функціонування навчального модуля до ціннісно-естетичної, коли треба не просто продемонструвати свої знання чи норми, а спроектувати їх на ту чи іншу історичну ситуацію, життєвий шлях науковця або митця і врешті-решт власний ментальний досвід, світогляд, переживання. Тому студент, рухаючись від окремого знання і його понормування до загального, смислово і сенсово сягає високих рівнів узагальнення, класифікації і систематики явищ, процесів, ситуацій, подій.

Контрольно-рефлексивний етап покликаний розвивати творчу рефлексію студентів, збагачувати їхню ціннісно-естетичну сферу ідеями та ідеалами, ставленнями й оцінками, віруваннями і переконаннями, установками та устремліннями, ціннісними орієнтаціями і моральними кодексами, а також здійснювати підсумковий контроль якості оволодіння

кожним знаннями, нормами і цінностями, смислами. На цьому етапі педагог визначає академічну і розвивальну результативність не тільки своєї праці, а й продуктивність роботи студентського колективу, і що найважливіше — психосоціальне зростання окремого його члена. Природно, що широкого вжитку набуває рефлексія здобутків наставника і наступників (знання, норми, цінності, смисли). Їхні зусилля зливаються у екзистенційному контакті освітньої діяльності, коли міжсуб'єктний діалог стає повноцінним і рівноправним. Рефлексується й самооцінюється збагачення ментального досвіду студентів, визначаються межі продуктивних змін у структурі особистісних знань, норм, цінностей, смислових і сенсових утворень.

На контрольно-рефлексивному етапі також застосовуються такі форми роботи, як демонстрація студентами своїх самостійних здобутків з метою закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, завдання узагальнювально-проблемного характеру, вікторини або олімпіади, конференції чи групові бесіди, які розвивають самостійне мислення, навички глибинного самоаналізу. Вони сприяють усвідомленню нових способів розв'язку світоглядних проблем і полікультурних норм діяльності, особистісному відбору етнонаціональних вартостей, збагаченню власного психокультурного досвіду.

Важливий чинник ефективного перебігу модульно-розвивальної взаємодії – вияв духовності кожного, яка не оволодівається чи здобувається, а реально існує, співрозвивається учасниками освітньої взаємодії. Тому сьомим, етапом навчального модуля є *духовно-естетичний*. Його основний психолого-педагогічний зміст організується навколо пошукової творчої активності особистості, її гуманного ставлення до інших і доброчесності, озоріння, самоаналізу і внутрішнього збагачення, а пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, розгортається перед студентом як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії [358, с. 3].

Усі духовні маніфестації суб'єкта, за З. С. Карпенко, мають метафоричну форму, котра «передбачає двоєдиність зримого і прихованого, свідомого вияву й підсвідомого імпульсу, утвердження далекої смислової схожості при запереченні актуальної смислової близькості» [165, с. 135]. Відтак викладач проєктує метафоричні змістові блоки з глибоким підтекстом, які, головню через асоціативні ланцюги смислів, образи уяви та інші образно-символічні утворення, актуалізують життєвий і почасти архетипічний досвід студентів й сприяють розвитку ціннісно-смислової сфери останніх [103, с. 98; 353].

На цьому етапі створюються умови для виникнення пікового досвіду «peak experience», тобто межових переживань, захоплення, відчуття безмежного горизонту. Цей стан хоча є дуже короткотривалим (більше людина б не витримала але саме гостра емоція стає каталізатором досягнення стану спокійного щастя («плато досвіду»). Для останнього притаманне симультанне осягнення вищих цінностей. При цьому такий досвід, що сягає екзистенційного рівня вільний від будь-яких догматичних установок стосовно того, що є «нормальним» чи «правильним». У цьому стані особа забуває про себе і водночас стає вільнішою від впливу інших людей, у неї зникають страхи, зменшуються захисти і гальмування адже вона всеціло віддається Буттю [16, с. 24].

Студент, потрапляючи у змодельовані викладачем життєві ситуації, переживає драматичні перипетії зіткнення різних поглядів головних діячів як носіїв протилежних моральних положень, глибоко усвідомлює їх мотиви поведінки, пристрасно співпереживає і прагне самостійно вирішити моральні дилеми. Отож, цілеспрямоване формування ціннісно-смислової сфери студентів відбувається шляхом створення умов для ідентифікації ними себе з персонажами ситуацій. Уподібнення себе з об'єктом ідентифікації, за М. В. Савчиним, супроводжується переживанням власної тотожності з ним. При цьому суб'єкт копіює зовнішні форми поведінки, дії іншого індивіда, його внутрішні переживання, особистісні смисли, а відтак присвоює його цінності, норми та ідеали [290, с. 100, 78].

Особливо важливою тут є робота з художньо-естетичними та образно-емоційними формами презентації освітнього змісту і задіяння технології структурування цього змісту як мистецької дії, котра охоплює зав'язку, перипетії, кульмінацію та розв'язку змодельованого конфлікту. Саме за цих умов досягається бажаний мотиваційний вплив на становлення стійкої ціннісно-сміслової сфери студента. Іншими словами, він має змогу не тільки демонструвати продукти власного фантазування, артикулювати найтонші сенсосмислові зв'язки, проявляти емпатійне вчинення, а й виявляти актуальні стани катарсису (духовно-почуттєвого очищення), інсайтних прозрінь (миттєвого осягнення істини, озоріння сенсами тощо) та отримувати естетичну насолоду від неочікувано угледіної гармонії світу, духовної сили мудрості чи усвідомлення вищих людських святостей [431].

Восьмий завершальний етап навчального модуля, а відтак і психосоціального розвитку індивіда є *спонтанно-креативний*. Його функціональним призначенням є створення передумов для само- та культуротворення. Він має спонукати студентів презентувати свої знання в соціально-нормованій формі, а відтак сприяти їхньому глибшому осмисленню опанованого фрагменту соціокультурного досвіду. Для цього забезпечуються умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність (створення суб'єктивно нового й практично значущого для них продукту) [231; 295, с. 477]. Відтак, породжуючи певний артефакт, котрий набуває об'єктивної цінності і незалежності існування (онтологічної самодостатності), студент тим самим породжує і самого себе. При цьому творчість постає і як процес створення суспільно цінного продукту, і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості [47, с. 138; 196].

Викладач на цьому етапі створює умови для самооб'єктивації (самовираження) особистості студента для екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного

потенціалу, а відтак повновагомого само- та культуротворення. Водночас він проєктивно добирає завдання науково-дослідницького, творчо-пошукового чи проєктно-конструкторського спрямування, вирішення котрих вимагає від студента креативної активності, продуктивно-перетворювальної діяльності, імітаційно-професійної самореалізації, активного життєздійснення, а відтак Я-участі у культуротворенні й у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду [232; 353; 103, с. 102]. За цих обставин студент, проявляє устремління до нових цілей і нового досвіду, й наближається до рівня «трансцендера» для котрого притаманне більш цілісне ставлення до світу, тенденція до синергії (гармонійної взаємодії), здолання змагальності та схильність до творчості, новаторства і відкриттів. Прозріння трансцендерів, за А. Маслоу, дає їм змогу ясніше побачити ідеал, досконалість, те, що могло б бути і чому саме мало б бути [16, с. 25; 346].

Психологічний аналіз повного функціонального циклу навчального модуля дає змогу стверджувати, що він відзначається певними *закономірностями*, що відображають об'єктивні, найбільш суттєві та стійкі, регулярні чи відносно постійні зв'язки / взаємозв'язки між предметами, процесами або явищами, а також певну впорядкованість подій та сталість ключових детермінуючих чинників. Психолого-педагогічні закономірності розгортання розвивальної взаємодії в освітньому процесі дають змогу углядіти в ідеальному вимірі фундаментальні засади педагогічної діяльності й досягнути найбільш загальні, а відтак багато в чому універсальні регуляторні механізми освітньої практики. Саме ці закономірності найбільш адекватно відображають об'єктивну (незалежну від волі суб'єктів) дійсність освітнього процесу, котра детермінується загальними стійкими властивостями і зв'язками, що обов'язково відтворюються за певних конкретних умов чи обставин. Відтак нами сформульовані основні закономірності розгортання модульно-розвивальної взаємодії, до котрих першочергово належать такі [252, с. 3]:

- 1) попри довершену послідовність восьми етапів функціонування, що,

характеризуються поступальною логікою, взаємопереходами і певною інтерференцією психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, вони все ж алгоритмічно не сліднують один за другим, оскільки реальний освітній процес набагато складніший, ніж його найбільш детальний науковий проєкт чи найточніше змодельована теоретична схема освітньої взаємодії;

2) визначеність єдиної для кожного етапу навчального модуля мети психорозвивальної взаємодії викладача і студентів, зумовлює тактику і техніку керівництва навчальним процесом й передбачає розв'язання конкретного набору завдань психосоціального зростання особистості;

3) кожен етап насичений відповідним психодидактичним змістом (спільна пошукова активність, емоційне наповнення взаємин, проблемно-діалогічні форми, нормотворча діяльність тощо), який спочатку науково повно проєктується, а потім втілюється за допомогою освоєних психомистецьких технологій, поєднуючи взаємозумовлені процеси розвитку, функціонування та управління в конкретному освітньому просторі взаємин;

4) досягається єдність соціально-психологічних функцій викладача і студентів, що нормативно задаються як система соціально прийнятих норм і правил їхньої спільної освітньої діяльності та особисто значущих культурних вчинків і дій;

5) структурно-функціональна цілісність модульно-розвивальної взаємодії, досягається лише при переході соціально організованого культуротворення від першого періоду розвитку навчального модуля до четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних дій-новоутворень до нормативно-регуляційних та ціннісно-естетичних й, насамкінець, духовно-креативних;

6) відносна незалежність періодів та етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля один від іншого, уможлиблюється завдяки інваріантам психодидактичного, оргтехнологічного і програмово-методичного змісту й вказує на універсальну гнучкість інноваційної оргсистеми освіти та відкрито-сталий її розвиток у просторі і часі;

7) спрямована циклічність у функціонуванні навчальних модулів, спричинюється генезою культуротворчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів, й уможлиблюється коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди постають умовою повноцінного функціонування подальших, а відтак передумовою реалізації психосоціального потенціалу кожного.

Отже, навчальний модуль, прогресивно змінюючись від етапу до етапу в умовах взаємопов'язаних процесів навчання, виховання і освіти, самореалізації особистості забезпечує продуктивне психосоціальне зростання студентів через взаємодоповнення усіх можливих різновидів освітніх метасистем та організацію знань, норм і цінностей у вигляді формального модуля (кілька міні-модулів). Розвивальна мета і психолого-дидактичний зміст модульно-розвивального циклу, який задається нормативно однозначно визначає поле вибору форм, методів, прийомів і засобів розвивальної взаємодії викладача і студентів, котре за кожної освітньої технології (від настановчо-мотиваційної до спонтанно-креативного) є цілком різним.

Ефективність обстоюваної стратегії організації навчання зумовлюється тим, що різні за завданнями, змістом, формами і методами етапи навчального модуля сприяють психосоціальному зростанню особистості, активізуючи її інтелектуальний і творчий потенціал, емоційність і самодостатність пошукової діяльності. У цьому контексті В. Франкл зазначав, що основне завдання освіти полягає не у вдосконаленні процесу передачі традицій і знань, а у вдосконаленні здатності знаходити унікальні смисли і розвивати спроможність кожного приймати незалежні автентичні рішення [336]. Тому педагог, налагоджуючи модульно-розвивальну взаємодію, може істотно урізноманітнити свою роботу, творити похідні (інваріантні) педагогічні технології, використовувати нестандартні форми і методи виховного впливу на студентів, а відтак виявляти і розвивати психічні властивості кожного.

Вказана періодичність повнозмістового розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної освіти не тільки ставить культуротворення в

центр головних надзавдань неперервної соціальної зустрічі викладача і студента, а й забезпечує проходження кожним учасником основних етапів системного самотворення його Я-концепції на різних рівнях людського самоствердження: а) *суб'єкта* – через добування соціально-культурного досвіду і наявність ідеально-практичної поведінки; б) *особистості* – шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральність, відповідальність тощо); в) *індивідуальності* – за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності та непересічності її вчинку-події; г) *універсуму* – внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття однієї з надперсональних психоформ (віри, честі, краси, істини тощо) [див. 131].

2.3.2. Теоретична модель багатопараметричного психологічного змістовлення етапів модульно-розвивальної взаємодії. Незважаючи на значне теоретико-методологічне обґрунтування концепції, основних тематизмів, оргтехнології розгортання модульно-розвивального навчання та його окремих вище поданих аспектів, вважаємо за доречне звернути увагу на деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії між викладачем та студентами як основними учасниками освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти. Вважаємо, що саме психологічне наповнення змісту взаємодії ключових суб'єктів вищої школи України є тим мало дослідженим, але інтегративним аспектом, котрий становить достеменну запоруку і необхідну передумову успішності ініційованих реформ в освітній сфері [74, с. 147; 80].

Психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), котрі згруповані у відповідні *чотири періоди* (інформаційно-

пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) розкривається через психологічний аналіз запропонованих 23-ох відповідних параметрів: психодидактична мета етапу, зміст паритетної освітньої діяльності, провідний спосіб психологічного впливу, класи соціально-психологічного оргвпливу, стиль освітньої взаємодії, провідні психологічні механізми, аспекти освітнього спілкування, різновиди обміну, квінтесенція пошуково-розвивальної міжсуб'єктної взаємодії, освітній результат, сфери умов розгортання полімотивації, полімотивація освітньої діяльності на кожному з етапів взаємодії, рефлексія в структурі модульно-розвивального процесу, психодидактичні інструменти налагодження продуктивної взаємодії, механізм дії процесних циклів, рейтинг сфер змістового модуля, суб'єктивність, образи суб'єктивної реальності, форми причетності особи до творення соціокультурного досвіду, а також відповідність кожного періоду модульно-розвивальної взаємодії певному структурному компоненту особистісної адаптованості, структурній складовій вчинку, конкретному виду рефлексії та структурному компоненту Я-концепції. Пропоновану деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії подаємо у *таблиці 2.7*.

Зазначена деталізація є продуктом глибокого порівняльного аналізу, теоретико-методологічного узагальнення, творчої рефлексії та значним чином авторської інтерпретації творчих здобутків представників наукової школи професора А. Фурмана за останні чверть століття [18; 30; 85; 129; 285].

Отож за модульно-розвивальної взаємодії [122; 234; 235; 252; 360; 397] освітня діяльність уперше є предметом теоретичного осмислення, наукового проєктування і соціально-психологічного генезису на рівні ЗВО як соціально-культурної організації, тобто як повноцінного інституту інтелектуального виробництва суспільства. У теорії А. В. Фурмана її засадничий зміст становлять чотири сфери соціокультурного (зокрема й психологічного) досвіду: а) *добування* раціогуманістичних знань і будь-якої, щонайперше емпіричної, досвідної інформації про світ природи, людини, Бога;

Таблиця 2.7.

Теоретична модель психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії

Фази (періоди) (за А.В. Фурманом)	І. Інформаційно-пізнавальний: проблемно-ситуативна технологія добування знань			ІІ. Нормативно-регуляційний: критично-регуляційна технологія нормування наукових знань, культурного досвіду		ІІІ. Ціннісно-рефлексивний: вартісно-світоглядна технологія поширення здобутого соціально-культурного досвіду		ІV. Духовно-креативний: духовно-спонтанна самореа- лізація потенціалу учасників розвивальної взаємодії	
	0. Чуттєво-естетичний	1. Наставничий-мотиваційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смісловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узагальнювальний	6. Конг-рольно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний
Механізми	Здивування	Бажання, сприймання	Добування	Осмислення	Нормування	Збагачення	Самоусвідомлення	Самозреалізування	Самотворення
Сфери умов розгортання полімотивації	Пізнавальна мотивація – активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал [123, с. 76]			Практична мотивація – формує досвід соціальної взаємодії у навчально-виховному процесі		Ментальна мотивація – зумовлює світоглядну активність та формує онтологічну картину світу особи		Мотивація самовдосконалення – вибір оптимальної лінії самопізнання індивідуального світу Я	
Полімотивація освітньої діяльності [129, с. 87]	Мотивація навчально-виховних дій, функціональної активності як особистості як низка культурно-розвиткових потреб в освітній паритетній співпраці	Мотивація творчої актуалізації індивідуальності потреби у самовираженні, самоствердженні і вдосконаленні ним своєї діяльності	Мотивація культурно-розвиткових досягнень особистості як набір реалізації потреб у позитивному результаті пізнавально-вольових зусиль	Мотив афіліації як сукупність потреб у співробітництві, становленні соціально-психологічного контакту між суб'єктами освітньої діяльності	Мотив адаптації до потреб практики фундаментальних знань, їх переструктурування та реалізація їх соціального значення; нормативно-регуляційна діяльність	Мотивація влади як низка потреб у впорядкуванні організаційно-освітніх відношень, зняття суперечностей та регуляції дій суб'єктів освітньої взаємодії	Мотивація самоорганізації, самоповаги, упевненості у собі і престижу як набір потреб у творчій рефлексії здобутих знань, умінь, норм і цінностей	Мотивація позитивного сенсу життя як комплекс потреб в самоактуалізації і творенні власного Я та гуманного довкілля	Мотивація у задоволенні естетичних потреб, творчій діяльності, самотворенні, свободі самовираження і самопрезентації
Механізм дії процесних циклів [128, с. 179]	Сприймання учасників взаємодії, способу організації їхніх вчинкових дій (спостереження та діалогічне контактування спричинюють взаємозацікавлення та інтерес один до одного)	Формується уявлення про власні та партнерські наміри, здібності, установки, розуміння освітніх взаємостосунків	Взаємопізнання один одного та групи в цілому (це спонукає студента зауважувати не лише потреби, установки, мотиви партнера, а й те як він розуміє його)	Зіставлення з учасниками взаємодії, що базується на уподібненні себе іншому й водночас на відзначенні унікальної відмінності між своїми і його діями	Становлення взаєморозуміння , що спонукає: усвідомлювати себе через партнера та його діяльність; розуміти та приймати його цілі, мотиви, установки. Обмін ідеями, нормами, психологічними формами	Ідентифікація: ототожнення учасника з іншими; емпатія: афективне сприйняття співпереживання, співчування у психоемоційній стани партнера по взаємодії	Розгортання процесу рефлексії: усвідомлення партнером того, як він сприймається та приймається, прийняття спільності з співвідомом з освітньої взаємодії	Розгортання явища атракції , що виявляється у процесі формування позитивних емоційних спонукань і сукупності таких відчуттів як симпатія, дружба, повага	Індивідуальне психоемоційне самовиявлення та колективне співтворення моделей чи символічних мислеобразів індивідуального та групового розвитку

Продовж. табл. 2.7.

Етапи	0. Чуттєво-естетичний	1. Наставно-мотиваційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смісловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узагальнювальний	6. Контрольно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний
Структура Я-концепції (за О.Є. Фурман)	Когнітивна (Я-образ: характеризує зміст переконань, знань та думок індивіда про себе)			Емоційно-оцінкова (Я-ставлення: виявляється у системі самооцінок)			Вчинково-креативна (Я-вчинок: форма розкриття, творення себе)		
	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
Різновиди обміну [128, с. 152]	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
Освітній результат	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
Структура вчинку (за В. Роменцем) [2; 275]	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
Психодідактична мета етапу [400, с. 157]	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
Провідний спосіб психологічного впливу	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		
	Інформаційний (обмін інформацією між особами, зняття освітніх суперечностей)			Ціловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом впорядкування взаємин, зв'язків і намірів)			Смисловий (сприяє осягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексуванню власної ідентичності)		

Продовж. табл. 2.7.

Етапи	0. Чуттєво-естетичний	1. Наставчості-мотиваційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смісловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узагальнювальний	6. Конструктивно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний
Види рефлексії (за С.Ю. Степановим)	Інтелектуальна – рефлексія знань про об'єкт і способи дій з ним [30, с. 146]			Кооперативна – рефлексія знань про рольову структуру та позиційну організацію колективної взаємодії	Особистісна – рефлексія на свої вчинки та образи власного Я як індивідуальності	Духовно-екзистенційна – рефлексія уявлень про внутрішній світ людини, її сенс життя і причини вчинків			
Рефлексія в структурі модульно-розвивального процесу (за Я. Бугерко)	Рефлексивна організація проблемно-пошукового мислення суб'єкта [30, с. 148-156]			Рефлексія як усвідомлення особистістю власних сутнісних ознак і задіяння механізмів конструктивного саморозвитку	Рефлексивна взаємодія учасників паритетних взаємостосунків, здійснювана на основі ціннісного осмислення індивідуальності партнера	Рефлексування як фундаментальна здатність людини до осягнення сенсу свого життя			
Структура особистісної адаптованості	Психічний образ [366, с. 104]			Психологічна ситуація, внутрішнє прийняття	Ставлення; оцінка і самооцінка	Згармонізована Я-концепція			
Домінанти суб'єктивного потенціалу	Емоційний атрибутивний компонент			Когнітивний атрибутивний компонент	Когнітивний атрибутивний компонент	Ціннісний атрибутивний компонент			
Аспекти освітнього спілкування [128, с. 152]	Комунікативний – обмін інформацією, думками, знаннями, світоглядними позиціями, почуттями, навичками через процеси впливу, єдину систему кодування й декодування і формування на цій основі взаємостосунків			Інтерактивний – взаємодія між особистостями як обмін (уміння, навички, норми) діями, спільною діяльністю через практичне нормотворення, а відтак організація соціальних (у т.ч. освітніх) досягнень	Перцептивний – сприйняття і пізнання один одного, своєї групи з допомогою ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування образу своєї індивідуальності та ціннісно-естетичне осягнення інших	Спонтанно-інтуїтивний – самопізнання й саморозуміння себе як універсума через внутрішній діалог, який дає змогу вибрати одну із психодуховних форм та наповнити комунікативні міжуніверсумні ситуації глибоким сенсом			
Класи соціально-психологічного впливу [411]	Пізнавально-суб'єктивний вплив (добування знань у вигляді понять, категорій, концепцій, моделей та оволодіння уміннями й навичками)			Нормативно-особистісний взаємовплив (соціальна адаптація знань, умінь, навичок у вигляді норм)	Ціннісно-індивідуальний вплив (вартісне збагачення соціокультурним досвідом власного Я)	Духовно-універсумне самотворення (пізнання себе та інших шляхом осягнення сенсу життя)			
Образи суб'єктивної реальності [128, с. 263]	Суб'єкт: добування соціально-культурного досвіду та утворення ідеально-практичної поведінки			Особистісний: нормування освітньої діяльності та набуття соціальних властивостей (відповідальності, моральності тощо)	Індивідуальність: збагачення соціокультурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження своєї оригінальності	Універсум: вища психоформа самоусвідомлення метаполюсів для творення еталонів добра, краси, мудрості, істини тощо			

б) *використання* здобутих наукових знань, умінь і соціальних норм у повсякденній практиці життя особи; в) *збагачення* довкілля, соціальної взаємодії і власного психодуховного досвіду знаннями, вміннями, нормами, цінностями, компетентностями; г) *творення* особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту реальної й потенційної розвивальної взаємодії із окультуреним соціальним світом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і довкілля за законами істини, правди, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

Навчання за аналізованою інноваційною системою, як показує досвід експериментування, адекватно осмислюється учасниками педагогічного процесу, а саме як цілісний цикл їхньої спільної освітньої діяльності, який виникає внаслідок рішення особистості утвердити себе в соціально-культурному оточенні і мотиваційно підтримується бажанням здолати конфлікт між неповнотою власного ментального досвіду і вимогами досконалих громадянських та особистісних ситуацій, котрі моделюються наставником у ході викладання. Ось чому модульно-розвивальна взаємодія практично створює діалогічний, суспільно-духовний простір ЗВО, в якому є змога реалізувати позитивний природний і соціальний потенціал особистості щодо оволодіння кращими національними і міжкультурними надбаннями.

2.4. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії

Нині часто продовжують виголошуватися оптимістичні висновки про українців як одну з найосвіченіших націй. За даними МОН України, 79 % української молоді здобуває вищу освіту, що дало змогу нашій країні увійти до світової двадцятки за цим кількісним показником. Нині в країні налічується 288 університетів, що у розрахунку на чисельність всього населення в середньому становить 6,35 університетів на 1 млн. осіб. Для

порівняння, у Великій Британії аналогічний показник не перевищує 2,45, а у Німеччині — 5,28. Водночас за якісним показником у світових рейтингах високо котуються лише кілька українських ЗВО [192; 326; 462; 507].

Молоді українці здебільшого незадоволені якістю вітчизняної освіти, адже переважна частина опитаних (43%) вважає, що остання не відповідає запитам сучасного ринку праці [326]. Показово, що кожен четвертий міський житель України (24,4%) вважає отриману ним освіту безкорисною (опитування проведене у вересні 2017 року компанією «Active Group» у рамках проекту «Міський омнібус») (див. детально [313]).

За результатами іншого дослідження, старшокурсники ЗВО високо оцінюють викладачів, які «викладаються на роботі» та «насолodжуються роботою зі студентами», водночас констатують наявність «байдужих», «заздрісних», «обмежених», «панів» чи «роботів». На думку молоді, найбільш розповсюдженим типом викладача є «викладач-стандарт», котрий «знає предмет, живе своєю роботою, важкий у спілкуванні, впертий, амбіційний, не цікавий ні собі, ані студентам» [262, с. 316]. Оцінюючи викладачів за 10-бальною шкалою, студенти відмітили у наставників недостатні уміння викликати та підтримувати інтерес аудиторії до навчальної дисципліни (3,1 бала), спостерігати за реакцією слухачів (3,0), стимулювати їх до участі в дискусії (2,9). Показовим є те, що за вміння організувати дискусію студенти поставили 8-9 балів лише 17 % викладачам, а 22 % їхніх колег оцінені на 2-3 бали [239, с. 182].

Отож значна частина викладачів є надзвичайно консервативними й нечутливими до інновацій трансляторами-ортодоксами «апробованої часом» інформації, котрі використовують здебільшого авторитарний стиль взаємодії, а тому мало допомагають молоді оволодіти професійними компетенціями в умовах швидкозмінних соціальних реалій. Послуговуючись різними педагогічними стилями як інструментами налагодження освітньої взаємодії, сучасний викладач, щоб бути ефективним, має стати посередником / медіатором між студентами та освітнім змістом, функціонально готовим до

виконання ролі діалогічного співбесідника, радника, помічника, консультанта чи партнера-дослідника.

Як відомо, *стиль* тлумачиться як сукупність стійких характерних ознак, особливостей, властивих комусь / чому-небудь. Водночас *стиль керівництва* розглядається як стійка манера, сукупність типових способів впливу керівника на підлеглих, що зумовлена специфікою завдань, поставлених перед підприємством, взаєминами керівника з підлеглими, обсягом його посадових повноважень, особистісними рисами усіх членів колективу [317]. Під *індивідуальним педагогічним стилем* розуміємо сукупність характерних для особистості прийомів і методів організації освітнього процесу та спілкування.

В історичному контексті найбільш відомими були такі класифікації *стилів управлінської діяльності*: 1) класичні стилі керівництва Курта Левіна: *авторитарний* (автократичний, директивний), *демократичний* (колегіальний), *анархічний* (пасивний, ліберальний); 2) класифікація Р. Лайкерта: *експлуаторсько-авторитарний, патерналістсько-авторитарний, консультативний, демократичний*; 3) класифікація В. Врумма і Ф. Йеттона, що охоплює шість стилів управління розташованих між авторитарним і демократичним й доповнених *делегувальним стилем*; 4) сучасні класифікації стилів управління, у яких демократичний стиль модифікується у *кооперативний*, а авторитарний диференціюється на *патріархальний, харизматичний, авторитарний і бюрократичний* стилі керівництва [279].

Найбільш важливим загальним критерієм виокремлення цих стилів є характер прийняття управлінських рішень і ставлення викладача до студентів. Також їхнє критеріальне розмежування уможлиблюється на підставі *стилів педагогічного спілкування* обґрунтованих В. А. Кан-Калик, а саме: 1) спілкування, базоване на високих професійних настановах педагога, його ставленні до педагогічної діяльності в цілому; 2) спілкування, здійснюване на основі дружнього ставлення та захопленості спільною справою (педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника

спільної навчальної діяльності, але при цьому уникає панібратства); 3) спілкування-дистанція з огляду на авторитет, професіоналізм, життєвий досвід і вік; 4) спілкування-загравання, що зазвичай забезпечує лише фальшивий, дешевий авторитет [161, с. 97-100].

Нами здійснена систематика стилів освітньої взаємодії (табл. 2.8) одразу за двома засадничими параметрами: провідним способом дії на партнера (сприяння, нейтралітет, блокування) та конституювальними чинниками будь-якої взаємодії (форма спілкування, спрямування, співвідношення інтересів учасників, стиль управління, рольова позиція і модель поведінки викладача).

Окремо зупинимося на загальній характеристиці стилів освітньої взаємодії, розмежованих за критерієм рольової позиції викладача (фасилітативний, модеративний, інгібітний), котрі є найменш обґрунтованими у психолого-педагогічній літературі.

Термін «*фасилітація*» (від англ. *facilitate* — допомагати, полегшувати, сприяти) вперше ввів К. Роджерс у книзі «Свобода вчитися». На його думку, основним завданням викладача є опікування, полегшення і водночас стимулювання молоді до навчання. Він має створити атмосферу психологічної підтримки та психологічної безпеки шляхом визнання безумовної цінності й самобутності кожної особистості, а також забезпечення обставин, за яких відсутнє зовнішнє оцінювання. Психологічна свобода є передумовою вивільнення почуттів, особистісного самовираження студентів, а відтак розвитку їхньої творчості та креативності [142, с. 22-23]. Відтак фасилітативний вплив є провідним різновидом впливу в гуманістичній парадигмі, механізм котрого ґрунтується на діалогічній взаємодії, щирості, довірі, емоційній гнучкості та емпатії [157; 158; 257; 465].

Явище *інгібіції* (від лат. *inhibere* — зупиняти, стримувати) за своїм змістовим наповненням протилежне фасилітації і полягає в тому, що особа гірше виконує завдання у присутності інших людей. Ще Р. Зайенс довів, що домінантні реакції посилюються за присутності інших осіб унаслідок виникнення соціального збудження. Так, якщо людина зіштовхнулася із

Систематика стилів освітньої взаємодії

№ з/п	Критерії психологічного розмежування	Сприяння		Нейтралітет		Блокування	
		позитив	негатив	позитив	негатив	позитив	негатив
1	За стилем управління	Демократичний		Ліберальний (потуральний)		Авторитарний	
		врахування усіх думок, колективізм, солідарність, співробітництво	надмірна варіативність індивідуальних завдань та інструментів їх досягнення	імпульсивність дій, свобода прояву творчості та креативності	апроєктивність дій, понижені мотивація, активність і контроль	чітка стратегічність і нормативність досягнення уніфікованих цілей	управлінська директивність та стереотипність, що спричиняють конформізм
2	За рольовою позицією викладача	Фасилітативний		Модеративний		Інгібітний	
		дозована допомога у здоланні пізнавальних труднощів, що підвищує доступність навчального змісту	зовнішнє передчасне зняття пізнавальних суперечностей, що знижує вмотивованість до навчання	медіативність, відсторонена організаційно-структурна діяльність, що забезпечує умови для самостійної роботи юні	апатичність, пасивне споглядання, вибіркоче ставлення, самоусунення від керівних позицій	підвищення пізнавального інтересу шляхом контраверсійності та проблематизації завдань (утрудненя)	астенічність, гальмування психічних процесів шляхом постановки непереборних пізнавальних бар'єрів (ускладненя)
3	За формою спілкування	Діалогічний		Полілогічний		Монологічний	
		паритетність, децентрація, синхронізованість, гнучкий обмін інформацією	зовнішнє спонукання партнера до певних мовленнєвих дій	спонтанність, смислова поліаспектність і динамічність, критичність	значні часові затрати, надмірна лаконічність зумовлена регламентом	самовираження, глибина роздумів, цілісність, моноцентризм	функціонально-мовленнєва асиметрія за типом «оратор-слухач»
4	За спрямуванням	Консенсусний		Індиферентний		Конфліктний	
		компроміс, співпраця, конвенційність, добровільність	часткова асиміляція та втрата самоідентичності	традиційна усталеність, невтручання, інтроспективність, свобода	ригідність, інертність, дезадаптивність, застій, дезінтеграція	опонування, здорова конкуренція, конструктивна критика	антагоністичне протистояння, деструктивне суперництво
5	За співвідношенням інтересів учасників	Паритетний		Альтруїстичний		Егоїстичний	
		кооперація зусиль для справедливого обміну чи об'єктивної оцінки	штучна усередненість цілей, шляхів і засобів їх досягнення	соціальна відповідальність, самообмеження, толерантність	самозречення, самопожертва, нерегламентованість взаємин	індивідуальне самоствердження, авторська позиція, лідерство	упередженість, маніпулятивні технології впливу, примус
6	За моделлю поведінки викладача (М. Тален) [203, с. 200]	«Менеджер», «Тренер»	«Майстер»	«Керівник групової дискусії»	«Гід»	«Сократ»	«Генерал»
		Натхненник, що створює атмосферу ефективної групової діяльності, заохочує обговорення та ініціативу	Зразок для наслідування, копіювання і, передусім, не стільки в освітньому процесі, скільки у ставленні до життя	Посередник для якого головним є досягнення згоди і сталої продуктивної співпраці між студентами	«Ходяча енциклопедія», що знає заздалегідь відповіді на всі запитання; лаконічний, стриманий, занудний	Індивідуаліст, який шляхом конфронтації провокує суперечки щоб студенти вчилися обстоювати власні позиції	Підкреслено вимогливий, уникає двозначності, жорстко домагається слухняності і беззаперечної покори

вирішенням складних завдань, соціальне збудження утруднюватиме процес мислення і, зазвичай, рішення виявиться неправильним. Якщо ж завдання прості, то присутність інших є сильним стимулом і сприяє швидкому знаходженню правильного рішення [214].

Виокремлюють три основні чинники, що зумовлюють прояв соціальної інгібіції: 1) боязнь оцінки власних дій (виникнення тривоги внаслідок того, що нам не байдужа думка глядачів); 2) відволікання уваги (люди починають замислюватися про реакцію аудиторії, а відтак відбувається розподіл їхньої уваги і правильність виконання дій падає); 3) наявність спостерігача (сила реакції ефекту залежить від кількості спостерігачів, рівня їх значущості для обстежуваного, взаємин у групі і заповненості глядачами приміщення) [85, с. 121; 214].

Інгібітний стиль взаємодії викладач здебільшого використовує на початку вивчення певного змістового модуля (з метою створення смислових суперечностей, викликання у студентів відчуття нестачі інформації й спричинення потреби в опануванні актуальним фрагментом вітакультурного досвіду) та на етапі його завершення (зادля перевірки міцності оволодіння навчальним змістом, здатності вільно оперувати ним і готовності до обстоювання кожним студентом власних поглядів і переконань шляхом успішного здолання певних особистісних бар'єрів та соціальних міфів чи стереотипів).

Засобами для налагодження інгібітного стилю взаємодії є організація викладачем дискусій, постановка дилем, проєктування навчальних проблемних ситуацій, використання задач з надлишковими / недостатніми даними чи хибними засновками, формулювання складних гіпотез, вирішення завдань в екстремальних умовах (пришвидшений темп, перебивання співрозмовника, творча неунормованість тощо). Загалом така взаємодія має нагадувати психодраму навчального дійства, котра моделює повний функціональний цикл пізнавальної, нормативної, морально-естетичної і духовної проблемності (виникнення – становлення – розв'язання – зняття).

Остання, своєю чергою, породжує у свідомості студента сукупність проблемно-діалогічних джерел (особистісно-сміслова невизначеність, пізнавальна трудність, інтелектуальний конфлікт) і форм (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія тощо) й актуалізує зовнішні і внутрішні діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, осіб, груп [280; 349, с. 63; 388; 353, с. 121].

У такий спосіб забезпечується повноцінне функціонування психокультурного простору освітньої взаємодії у чотирьох змістових аспектах саморозвитку модульно-розвивального процесу: а) розуміння, теорій, законів і закономірностей та наукових методів перевірки їх на істинність (достовірність); б) володіння соціально прийнятними нормами і правилами діяльності та можливістю їх практичного використання у взаєминах з оточенням; в) внутрішнє прийняття певних морально-естетичних цінностей та відповідальність за їх обстоювання й пропаганду; г) самотворення кожним учасником інноваційного циклу вищих психодуховних форм (віра, надія, істина, справедливість тощо), у т.ч. проблемно-ситуативного осмислення власного Я та навколишнього світу [349, с. 68-69].

Викладач-модератор постає лише організатором та посередником (медіатором), який сприяє встановленню конструктивних взаємин між студентами у процесі їхнього самостійного розв'язання різнотипних навчальних завдань та спонтанного самотворення власного Я. В основі модерування лежить використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями і підвести студентів до самостійного формулювання належних узагальнень і висновків [133].

Основними методами роботи викладача-модератора є такі, що спонукають студентів до пізнавальної діяльності та активізують колективну мислекомунікацію, виявляючи при цьому їхні актуальні проблеми та очікування, а також організовуючи дискусійний процес в атмосфері товариського співробітництва [81; 133]. Ефективність модерації зумовлюється

тим, що прийоми, методи і форми організації пізнавальної діяльності, спрямовані на активізацію самостійної аналітичної та рефлексивної діяльності студентів, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, а також формування комунікативних здібностей та навичок роботи в команді. Отож має місце самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів освітньої діяльності, яка полягає у можливості кожного вільно обрати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової пізнавальної діяльності [349, с. 70].

Відомі психологічному товариству стилі (інгібітний, фасилітативний, модеративний) доповнені нами спонтанним стилем діалогічної взаємодії. **Спонтанність** (лат. *spontaneous* – самодовільний) – характеристика процесів, які зумовлені не зовнішніми впливами, а внутрішніми чинниками [332, с. 474]. Античний філософ Аристотель, а пізніше Спіноза вказували на існування *causa sui* [455], тобто деякої субстанції, яка наділена усіма атрибутами і є «причиною для самої себе» [211, с. 330]. Концепція причинності тривалий час досліджувалася виключно у філософському вимірі, а у психології панувала картезіанська (Р. Декарта) стратегія. І лише вчення про «живі монади» Г. Лейбніца, – зазначає В. М. Колесников, – дало поштовх до започаткування новітнього підходу до дослідження причинності у психології, на основі якого постала концепція несвідомого [407, с. 58].

Метод спонтанно-сенсового вибору базується на чотирьох принципах причетності: активності (пріоритет внутрішнього над зовнішнім), саморозвитку (перевага майбутнього над минулим), ієрархічності (первинність метасистемного над субсистемним), гармонійності (обстоювання вітакультурного відносно інформаційно-технічного). Розгортання методу через зазначені принципи втілюється у пріоритет «суб'єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного, вітакультурного)» над «об'єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним, інформаційно-технічним)», що розглядається як основний постулат духовності [181, с. 127]. При цьому тлумачення принципу активності стосується *просторового* концентру, саморозвитку – *часового*, ієрархічності – *організаційного*, а гармонійності – *культурного*.

Нами рефлексивно виокремлено та психологічно обґрунтовано потенційні переваги і недоліки застосування того чи іншого стилю освітньої взаємодії, що дає змогу кожному викладачу ефективно послуговуватися ними як специфічними психолого-педагогічними інструментами. Незважаючи на наявність позитивних і негативних аспектів застосування кожного з 15 аналізованих стилів освітньої взаємодії, немає підстав диференціювати їх на ефективні та неефективні, оскільки жоден із них не є уніфікованим і не може бути рекомендованим у ролі універсального стилю керівництва. Очевидно, що їхня ефективність головно зумовлюється характером вирішуваних організацією чи установою завдань, якістю (професійної компетентності і вмотивованості) підлеглих та особистісними рисами самого керівника. Наприклад, при вирішенні однотипних завдань чи в умовах швидкозмінної надзвичайної ситуації, коли потрібно приймати термінові рішення, успішним може бути тільки авторитарний стиль. Застосування цього стилю буде цілком виправданим й у випадку значного розриву в рівні освіти і компетентності керівника та підлеглих. Водночас за типових обставин, коли є достатній часовий ліміт і підлеглі володіють цінною інформацією, високою компетентністю і мотивацією, явно пріоритетнішим буде демократичний стиль [279]. Тому, зазвичай, в освітній сфері практикується поєднання стилів у певному співвідношенні із незначним переважанням одного з них.

Таким чином, кожний з аналізованих стилів освітньої взаємодії має низку недоліків і переваг, але у своїй функціональній компліментарності демонструють високу сукупну ефективність. Максимально редукуючи сутнісний зміст зазначених стилів, дозволимо собі певне образне порівняння: 1) фасилітація забезпечує тотальну допомогу («розжовування») навчального матеріалу та «розставляння його по полицях»; 2) модерація уможливлює відсторонений організаційний супровід (медіацію) самостійної мислестимуляції студентів; 3) інгібіція створює умови для пізнавальної проблематизації, «інтелектуального загартовування» та практичного випробовування студентів проєктованими труднощами; 4) спонтанність

сприяє психодуховному самовивільненню учасників освітнього процесу, забезпечує реалізацію вимог принципу рекурсивності, та уможливорює самоспричинене паритетне співтворення спільного освітнього простору.

На різних етапах модульно-розвивального оргциклу, науково обґрунтованого у науковій школі професора А. В. Фурмана, максимальну ефективність психорозвивальної взаємодії забезпечує поперемінне чергування трьох аналізованих стилів освітньої діяльності викладача і студентів, а саме: 0) чуттєво-естетичний (спонтанний стиль); 1) настановчо-мотиваційний (інгібітний стиль); 2) теоретично-змістовий (модеративний стиль); 3) оцінювально-смісловий (фасилітативний стиль); 4) адаптивно-перетворювальний (інгібітний стиль); 5) системно-узагальнювальний (фасилітативний стиль); 6) контрольно-рефлексивний (модеративний стиль); 7) духовно-естетичний (інгібітний стиль); 8) спонтанно-креативний (спонтанний стиль) (див. табл. 2.9).

Отож ефективність функціонування кожної соціальної організації чи установи значним чином зумовлена використанням найбільш доцільного стилю керівництва. Зокрема, саме останній детермінує соціально-психологічний мікроклімат у колективі, вектор розвитку корпоративної культури, особливості взаємин між керівництвом та підлеглими, характер прийняття рішень, узгодженість цілей і рівень вмотивованості діяльності суб'єктів взаємодії, трудову активність, раціональність витрат робочого часу, а також якість реалізації управлінських рішень і моделей вирішення потенційних конфліктів чи проблемних ситуацій.

Нами обґрунтовується теза, що навіть в межах «суб'єкт-суб'єктної» парадигми гуманістичного та вітакультурного підходів найефективнішою структурно-функціональною моделлю взаємодії учасників (викладачів і студентів) освітнього процесу буде лише та, що охоплюватиме поперемінне чергування різних управлінських стилів виокремлених за критерієм рольової позиції [476, с. 68-72]. Зважаючи на це нами запропоновано такий психологічно обґрунтований алгоритм застосування зазначених стилів на

**Психологічне обґрунтування наступності стилів освітньої взаємодії у
цілісному модульно-розвивальному оргциклі**

Періоди	Етапи	Стилі	Учасники	Психологічна характеристика сутнісних аспектів модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу [122, с.38]
I. Інформаційно-пізнавальний	0. Чуттєво-естетичний	Спонтанний	Викладач	Налагодження доброзичливих емоційно-психологічних взаємин, насичення психолого-педагогічного змісту позитивними емоціями та афективними реакціями на незвичайні для досвіду студента події, ситуації, факти. Викладач стає цікавою особистістю
			Студенти	Переживання довільного потоку позитивних емоцій і сприятливого психологічного клімату довіри між учасниками освітнього процесу. Зосередження уваги на найцікавіших фактах відповідної науки чи сфери соціально-культурної практики
	1. Наставничо-мотиваційний	Інгібітний	Викладач	Формування зовнішньої і внутрішньої мотивації шляхом створення низки проблемних ситуацій, які, вказують на наявність невідповідності між ментальним досвідом студентів і новими способами подолання ними інтелектуального утруднення
			Студенти	Активізація пошукової активності та актуалізація власних опорних знань. Усвідомлення прогалин у знаннях, суперечностей у відповідях і відчуття потреби їх подолання (критична самооцінка). Пошук соціальних та особистісних проблем
	2. Теоретично-змістовий	Модеративний	Викладач	Організація пошукової пізнавальної активності молоді шляхом застосування евристичної бесіди, проведення студентського дослідження в умовах їхньої особистісної невизначеності та здійснення інших проблемно-діалогічних форм пошукової взаємодії
			Студенти	Блочно-ситуативне добування особистісних знань, що подаються не у готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основним змістом якої є доведення гіпотез і здійснення пошукових спроб
II. Нормативно-регуляторний	3. Оцінювально-смысловий	Фасилітативний	Викладач	Допомога студентам у корегуванні адекватного оперування ними науковою інформацією, а також сприяння їхньому самооцінюванню внаслідок застосування кросвордів, тестів, творчих вправ, ігрових ситуацій причетності до колективного пошуку
			Студенти	Первинне осмислення теоретичного змісту і самооцінювання рівнів смислового розуміння абстрактних універсальних закономірностей, а також опрацювання навчальних умінь і компетентне їх застосування у різних теоретичних ситуаціях
	4. Адаптивно-перетворювальний	Інгібітний	Викладач	Створення нормативно-регуляторних критичних ситуацій, котрі потребують розуміння нового способу їх практичного (досвідного, наукового, управлінського тощо) використання, оскільки правильне виконання репродуктивних завдань не може бути критерієм усвідомлення студентами власних освітніх дій
			Студенти	Переструктурування та організація здобутих теоретичних знань як соціально нормованого досвіду (алгоритми, інструкції, технології тощо). Нормотворча активність як формування умінь, навичок та еталонів суспільно бажаної діяльності й застосування їх у змодельованих нетипових ситуаціях суспільного життя

Періоди	Етапи	Стилі	Учасники	Психологічна характеристика сутнісних аспектів модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу [122, с.38]
III. Ціннісно-рефлексивний	5. Системно-узагальнювальний	Фасилітативний	Викладач	Сприяння формуванню в уяві і загальній картині світу студентів цілісних психічних образів міждисциплінарного характеру, що забезпечує адаптивне збагачення їх ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами у їх взаємодоповненні
			Студенти	Робота з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами, що систематизують вітакультурний простір і визначають полісмилові зв'язки. Студент рухається від окремого знання і нормування до загального й смислово сягає високих рівнів порівняння, класифікації та встановлення причинно-наслідкових зв'язків
	6. Контрольно-рефлексивний	Модеративний	Викладач	Організація підсумкового контролю та самооцінювання, що визначають академічну і розвивальну результативність навчання як фактичний рівень психосоціального зростання й збагачення ментального досвіду кожного студента
			Студенти	Демонстрація студентами своїх здобутків з метою закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, виконання контрольних завдань, участь у вікторинах, конференціях чи групових бесідах, що розвивають навички глибинного самоаналізу та рефлексії власних здобутків
IV. Духовно-креативний	7. Духовно-естетичний	Інгібітний	Викладач	Моделювання контраверсійних ситуацій морального вибору, аналіз складних етичних дилем, що не передбачають еталонного вирішення, постановка проблемних ситуацій з альтернативними поглядами, організація дебатів з дискусійних суджень
			Студенти	Духовно-естетичне осягнення, ціннісно-сміслові обстоювання та експресивне пропагування індивідуального (першочергово морально-етичного) досвіду. Розкриття загальнолюдського досвіду як власної драми пошуку істини, ідеалу, гармонії
	8. Спонтанно-креативний	Спонтанний	Викладач	Створення умов для самооб'єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його духовного потенціалу через розробку персонального інтелектуального продукту (портфолію, моделі, проєкту тощо) у графічній, прозаїчній чи віршованій формах
			Студенти	Самовираження індивідуальності шляхом знакового упредметнення своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій. Прояв само- та культуротворення як актів Я-участі у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду

різних етапах цілісного модульно-розвивального оргциклу: «спонтанний – інгібітний – модеративний – фасилітативний – інгібітний – фасилітативний – модеративний – інгібітний – спонтанний». Саме така наступність, що психологічно відповідає загальним характеристикам та сутнісному змісту кожного з дев'яти етапів цілісного модульно-розвивального оргциклу,

максимально уможлиблює налагодження розвивальної міжсуб'єктної взаємодії наступників у повноцінному вчинковому процесі (ситуація, мотивація, дія, післядія) за допомогою форм і методів групової, в ідеалі – паритетної освітньої діяльності.

Загалом за другим розділом сформульовані такі висновки:

1. У ході дослідження нами здійснена систематика основних різновидів міжсуб'єктних взаємодій, що виокремлені за 35 критеріальними ознаками, котрі, своєю чергою, об'єднані за чотирма вимірами: 1) *просторово-часовий вимір* (8 критеріальних ознак): за рівнем просторового охоплення, кількістю суб'єктів, періодом існування, динамікою, тривалістю, рівнем стійкості, локалізацією джерела спричинення, пропорцією участі суб'єктів; 2) *організаційно-управлінський вимір* (8 критеріальних ознак): за ієрархізованістю зв'язків, способом контактування, стратегією взаємодії наставника з колективом/наступниками, стилем управління, рівнем добровільності, рівнем формалізації (регламентації, публічності), рівнем організованості, типом спонуки; 3) *структурно-функціональний вимір* (9 критеріальних ознак): за наявністю ключових ознак-компонентів, типом суб'єктів, структурою, модусами людського існування, складовими психічного життя, типом спричинення емоційних станів, спрямуванням, рольовою позицією суб'єктів та їх соціальним розшаруванням; 4) *формо-змістовий вимір* (10 критеріальних ознак): за формою, змістом взаємодії, сферами взаємовпливу, глибиною, провідною діяльністю, різновидом соціальних інституцій, рівнями проявленості та усвідомленості, співвідношенням інтересів учасників і наслідками.

2. Основні типи взаємодії розглядаємо як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й спричинюють відповідні психічні новоутворення та детермінують ефективність її соціалізації загалом. Саме провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення здебільшого детермінуються різними рівнями взаємодії, як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і

культурним) та інструментами власного саморозвитку. Зокрема, розглянуто психологічні особливості міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особистості: 1) період немовляти (*безпосередньо-емоційна взаємодія з дорослим*); 2) ранній вік (*взаємодія із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивної діяльності*); 3) дошкільний вік (*ігрова взаємодія у сюжетно-рольовій формі*); 4) молодший шкільний вік (*учбова взаємодія*); 5) підлітковий вік (*інтимно-довірливе спілкування ровесників*); 6) юність (*навчально-професійна взаємодія*); 7) середня зрілість (*співтворчість у професійній взаємодії з колегами*); 8) пізня зрілість (*діалог поколінь як передача власного вітакультурного досвіду*).

3. Психозмістовно здійснено критеріальне розмежування рівнів взаємодії на різних етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності: 0) мікрорівень («Людина і віртуальний світ»); 1) мезорівень («Людина і матеріальна сфера»); 2) екзорівень («Людина і символ»); 3) макрорівень («Людина і суспільство»); 4) мегарівень («Людина і власний внутрішній світ»); 5) метарівень («Людина і Всесвіт»). Зазначена класифікація співвідноситься з рівнями розвитку суб'єкта взаємодії (людина, індивід, особистість, індивідуальність, універсум), сутнісні ознаки котрих подані в авторській інтерпретації. Зокрема, науково аргументовано та критеріально розмежовано мотиви, які актуалізуються на кожному з рівнів, окреслено переважаючий змістовий контекст (біологічний, статистичний, соціологічний, психологічний, духовний) та наведено приклади актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять. Прикметно, що пропонується диференціація рівнів взаємодії доволі згармонізована з пропонованими А. Б. Добровичем рівнями спілкування та відповідними суб'єктними проявами особистості, а саме: 1) відносний (початковий) суб'єкт (рівень примітивного спілкування); 2) моносуб'єкт (рівень маніпулятивного спілкування); 3) полісуб'єкт (стандартизований та конвенційний рівні); 4) метасуб'єкт (ігровий рівень); 5) абсолютний суб'єкт (діловий і духовний рівні).

4. Принципи як вихідні положення будь-якої теорії детермінують її сутнісний зміст та загальні характеристики. Теорія модульно-розвивальної системи навчання (за А. В. Фурманом) значним чином розкривається через загальну характеристику чотирьох базових загальноосвітніх принципів психологічного проєктування модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) між суб'єктами освітнього процесу. Зазначені засадничі принципи, своєю чергою, диференціюються на 12 похідних (історичності, рефлексивності, адекватності, гуманності, доступності, причетності, змістовності, формовідповідності, динамічності, метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності), реалізація нормативних вимог котрих й уможливорює психомистецьке втілення модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі сучасного ЗВО.

5. Доведено, що сферні складники ефективної освітньої взаємодії суголосні чотирьом основним періодам функціонування повноцінного модульно-розвивального метапроцесу, а саме: 1) *інформаційно-пізнавальний* гарантує проблемно-ситуативна технологія добування наукових знань, за якої закономірно домінують *процеси навчання* (одиничне соціальних взаємин) і пошукова пізнавальна активність студентів; 2) *нормативно-регуляційний* зреалізується за допомогою критично-регуляційної технології нормування наукових знань і соціальних вмінь, коли превалюють *процеси виховання* (особливе) і система зустрічних стосунків суб'єкт-суб'єктного характеру; 3) *ціннісно-естетична* реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожною особою вітакультурного досвіду, що забезпечує переважання *процесів освіти* (загальне) та визначає послідовність учинкових дій над актуалізованим психокультурним змістом; 4) нарешті, *духовний період* уможливлюється через задіяння духовно-креативної технології реалізації особистісних спроможностей кожного здобувача вищої освіти, коли максимально актуалізується її *універсумний потенціал* через ціннісно-смісловий пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним та усистемлюються рефлексивні

здатності і структурно та функціонально збагачується позитивна Я-концепція кожної індивідуальності.

6. Нами здійснено деконструкцію та деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії, з метою досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності як цілісного циклу, що проєктивно розгортається у вигляді інноваційної освітньої технології. Для цього психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), котрі згруповані у відповідні *чотири періоди* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) розкривається через психологічний аналіз запропонованих *23-ох відповідних параметрів*.

7. Запропоновано авторську систематику стилів освітньої взаємодії, котра критеріально розмежовує й впорядковує їх 15 основних різновидів (демократичний, ліберальний, авторитарний; фасилітативний, модеративний, інгібітний; діалогічний, полілогічний, монологічний; консенсусний, індиферентний, конфліктний; паритетний, альтруїстичний, егоїстичний) та структурує відомі моделі поведінки викладача, обґрунтовані свого часу М. Таленом. Зазначена систематика здійснена за двома засадничими параметрами, а саме провідним способом дії на партнера (сприяння, нейтралітет, блокування) та конституювальними чинниками будь-якої взаємодії (форма спілкування, спрямування, співвідношення інтересів учасників, стиль управління, рольова позиція і модель поведінки викладача).

Основні результати дослідження другого розділу дисертації висвітлено у публікаціях автора:

71, 74, 82, 85, 91, 92, 346

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

3.1. Психологічне узмістовлення різновидів взаємообміну та модульно-розвивального оргпростору освітньої взаємодії як інтегральних умов психосоціального розвитку особистості

3.1.1. Освітній взаємообмін як предмет психологічного пізнання.

Перехід до постіндустріальної формації суспільства передбачає відмову від сциєнтистської парадигми освіти, котра зорієнтована на ретрансляцію інформації і репродуктивне засвоєння знань. Новітні стандарти вищої освіти України передбачають застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців різних профілів. Особливо звертається увага на формування навичок міжособистісної взаємодії, здатність працювати в команді та виконувати свої професійні доручення в умовах мультикультурності і глобалізації [481]. За О. Є. Гуменюк, нагальною потребою сучасної освітньої практики є організація потоку неперервних розвивальних впливів викладача на студентів, досягнення внутрішньої діалогічності освітніх технологій, видозміна стилю педагогічного керівництва навчальним процесом у напрямі гуманізації і демократизації міжсуб'єктних взаємин [122, с. 9].

Паритетна освітня діяльність – метадіяльність особливого соціально-культурно-психологічного змісту рівноправних ділових і неформальних взаємостосунків учасників освітнього процесу й багатопараметричної, ситуаційно змінної структури, котра характеризує один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною довкілля і власної психологічної природи й котра канонізується у такому складному явищі її культурного утвердження й самісного розвитку, як творення (духовних і матеріальних продуктів, взаємин, вчинків, подій, справи життя). Вона «інтегрує у своїй

структурі єдність ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної та інших діяльностей й відзначається: а) цілеспрямованістю (високоосвічена особистість, яка здатна творити культурні, в т.ч. етнонаціональні, надбання); б) предметністю (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості та соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) змістовністю (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) оформленістю як різноманітність форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція, опікунство тощо); д) засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) результативністю (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, у т.ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організованостей)» [349, с. 9].

За модульно-розвивальної інноваційної системи психосоціальна паритетність освітньої співдіяльності досягається завдяки створенню низки психодидактичних умов, серед яких основними є поєднання проблемності і діалогічності організованого навчання, міжсуб'єктності та рівноправності освітніх і похідних від них стосунків, індивідуальної миследіяльності й постійної змістовної комунікації, пошукової пізнавальної активності та вчинкової рефлексивності, компетентнісної успішності та самоефективності. Тому й «сутність паритетної освітньої діяльності, як підсумовує результати власного дослідження проф. А. І. Крисоватий, зводиться до діалектично-вчинкового взаємодоповнення щонайменше чотирьох аспектів рівності: смислової ритмічності свідомої активності учасників конкретної навчальної взаємодії; їх мотиваційно-ціннісної суголосності у виборі освітніх цілей, завдань та уявлюваних способів і засобів їх досягнення чи виконання; психосоціальної рівноцінності культурних норм та відповідних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів; внутрішнім прийняттям ними

паритетності міжособистісних стосунків як норми і принципу повсякденного суспільного життя. Оптимальною організаційно-управлінською формою практичного впровадження цих аспектів є технологія створення інноваційно-психологічного клімату ЗВО [119; 125; 128; 413; 464], що повсякденно утверджує чотиритактність самодіяльності як особистості викладача, так і особистості студента, причому обов'язково на позиціях міжсуб'єктності, мислєдіяльності, діалогічності та взаємної відповідальності» [193, с. 66; 78].

Загалом за Д. Хомансом, взаємодія між людьми постає у вигляді обміну цінностями – як матеріальними, так і нематеріальними (наприклад знаками схвалення чи престижу). Сам же обмін розглядається як універсальний засіб соціальної регуляції і розвитку специфічними соціальними характеристиками котрого є: симетричність – несиметричність, еквівалентність – нееквівалентність, гарантованість – негарантованість [416; 159, с. 167].

Із сказаного слідує, що обмін – це цілісний акт взаємодії між однією чи кількома особами у якому кожен керуючись соціальними нормами, щось делегує чи віддає й водночас щось отримує на заміну, у відповідь. Саме через канали обміну кожен з нас отримує конкретний, чітко усвідомлюваний, результат (матеріальний чи ідеальний), тобто одержує вигоду як продукт обміну і переживає моральне задоволення (соціальної захищеності, підтримки соціальної справедливості, вияву свободи самовизначення тощо) [350; 159, с. 197].

Процеси обміну, за В. П. Казміренком, є засобом продуктивної організаційної діяльності як спільного пошуку і прийняття рішень: це і взаємообмін інформацією, знаннями, досвідом, і діями, засобами чи прийомами задля отримання бажаного результату або досягнення взаємної вигоди, і цілями та цінностями для гарантування успіху, у якому має місце не тільки взаємовигода, а й вплив на життєдіяльність усієї організації (ідеї, новації, креативність та ін.) [159, с. 183]. Тобто взаємодія як форма об'єктивації психосоціальної активності потенційно поєднує два аспекти: а) процес обміну вчинковими діями між суб'єктами життєактивності

(процесуальний аспект) і б) взаємообмін результатами, наслідками (результативний аспект).

Психосоціальний обмін – головна умова стійкості міжособистих зв'язків у будь-якій взаємодії, тому що: а) процес такого обміну взаємоузгоджують рольові очікування контактерів та уможливають домовленості задля розгортання взаємодії; б) обмінні впливи внаслідок взаємоузгодження позицій, намірів і цінностей забезпечують *довіру* як умову успішного співробітництва або суперництва, боротьби, конфліктності та ін.; в) співставлення результатів названого обміну із соціальними місцями партнерів конструює уявлення про взаємну вигоду, справедливість розподілу надбань як умов задоволеності партнером, спільною діяльністю і т.п. [159, с. 183; 78].

О.Є. Фурман (Гуменюк), зважаючи на чотири аспекти освітнього спілкування (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) логічно виокремила чотири різновиди обміну [128, с. 152]:

1. *Інформаційний* – віддзеркалює змістове наповнення освітньої діяльності, скоординовує спільну навчально-пошукову роботу, стимулює процеси ідентифікації, суб'єктної активності, особистого впливу учасників один на одного, сприяє опануванню комунікативними символами (сферами змістового модуля – знаннями, уміннями, нормами, цінностями тощо), функціонально ліквідує або пом'якшує освітні суперечності [452, с. 34-40].

2. *Діловий* – охоплює конфігурацію нормативних дій та взаємодій щодо спіралі освоєння інтерактивних символів (модуль норм – алгоритми, плани, програми, проекти, інструкції тощо), уможлиблює досягнення єдиної організаційної мети, підсилює відповідальність стосовно групового освітнього результату, феноменального перебігу професійної ідентичності, врегульовує соціальні ролі, індивідуальні позиції викладача й студента та є каналом згармонування взаємин, зав'язків, намірів, учинкових дій.

3. *Смисловий* – передбачає особистісне осягнення перцептивних символів (модуль цінностей – ідеї, ідеали, переконання, прагнення, інтереси,

мотиви та ін.), розвиває цілепокладання, актуалізує процеси рефлексування індивідуальної та Его-ідентичностей, згармонізовує позитивну Я-концепцію особистості [418, с. 5-12].

4. *Самосенсовий* – узасаднює й посилює перебіг саморозуміння, саморозкриття, утворює Его-інтеграцію особи як універсума, збагачує ціннісно-смысловий горизонт її життєздійснення.

Зазначені різновиди обмінів в інноваційному процесі почергово забезпечують керівництво навчальним, виховним, освітнім і самореалізаційним ритмами взаємодії викладача і студента у просторі ЗВО і водночас характеризують домінантне узмістовлення впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), важелі прийняття студентських рішень і відповідальність за здійснювані вчинкові дії [128, с. 148], інтенсифікують ситуативний обмін думками, знаннями, результатами пізнавальної діяльності, сприяють осмисленню освітніх суперечностей, зорганізують взаємини, зв'язки і наміри між суб'єктами взаємодії та регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Ефективний процес взаємообміну уможлиблюється завдяки налагодженню *діалогічної взаємодії* між учасниками освітнього процесу. В системі національної освіти на інституційному рівні сьогодні відбувається зміна парадигм – *сцієнтистська*, девізом якої є гасло «*знання – сила!*» поступається *гуманітарній*, за якою студент стає суб'єктом пізнання, мислєдїяння, соціальної взаємодії; тому він оволодіває відносною істиною, формує гуманістичний світогляд, веде постійний діалог із наставником у ситуації їх психосоціальної паритетності під девізом «*пїзнання – сила!*» та *вітакультурної*, де здобувач вищої освіти є співучасник професійно організованого культуровідтворення, котре уможлиблюється лише у полідіалогічній співдіяльності й у психорозвивальній взаємодії з наставником та іншими студентами й оптимізує його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму під девізом «*творення – сила!*».

Цілісною діалоговою клітинкою у ході колективної миследіяльності є інтеракція, що постає у запитально-відповідній формі, уможлиблює розв'язання різноманітних наукових, освітніх і життєвих проблем. В. С. Біблер як один з авторів діалогіки вказує, що діалог – засаднича форма творчого мислення, котре також становить внутрішній, звісно, уявний, діалог людини із самою собою. Отож мислення – це не одна лише форма пізнання суб'єктом об'єктивної реальності, а ще й внутрішній діалог як взаємодія різних смислових позицій, котрі продукуються співрозмовниками у зовнішньому контактуванні, або самою собою у самісному вимірі свідомої буттєвості. До того ж діалогічність мислення – це засадова умова як атрибутивної ознаки самосвідомості рефлексивності [68; 208; 283].

Мислення, котре досягнуло проблемно-діалогічного рівня розвиткового функціонування, уможлиблює більш-менш оптимальний пошук різних способів розв'язання проблеми, у психології названо дивергентним. У його ідеальній площині буттєвості смислові позиції конкурують між собою за спонтанність/свободу бути реалізованими, що закономірно стимулює краще осмислення освітнього змісту. Діалогічне мислення, характеризуючись креативністю, найкраще виявляється у спільній діяльності групи людей. Тоді перед кожним учасником групового пошуку виникає потреба логічно аргументувати спосіб розв'язання проблемного завдання, аргументовано витлумачити його іншим учасникам. Тут значущу роль відіграє критика зі сторони співучасників. За цих сприятливих обставин сам пошук розв'язку стає більш обґрунтованішим й реалістичнішим, а кількість помилкових дій зменшується [140].

Щоб довести психологічну ефективність діалогічної взаємодії учасників організованої освітньої діяльності потрібно чітко відрефлексувати критерії, параметри і показники її оцінювання. Скажімо, у нашому досвіді вияв професійно-ментальної майстерності викладача оцінюється за одним із найвпливовіших критеріїв модульно-розвивальної взаємодії – за соціально-психологічною атмосферою ситуаційно плинної освітньої комунікації, що

знаходить відображення у семи показниках, які фіксують оптико-кінестетичні (тілесні рухи, жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвістичні (тональність і діапазон голосу, паузи, темп мовлення, фонема тощо), проксемічні (розподіл часових ритмів заняття, організація аудиторного простору та ін.) й інші психологічно значущі аспекти комунікативного впливу [290]. Натомість ментально-особистісний досвід студента критеріально обґрунтовано експортується за допомогою восьми показників, що виявляють ситуаційну мозаїку внутрішніх умов його психодуховного світу й відносяться до інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, мотиваційного й поведінково-вольового компонентів. У такий спосіб, заповнивши п'ятнадцять блоків характеристик аудиторного заняття (впорядкованої протяжності), а саме їх властивостей-індикаторів і низки одномірних шкал, є можливість багатопараметричного емпіричного вивчення й кількісного оцінювання такого надскладного психологічного феномену, як сумарна ефективність модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів. Зауважимо, що розвивальна взаємодія – це перш за все повноцінні міжсуб'єктні стосунки учасників освітнього процесу, для яких притаманні «проблемність, діалогічність і паритетність, і які забезпечують процесно і результативно, актуально і потенційно психосоціальний розвиток особистості» [349].

3.1.2. Оргпростір освітньої взаємодії та його психологічні центри. Науковий аналіз соціально-культурного простору вищої школи як об'єкта загальнопедагогічного дослідження – першоумова одержання об'єктивної інформації про те, за допомогою яких соціальних, дидактичних і психологічних засобів здійснюється організоване наповнення відповідним змістом численних умов та обставин взаємопов'язаної освітньої діяльності професорсько-викладацького та студентського загалу. Ґрунтовність такого аналізу безпосередньо визначає ефективність не тільки наукового проєктування і моделювання життєдіяльності конкретного ЗВО, а й

результативність експериментально-досвідної роботи щодо багатосферного збагачення міжсуб'єктних педагогічних взаємостосунків усіх учасників навчально-виховного процесу [38, с. 16-20]. У цьому контексті найактуальнішою, на наш погляд, є проблема *структурування соціально-культурного змісту* паритетної освітньої діяльності викладачів та студентів.

Саме модульно-розвивальна система пропонує найзмістовніші теоретичні моделі, впровадження яких дає змогу налагодити *педагогічне керівництво* соціально-культурним розвивальним простором вищої школи. Сутнісно це забезпечується не тільки сукупністю інноваційних технологій, технік і засобів навчання, що характеризують новизну дидактичної оргсхеми. Життєдіяльність експериментального ЗВО обґрунтовується ще й поаспектно, тобто визначаються окремі *системокомплекси умов*, взаємодоповнення яких сприяє трансформації навчального закладу від науково-знаннєвих принципів та орієнтацій до соціально-культурних, гуманно-демократичних [29; 228; 230; 297; 406; 398].

Універсальним науково-проектним засобом який інтегрує систему змістових характеристик-параметрів або індикаторів інноваційної побудови соціально-культурного простору ЗВО в теорії модульно-розвивального навчання є *модель проектування* оптимально заданого *простору (зміст, досвід) освітньої системи* (див. *Додаток Б*), що створена й описана А. В. Фурманом [366, с. 222-227; 381, с. 80]. Авторська ідея цієї моделі полягає в досягненні високої гармонійності між спроектованим культурно-розвивальним змістом діяльності ЗВО (переважно навчальних дисциплін) і мотивами та формами психосоціальної активності студентів у навчанні. Це передбачає здійснення такої структуралізації педагогічного простору навчального закладу, яка б, з одного боку, враховувала аспекти, характеристики та ознаки *ментального світу нації*, етносу, групи та особистості (переживання, установи, мотиви, вірування, мислєдіяння, волевиявлення, світогляд тощо), з іншого – широко практикувала *гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини* між наставниками і вихованцями та

утверджувала кращі цивілізаційні еталони громадянського, у тому числі й морально-етичного, співжиття у відкритому суспільстві.

Проте автор аналізованої моделі здійснив лише її концептуальне обґрунтування і не подав достатнього теоретичного та емпіричного матеріалу, який би підтверджував наукову і практичну значущість здобутого міждисциплінарного знання. Тому перед нами виникла проблема реінтерпретації змісту запропонованої А. В. Фурманом концепції проєктування соціально-культурного простору освітньої системи. Її здолання у нашій пошуковій діяльності передбачало розв'язання принаймні *трьох похідних питань*: 1) послідовно охарактеризувати шість аспектів або центрів функціонування інноваційного простору експериментального ЗВО; 2) описати алгоритм цього простору у вищій школі відповідно до завдань наукової програми; 3) обґрунтувати інноваційну систему програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання як необхідну умову функціонування соціально-культурного простору експериментального ЗВО.

Отже, специфічною точкою відліку соціокультурного утвердження освіти країни є політична система (позн. «0», рис. *Додатку Б*). Зокрема, рівень економічного та політичного розвитку, стабільність громадянського суспільства знаходять відображення у двох найважливіших показниках – *валовий національний продукт* на душу населення та *індекс людського розвитку*. Останні закономірно детермінують гуманітарну сферу країни, у т. ч. й проєктно-практичне впровадження демократичної моделі освіти.

Онтологічний аспект проєктування соціально-культурного простору освітньої системи відображають *пласти соціального розуміння* як основи паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (позн. 1, рис. *Додатку Б*). Теоретична модель зазначеного розуміння реалізує закони і принципи таких універсальних соціально-психологічних механізмів як смислове занурення особистості у культурно-історичні нашарування загальнолюдського досвіду і духовне вивільнення її від деструктивних

обмежень та впливів довкілля, котрі в діалектичній єдності й сприяють самореалізації особистості у сфері освіти. При цьому соціальне розуміння тлумачиться, по-перше, як іманентна здатність творчої людини вникнути, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, як особливий ментальний стан розиткового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу, або вчинкової активності інших індивідів [247, с. 49; 75, с. 179-184].

Структура аналізованої моделі соціального розуміння містить дві фази, які рівномірно конкретизуються у послідовності із п'яти ступенів, або пластів розгортання розумінневих процесів в академічній групі. Так, *фаза інтелектуального розуміння* спричинює домінування пізнавальних процесів, які забезпечують засвоєння, переробку, запам'ятовування і використання наукової інформації, що певним чином характерно також для класично-академічної системи навчання. *Фаза духовного розуміння* є новою для сучасної сфери освіти, оскільки ґрунтується на переважанні емоційно-вольових та антиципуючо-креативних процесів, що може бути досягнуто лише за системного впровадження експериментальних умов інноваційної освітньої діяльності викладачів і студентів. У цій ситуації природно, що вищі пласти *розуміннєвого занурення* (особистісне – антиципуюче – креативне) передбачають обов'язково діяльнісно-вчинкову причетність особистості до персоніфікованої реактуалізації етнонаціонального досвіду (передусім знань, умінь, норм і цінностей), зафіксованого у змісті Державних стандартів та відповідних освітньо-професійних програм. Тоді соціальне розуміння – передумова і водночас продукт змістовного спілкування та спільної освітньої діяльності учасників навчання, котрі у взаємодоповненні забезпечують проходження кожним п'яти рівнів *особистісного розуміння*, предметом якого

є різні механізми внутрішнього прийняття студентом цього досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. У такий спосіб організується модульно-розвивальна система як завершений *цикл розвивальної взаємодії* викладача і студента, що визначає сутнісний зміст основних компонентів соціально-культурного простору ЗВО.

Одним із завдань науково-проєктної розробки досліджуваної проблеми є емпіричне обґрунтування *позитивної зміни* компонентів соціально-культурного простору ЗВО під час розгортання загальнопедагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання. Для цього важливо фіксувати й описувати динаміку нарощування експериментальних умов не тільки як закономірний вплив інноваційної системи на груповий та індивідуальний розвиток учасників освітньої діяльності, а й як тенденцію, яка характеризує той чи інший набір якісних новоутворень у дослідно-пошуковій роботі педагогічного колективу [218]. З розвитком кожного етапу модульно-розвивальної взаємодії відбуватиметься все більш глибоке занурення студентів у культурно зорієнтований зміст навчальних дисциплін у контексті їхнього розширеного прагнення до внутрішнього вивільнення. Потенційно зменшуватиметься кількість студентів з фактологічним рівнем соціального розуміння і збільшуватиметься із змістово усвідомленим та особистісно-смысловим. Водночас частина студентів матиме змогу досягнути найґрунтовніших рівнів розуміннєвого проникнення у соціальний досвід – образно-антиципуючого (внутрішньо спирається на засоби уяви, фантазії, уявлювання й результативно забезпечується стратегічним передбаченням розвитку подій, чи докладним мисленнєвим сценарієм здійснення важливих соціальних завдань) та креативно-духовного.

Отож модульно-розвивальне навчання передбачає поетапне конструювання на базі традиційної системи інноваційної освітньої моделі *якісно відмінного соціально-культурного змісту (простору)*, що спричинює досягнення викладачем і студентом вищих рівнів соціального та особистісного розуміння етнонаціонального (в т. ч. наукового) досвіду у

процесі їхньої паритетної освітньої діяльності. Рух до *вищих рівнів соціального розуміння* (механізми, способи, форми, техніки тощо) у системі інноваційної освіти, розпочинаючись фактологічним і завершуючись духовно-креативним, стає можливим завдяки глибинно-внутрішньому прийняттю кожним об'єкта розуміння як компонента власного співбуття та безперервній діловій, інформаційній і психологічній комунікації між учасниками освітнього процесу [183, с. 45].

Суб'єктивно-діяльнісний аспект проєктування соціально-культурного простору освітньої системи відображає *компоненти вчинку* як етапи комунікативно-освітнього акту студентів, котрі водночас є важливими показниками соціально-культурної плідності життєдіяльності навчально-виховного закладу. Вчинок – основна ланка, осередок будь-якої діяльності, оскільки виражає відношення між особистістю і матеріальним світом, він вказує на спосіб людського існування та відіграє роль універсального механізму самовідтворення буття. Так, В. А. Роменець обґрунтовує *вчинковий принцип* як осередок побудови сучасної системи психологічних знань і витлумачення змісту психічного [288]. У результаті подається своєрідна модель психології вчинку, яка виконує функції не лише теорії, а й методу, тобто поєднує засоби концептуального та емпіричного дослідження вчинкових характеристик індивідуальної життєактивності людини.

Особливо важливим є *педагогічне значення* пропонованих психологами форм, рівнів, компонентів, механізмів і продуктів учинкової дії. Часто студентів протистоїть університетське середовище з його численними табу, правилами, прописами, вимогами. Звідси природні суперечності між особистісним і матеріальним (ширше – соціальним) оточенням, які можуть бути розв'язані / зняті тільки його вчинком, котрий виявляє незавершеність прагнення до успіху і вдосконалення, подолання невідповідності між цілями і результатами навчальної праці. Отож акти зазначеного взаємопереходу в системі «особистість – освітнє середовище» – це завжди *вчинкові акти-дії*, які, крім того, є відношеннями, котрі претендують на взаємність, співучасть,

паритетність. І хоч за інноваційного навчання ролі учасників розвивально-вчинкової взаємодії розподіляються по-різному, все ж у соціально-психологічному плані між викладачем і студентами має місце *взаємовчинкова рівність*, коли спостерігається своєрідний особистісно-діяльний діалог, створюється сприятливе «вчинково-культурне середовище» для інших. І це природно, адже, за С. Л. Рубінштейном, учинок можна виховувати тільки вчинком [183, с. 47].

За цих обставин у процесі розгортання етапів модульно-розвивальної взаємодії змінюватиметься співвідношення між основними структурними компонентами вчинку (ситуативний, мотиваційний, дійовий і післядійовий) як етапами *функціонування комунікативно-освітнього циклу (акту)*. Відтак змінюватиметься глибина вияву компонентів вчинково-освітньої комунікації студентів експериментальних груп на різних етапах педагогічного пошуку. Дисгармонія вчинковий складових, коли тотальним є панування навчально-виховних ситуацій у життєдіяльності студентських колективів і рідко трапляються особи, які керуються у навчанні власними пізнавальними і соціальними мотивами поступово змінюється вчинковим наповнення соціально-культурного змісту освітньої діяльності майбутніх фахівців. Відтак утверджується відносна гармонійність у співвідношенні аналізованих компонентів, оскільки питома вага перших двох переважатиме присутність двох наступних. У підсумку можна домогтися *гармонії учинкових компонентів*, коли зменшується ситуативна приреченість студентів, розвивається полімотиваційність їхньої освітньої діяльності, має місце поступальна переоцінка цінностей і формування позитивної Я-концепції, розширюється поле їх критичної і творчої рефлексії. І що найважливіше, переважання має внутрішня мотивація учіння як культуро- і самотворення. Все це спричинює розгортання процесів самоствердження через засоби комунікації, що, за В. А. Роменцем, організується як «завершальна формула, в якій може бути виражений загальний смисл вчинку в єдності його індивідуального і соціального моментів» [288, с. 394]. Очевидно, що зазначені

якісні зміни університетського середовища – важливі структурні складові новоспроектованого соціально-культурного простору інноваційного ЗВО.

Культурно-освітній аспект проектування простору освітньої взаємодії сутнісно трансформує стратегію, тактику і технологію управління освітнім процесом. Для цього в теорії модульно-розвивальної системи обґрунтовані типи та універсальна *структура дидактичного модуля*, котрий у спроектованому вигляді постає як психолого-педагогічна *концепція розвивальної взаємодії* викладача і навчальної групи під час викладення окремої навчальної дисципліни [366, с. 110-112]. У навчальному плані пропонується рівноцінне представництво шести груп навчальних предметів, кожна з яких відображає фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова діяльності, світогляд і мистецтво). Звідси, власне, й стільки ж типів дидактичних модулів, що покликані заповнити унікальні виміри розвивально-освітнього простору оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованих навчальних курсів. Типовий навчальний план у ЗВО, зазвичай, ґрунтується на інших принципах, оскільки значна перевага надається сфері наукового знання. Подібну *гуманітаризацію змісту* вищої освіти можна досягнути й шляхом введення факультативних предметів чи гуртків. Такі зміни співвідношення між типами дидактичних модулів у нарощуванні темпів гуманізації і психомистецького наповнення освітнього простору ЗВО сприятимуть гармонізації розвитку посферних здібностей студентів [466, с. 178-190].

Соціально-змістовий аспект проектування інноваційного освітнього простору ЗВО стосується чотирьох основних *змістових складових розвивальної педагогічної взаємодії*, які розрізняються у теорії модульно-розвивального навчання залежно від того, що є предметом уваги в організаційних взаємостосунках і за допомогою чого досягається успішність паритетної освітньої діяльності викладача і студентів [див. 366, с. 215-220; 389]. Різні проблемні поля щодо вказаних структурних компонентів

університетського середовища узагальнено відображаються запитаннями: 1) «якими впливами досягається найвищий рівень педагогічної взаємодії?», 2) «яким матеріалом забезпечується така взаємодія?», 3) «якими засобами здійснюється ця взаємодія?», 4) «якою організацією досягається неперервність цієї взаємодії?»

Фундаментальна відмінність модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому що вона проєктує і практично реалізує *первинність психолого-педагогічного змісту* щодо навчально-предметного, який упродовж століть був і є визначальним у функціонуванні традиційної академічної освітньої моделі. Це означає, що «без позитивного емоційного настрою на педагогічну взаємодію, без сформованої у студента внутрішньої мотивації оволодіти культурними надбаннями нації і людства, соціального комфорту і внутрішньої самоорганізуючої свободи наставника і наступника неможливе продуктивне залучення обох учасників навчання до створення й поширення знань, морально-етичних норм і духовно-естетичних цінностей. Навчання, що має такі ознаки, і є розвивальним, воно стимулює процеси психосоціального зростання особистості» [397, с. 99]. Більше того, висококультурним, на наше переконання, є тільки те освітнє середовище, яке професійно працює із психолого-педагогічним змістом численних *міжсуб'єктних взаємин*, а через цей зміст і з кожним студентом як особистістю та індивідуальністю.

Результати позитивної зміни співвідношення між різновидами змісту розвивальної взаємодії у професійній діяльності педагога формовиявляються у таких показниках: підвищена ефективність модульно-розвивальних занять; оволодіння інноваційними технологіями, методами, засобами гуманізації освітнього простору; творче проєктування продуктів програмово-методичної творчості викладачів (граф-схеми, освітні сценарії тощо); зміна управлінсько-технологічних засобів, до яких вдається викладач під час організації модульно-розвивального циклу.

Соціально-психологічний аспект функціонування і розвитку культурно-

освітнього простору ЗВО за інноваційної освітньої моделі характеризують ритми і рівні оволодіння сутнісним вітакультурним досвідом. У теорії модульно-розвивальної системи розв'язується проблема *взаємодоповнення розвивальних потоків* (впливів або ритмів) інноваційно організованого освітнього середовища шляхом налагодження (технологічного, методичного, засобового і психодидактичного) чітко дозованих зовнішніх потоків довкілля-простору на особистість, яка виявляє дослідницько-пошукову активність та персональну ініціативу в посиленні паритетної освітньої співдіяльності. А. В. Фурман слушно зауважує, що саме «в ситуації гармонійного поєднання навчальних, виховних та освітніх ритмів на особистість матимемо певну самоорганізацію внутрішніх (учбових) потоків її психосоціального розвитку, яка, хоч і не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях культурного становлення індивіда, оптимізуючи в такий спосіб зростання його кращих людських (зокрема й духовних) потенцій» [366, с. 74-75]. Так, *навчальний ритм* знаходить утілення в добуванні і розвитку раціональних знань, що завжди перевіряються на істинність експериментальним способом, *виховний ритм* – в опануванні та дотриманні особою соціальних норм, правомірність яких перебуває у поведінковому просторі суспільної практики життя, *освітній ритм* – в осягненні і самісному прийнятті ідеалів, цінностей, ставлень, вірувань, переконань, які осмислюються, проникаються, обстоюються, а *внутрішні процеси учіння* оприявнюються щонайперше в уміннях і компетентностях (здатностях, діях, вчинках, миследіяльності тощо), які люди застосовують набір культурних спроможностей сприймання, пізнання, збагачення, конструювання і творення соціального досвіду людства [див. 366, с. 49-52, 72-77]. Відтак досягається відносна гармонія найважливіших параметрів взаємоспричиненого перебігу триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу, а також соціально-психологічна паритетність освітньої співдіяльності зі студентами на рівні соціальних норм і культурних цінностей.

Процесуально-технологічний аспект забезпечення соціокультурного простору МРСН вирізняється великою складністю, яка спричинена необхідністю врахування у реальному навчальному процесі численних умов, чинників, механізмів, параметрів і показників *функціонування модульно-розвивального циклу*. Теоретичне підґрунтя проєктно-мисленнєвої та експериментально-пошукової роботи тут становлять: модель освітнього процесу як повного функціонального циклу навчального модуля [247, с. 25; 366, с. 85]; моделі дидактичних структур навчального [178, с. 81; 366, с. 114] і змістового модулів [247, с. 76 – 77; 366, с. 115]; нормативні таблиці наукового проєктування і психомистецького втілення цілісного модульно-розвивального процесу [247, с. 18 – 20; 366, с. 217 – 220, 230 – 232; 80, с. 133]; концепції технологічного, процесуального і розвивального модулів [183, с. 58]; модель соціально-культурно-особистісного змісту освітньої діяльності викладача і студента за модульно-розвивальної системи [247, с. 13; 366, с. 75].

Експериментальне моделювання соціально-культурного простору ЗВО відбувається за п'ятипроцедурним алгоритмом проєктно-практичної дії, що базується на алгоритмічній теоретичній схемі А. В. Фурмана. Остання на системно-діяльнісних позиціях окреслює послідовність операцій (процедур) користування моделлю проєктування соціально-культурного оточення в експерименті з модульно-розвивального навчання, а також передбачає гармонійне поєднання наукової і досвідної стратегій вивчення навчальних курсів в освітньому закладі [366, с. 223 - 227].

Перша система операцій-заходів практичного втілення експериментальних умов загальної моделі реалізується на підготовчому етапі фундаментального експерименту і має суто *теоретичне спрямування*. Викладачі-дослідники у ході тренінгових і групових занять мають досягнути важливий онтологічний факт: система освіти залежить від типу форм держави та рівня розвитку нації, а тому може набувати різного соціально-культурного змісту в широкому діапазоні – від тоталітарних суспільств до послідовно демократичних, відкритих. Природно, що в кожному з цих

суспільств освітня система обіймає різний за обсягом, спрямованістю, структурованістю і насиченістю *простір суспільного життя*.

Друга система операцій-заходів характеризує *стратегію проєктування* соціально-культурного простору на матеріалі *змісту навчальних курсів*, що переважно втілена педколективом як набір експериментальних умов на другому етапі загальнопедагогічного пошуку. Передусім тут створюються граф-схеми навчальних дисциплін, освоюється кожним учинково-діяльнісний підхід (С. Л. Рубінштейн, В. А. Роменець, П. А. М'ясоїд, В. О. Татенко та ін.) у проєктуванні інноваційної стратегії управління освітнім процесом упродовж навчального року. Це дає змогу запрограмувати і певним чином домогтися змістово-особистісного та особистісно-смислового рівнів *соціального розуміння* студентом того чи іншого фрагменту національного і загальнолюдського досвіду, що контурно фіксується навчальною програмою. Таке розуміння водночас спричинює *внутрішнє вивільнення* особистості за допомогою розширення багажу значеннєвих, смислових та образних засобів освоєння довкілля і власного Я. Тому вищі рівні такого розуміння пов'язані із розширенням меж внутрішньої свободи, збагаченням регуляційного інструментарію особи, гуманних дій і вчинків, критичною рефлексією та задоволенням вищих людських потреб.

Отож щоб збагатити свій ментальний досвід студент повинен спочатку зреалізуватися у повноцінному вчинковому процесі, який передбачає проживання ним ситуативних, мотиваційних, дієвих і післядієвих моментів творчої взаємодії із конкретним соціумом. Тоді здійснення вчинку як універсального способу діяльнісного освоєння світу та особистісного саморозвитку [288, с. 5 – 6, 383 – 402, 413 – 424] стає соціально-культурною подією в житті студента, що зумовлює розумове і духовне зростання на межі його внутрішніх можливостей.

Третя система операцій-заходів нормативно визначає *тактику проєктування* соціально-культурного простору залежно від предметної специфіки навчальних курсів, що конкретизує психолого-педагогічні умови

особистісного занурення-вивільнення студента у пласти вітакультурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова діяльності, світогляд і мистецтво), й у такий спосіб спричинює прискорений розвиток *багатосферних здібностей* майбутніх фахівців, процесів їхнього самоствердження і самореалізації. Це дає змогу збагатити традиційну життєдіяльність вищої школи нормотворчим, світоглядним, морально-етичним і ціннісно-естетичним змістом, у якому повніше викристалізуються приховані, але значущі ментальні структури української душі — переживання юнню власного успіху, їхні етнічні та гуманні прагнення, творення власної позитивної субкультури. Теоретичну основу вказаного рівня проєктного забезпечення становить *концепція дидактичного модуля*, що пояснює суть, типологію та універсальну структуру цих модулів для ЗВО.

Четверта система операцій-заходів обґрунтовує *техніку проєктування* соціально-культурного простору стосовно ситуативних закономірностей перебігу цілісного модульно-розвивального процесу, який змістовно будується на матеріалі окремого розділу чи теми (так званий змістовий модуль) і соціально втілюється як *повний функціональний цикл навчального модуля* [366, с. 85; 381, с. 122]. Одна з основних закономірностей полягає у психосоціальній чотириритмічності цього процесу, коли має місце часова домінантність навчального ритму стосовно виховного, виховного щодо освітнього, а останнього щодо самореалізаційного. Крім того, у взаємодоповненні функціонує *суб'єктний ритм* студентської діяльності здобувача, який формується як система його учбових умінь (оцінювати, контролювати, планувати, рефлексувати тощо). Кожний із зазначених ритмів, взаємопричинюючи актуалізацію відмінних нашарувань культуротворчих набутоків людства, забезпечує високий рівень оволодіння студентами досвідом, тобто систему наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм та гуманістичних цінностей. Групове занурення-вивільнення юні у змодельований на засадах окремого навчального предмета освітній простір педагогічно забезпечується функціонуванням проблемної, особистісно-

регуляційної, світоглядної та духовно-креативної ситуацій. Відтак суб'єктивне осягнення культурних набутків нації і *самоствердження себе як громадянина та індивідуальності* досягається учасниками педагогічних взаємин через внутрішньо вмотивовану пошуково-смислову, нормотворчу, чи ціннісно-естетичну та духовну самоактивність [див. детально 131; 129].

П'ята система операцій-заходів передбачає проведення *комплексної науково-адміністративної експертизи* ефективності модульно-розвивальної організаційної системи, а також здійснення наукового проєктування оновленого соціально-культурного простору ЗВО з урахуванням набутого *досвіду інноваційної діяльності* педагогічного колективу та з орієнтацією на більш складні завдання дослідно-експериментальної програми. Для цього передбачено проведення системної експертизи і діагностики як процесуальних параметрів перебігу модульно-розвивального процесу, так і засобово-інструментальних [403, с. 29-42].

Отже, тільки організовано впливаючи на соціально-культурний простір ЗВО, можна домогтися як повного врахування принципів, закономірностей та умов інноваційної освітньої моделі в усій її складності і повноті, так і винятково позитивного використання багатосферних здібностей як надважливого чинника інтенсифікації педагогічних взаємостосунків, університетського середовища й водночас показника психосоціального розвитку та громадянського самоутвердження особистості. Звідси об'єктивна потреба не лише теоретичного обґрунтування цієї складної діалектики аспектів, сторін і складових конструйованого простору, а й науково-проєктного та досвідно-експериментального освоєння інноваційних характеристик вищої школи як соціокультурної організації.

3.2. Психологічний зміст поліаспектної системи модулів освітньої взаємодії у сучасній вищій школі

Особливості організації поліваріативної системи модулів освітньої взаємодії у сучасній вищій школі, а також рефлексивне переосмислення, теоретико-методологічне уточнення й подальший розвиток ідей, принципів, підходів, тематизмів, концептів, категорій і понять інноваційної системи модульно-розвивальної освіти А. В. Фурмана оргструктурно формовтілено у вигляді евристичної схеми (див. *Додаток В*). Остання системно охоплює семантичне поле категорійних понять зазначеної освітньої системи, акумулюючи в нових мовних формах психодидактичні знання нового ступеня узагальнення, систематизації, конфігурування або зняття. Відтак забезпечується смислова об'єктивація модульно-розвивальної освітньої моделі, а чітко збалансована топіка понять у гносеологічному вимірі теоретизування відображає реальну – надскладну, метасистемну і навіть багато в чому ризомну – онтологію модульно-розвивальної освіти та її засадничої умови (власне модульно-розвивальної взаємодії) [296, с. 294]. Це уможлиблюється завдяки дедуктивній наступності розгортання понятійних узмістовлень, коли конфігурація категорійних понять, що різнобічно описують сутність і подієвість модульно-розвивальної освіти розкривається шляхом утілення організованого способу розмірковування: окремі концепти і наукові терміни виводяться суто логічним шляхом від найзагальніших понять, тобто категорій як світоглядних універсалій («життя», «культура», «освіта», «взаємодія», «система», «модуль» та ін.) і як епістемних утворень соціогуманітарної науки («освітній зміст», «освітня діяльність», «навчальний модуль», «освітній цикл» тощо), до окремих поняттєвих утворень («модулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів, психодуховних форм» та ін.). Відтак досягається згармонізована панорамність у самій наочно-схематичній формі презентації сув'язі базових категорій і понять теорії, методології та експериментальної практики модульно-розвивальної

освіти, коли мінімальними графічними і текстовими засобами презентується максимум значеннєво-сміслової топіки (тобто наявних місць категорійних понять на загальному семантичному полотні) і метрики (зв'язків, відношень, рівнів взаємозалежного функціонування, інтерференції та диференційної розбіжності змісту цих зафіксованих й адекватно поіменованих понять).

Отож зупинимося детально на розкритті психологічного змісту поліаспектної системи модулів (психодидактичний, процесуальний, технологічний, навчальний, цільовий, змістовий, розвивальний, міні-модуль, тестовий, графічний, результативний та ін.) інноваційної освітньої взаємодії у сучасній вищій школі.

Модульно-розвивальна система – комплексний суспільно-науковий проєкт наукової школи проф. А. В. Фурмана, метою якого є створення в Україні ментально прийнятої і психодидактично досконалої інноваційної освіти шляхом як розробки її самобутніх філософії (головним чином нової парадигми освіти), теорії, методології, психомистецьких технологій та номенклатури новітніх програмно-методичних засобів реалізації, так і проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту у закладах освіти, який, починаючи з 1992 року, підтвердив можливість започаткування, психокультурну доцільність і різнобічну й багатопараметричну ефективність цієї освітньої системи [410].

Модульно-розвивальна освіта первинно науково обґрунтовувалася як інноваційна система навчання. На рубежі XX–XXI століть вона отримала більш ґрунтовну, власне метатеоретичну, основу: її міжнауковий й відповідно багатомодульний трансдисциплінарний каркас склала новостворена А. В. Фурманом *теорія освітньої (культуротворчої) діяльності*, яка, з одного боку, у знятому вигляді увібрала в себе найфундаментальніші теорії у сфері освіти, а саме навчальної (пізнавальної) діяльності, учбової (теоретичної) діяльності, педагогічної (виховної) діяльності і сценічно-мистецької діяльності (відома система акторського мистецтва К. С. Станіславського) (див. [371; 375]), з іншого – висвітлила надскладну,

хвилеподібну і кількопоясову діалектику перебігу безпосередньої та опосередкованої феноменології *засадничих метапроцесів* цілісного модульно-розвивального циклу освітньої взаємодії – навчання, учіння, виховання, освіти і самореалізації особистості [245; 367; 369; 393]. У результаті інтеграція зазначених наукових напрямів, дисциплінарних модусів філософсько-соціогуманітарного дискурсу і найвпливовіших психо-дидактичних течій у *метатеоретичній системі* модульно-розвивальної освіти здійснена, з одного боку, на світоглядних засадах соціокультурної доктрини і вітакультурної парадигми поступу національної освіти, з іншого – на фундаменті методологічно вивіреного синтезу різнопредметних раціогуманітарних знань і на інтелектуальних ресурсах конфігурування ментально й культурно спричиненої єдності вказаних знань, соціальних норм, людських цінностей та психодуховних форм особистісної самореалізації учасників організованого освітнього процесу.

Модульно-розвивальна взаємодія – інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самобутнім організаційним кліматом закладу, полідіалогічно насиченим психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, інваріантними психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними способами утілення повноцінного освітнього метапроцесу. Тому такого ґатунку взаємодія є винятково складним предметом психосоціального вивчення і наукового конструювання, що вимагає здійснення спеціальної методологічної роботи для збалансованого обґрунтування систем концептуального, діагностичного, оргтехнологічного, методичного, психомистецького, експертного забезпечення спільної освітньої діяльності викладача і студентів упродовж академічного семестру.

Будь-яка система (в т.ч. освітня) нездатна існувати поза взаємодією компонентів (складових). У цьому контексті освіта у її багатопроцесному наповненні є метасистемою численних ліній-траєкторій розгортання у просторі і часі учинків та різних проявів діяльності, центральну ланку яких

утворює взаємовплив викладача і здобувачів вищої освіти, їхнє обопільне збагачення знаннями, культурними нормативами і цінностями, етнонаціональним досвідом зокрема. Це й прискорює розумове, особистісне та духовне зростання, а також професійне становлення майбутніх фахівців. Інакше кажучи, вплив, що феноменально унявлений у різномайтті людських стосунків, – це найперша атрибутивна характеристика соціальної, зокрема й освітньої, взаємодії, а тому без його детального психологічного аналізу непростояними залишаються принципи, закономірності та особливості перебігу конкретної взаємодії, її форми, способи і засоби здійснення.

Традиційно науковці-психологи виокремлюють та описують три парадигми соціально-психологічного впливу (реактивна або об'єктна, акціональна або суб'єктна, діалогічна або суб'єкт-суб'єктна) і відповідні їм стратегії міжособистісного контактування (імперативна, маніпулятивна, розвивальна) (див. [346, с. 61-72]). Перші дві стратегії відображають безсуб'єктний, монологічний погляд на людську природу, відповідно до якого особі відводиться пасивна роль у системі соціальної життєдіяльності. Розвивальна стратегія, втілюючи інтерсуб'єктний підхід, реалістично вивчає психосоціальну буттєвість людини, котра оприявнюється у таких формах, як діалог, дискусія, бесіда, спілкування, полілог, полеміка, дискурс (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, В.С. Біблер, О.М. Матюшкін, Ю.І. Лотман, О.Є. Самойлов, О.Є. Фурман, Т.Д. Щербан та ін.). Так, скажімо, евристичною формою і водночас засадничою умовою реалізації розвивальної стратегії мислєдіяльного впливу на співрозмовника, за А.В. Фурманом, є *проблемний діалог* [383; 430]. Суть останнього полягає у досягненні діалогічної взаємодії такого якісно-змістового рівня діалогічної взаємодії, яка «характеризується ситуативно обмеженими творчими можливостями одного, двох чи кількох партнерів у свідомому здоланні виявленої проблеми, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовленнєвої активності для формування та зняття проблемної ситуації»; причому це «не просто серія запитань і відповідей, а саме таких, котрі логічно пов'язані між собою єдиною проблематикою, спроможністю

розвитку» і відкритою цілісністю особистісних діалогічних структур, спричиненою розмежуваннями в індивідуальних знаннях, актуалізованих мотивах та значеннєво-сміслових полях партнерів-комунікантів.

Завдяки колективним дослідницьким зусиллям наукової школи А. В. Фурмана обґрунтовано у різноепістемному форматі висвітлення *модульно-розвивальну стратегію психологічного впливу-контактування*, що спрямована на міжсистемне забезпечення безперервної полідіалогічної освітньої взаємодії. Для цього, власне, створюються такі найбільш сприятливі психолого-дидактичні умови:

а) інноваційно-психологічний клімат освітнього закладу та його багатоіндикаторні параметри (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії (О. Є. Фурман (Гуменюк) [119; 125; 128; 130; 358; 411; 424; 470]);

б) свідомою робота учасників освітнього процесу не зі слабо структурованим навчальним матеріалом, а з чотирма різновидами змісту розвивальної взаємодії – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним (А. В. Фурман [344; 355; 364; 371]);

в) первинність психолого-педагогічного змісту стосовно інших узмістовлень, що задається нормативно як набір єдиних для всіх рамкових психосоціальних умов культурно належної групової чи колективної освітньої діяльності на кожному етапі повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (А. В. Фурман [340 - 343; 354; 369 - 372; 377 та ін.]);

г) паритетна освітня співдіяльність викладача і студентів та останніх між собою як інтегральна умова-підсумок організованого процесу навчання у забезпеченні внутрішньо напруженої самоактивності та професійного зростання особистості кожного здобувача вищої освіти (А. І. Крисоватий [193], А. В. Фурман [349; 376; 382; 384; 385; 396]);

д) комплекти із чотирьох засадничих і восьми базових психомистецьких технологій практичного зреалізування конкретної модульно-розвивальної взаємодії в аудиторії, кабінеті чи лабораторії, що здійснюються за заздальгідь розробленими сценаріями навчальних модулів (А. В. Фурман [367; 369; 372; 377; 380; 393]);

е) авторські інноваційні програмово-методичні засоби: граф-схеми навчальних курсів, матриці соціокультурного призначення змістових модулів, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості студента, що уможлиблюють інструментальне забезпечення конкретної розвивальної взаємодії за логікою рефлексивної – колективної та групової – мислєдіяльності здобувачів освіти (А. В. Фурман, О. Є. Фурман (Гуменюк), А. Н. Гірняк, Г. С. Гірняк [69, с. 902 - 979; 83; 349; 353; 356; 357; 361].

Теоретико-методологічні і науково-проєктні функції у формуванні освітньої діяльності виконує *психодидактичний модуль*, або, іншими словами синтетична соціогуманітарна «концепція розвивальної освітньої взаємодії викладача і студентської групи під час розгортання окремого академічного курсу (навчальної дисципліни), що уможлиблює вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проєктується як чітко обґрунтоване (зокрема й за допомогою інноваційних методичних засобів) і відносно локалізоване психокультурне зростання особистості впродовж семестру чи навчального року в ході паритетної освітньої діяльності здобувачів освіти; тому цей модуль – це завжди виважене науково-проєктне описання холістичного модульно-розвивального метапроцесу як поетапний перехід від інформаційно-пізнавальних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-рефлексивних і духовно-спонтанних та покрокове формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі наставника і наступника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму» [384, с. 128, 142-143].

Іншими словами, психодидактичний модуль – це інтегрована система «психолого-педагогічного знання, що усистемнює методологічні, психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для зростання академічної та розвиткової ефективності організованого навчання», де об'єктом наукового проєктування «є цілісний освітній цикл ділової взаємодії викладача і студентів, а предметом – організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників...» [353, с. 161 – 162]. А. В. Фурманом обґрунтовані та неодноразово доопрацьовані типологія та універсальна структура психодидактичних модулів (див. [366, с. 111 – 112; 388, с. 143 – 145]). Перша охоплює чотири типи названих модулів – пізнавальний, соціокультурний, нормативно-регуляційний, гуманітарно-світоглядний, що диференціюється на вісім дисциплінарних підтипів, друга, маючи складну ієрархічну побудову, структурно обіймає чотири змістові розвивальні сфери-частини (настановча, значеннєва, процесуальна, суб'єктна), дванадцять основних змістових блоків-розділів і стільки ж похідних компонентів (підрозділів чи параграфів). Це уможлиблює повноцінне збалансоване представництво в експериментальних навчальних планах ЗВО шести груп навчальних курсів (дисциплін із сфер науки і культури, фізичної і розумової діяльностей, світогляду і мистецтва) і дає змогу максимально наповнити психокультурний простір реальних розвивальних взаємин в аудиторії гармонікою його складників-чинників, а саме поєднанням теоретичного і практичного, наукового і мистецького, ковітального і самісного, раціонального і духовного, аксіопсихологічного та екзистенційного, спеціально та інтегрально зорієнтованого освітнього змісту.

Отже дидактичний модуль постає як концептуальна модель розвивальної взаємодії викладача і студентів під час проходження певного навчального курсу, що забезпечує вирішення окремої групи розвивально-академічних цілей і завдань та проєктується як чітко обґрунтоване і відносно локалізоване психосоціальне зростання особистості впродовж півріччя чи навчального року [252].

Навчальний модуль – це засаднича психосоціальна форма конкретно-практичної організації та здійснення освітньої діяльності, котра за повноцінного функціонування становить «відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, утворюється із восьми основних етапів, кожний з яких має своє завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості і завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує психосоціальний розвиток кожного учасника на окремому відрізку вивчення академічного курсу (*розділ, тема*)», у своїй центральній ланці по чергово актуалізує сферну мозаїку змістового модуля через сприятливі умови розгортання форми-модуля [384, с. 143]. Осереддям цього модуля є паритетна освітня діяльність, ефективність якої залежить від повноти зреалізування психолого-педагогічного змісту кожного з восьми етапів функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу: настаново-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний (див. [377; 391]).

Закономірно, що навчальний модуль є однією із *засадничих категорій* теорії модульно-розвивального навчання, що у змісті, структурі та функціональній динаміці відображає взаємодію і взаємодоповнення інших важливих модульних систем університетського освітнього процесу – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, технологічної, методичної, розвивальної, результативної, особистісної та ін. При цьому психомистецьке втілення науково спроектованого повного функціонального циклу навчального модуля сприяє оптимальному психосоціальному зростанню кожного з учасників навчання залежно від його суб'єктних ресурсів та від особистісних можливостей індивідуального розвитку через поетапне й рівновагоме збагачення персоніфікованих структур як глибоко самісного ментального досвіду, так і здобутого освітньо-

компетентнісного потенціалу [472]. За цих системних умов інноваційного наповнення освітнього простору циклічно-вчинкова траєкторія модульно-розвивальної взаємодії та її осереддя – паритетної освітньої діяльності – огртехнологічно спрямовують численні модульно-стимуляційні потоки-впливи на кожного здобувача освіти таким чином, що *процеси навчання* суб'єктно породжують його нові пізнавальні та інформаційні можливості, *виховання* уможлиблюють досі небачений діапазон нормонаслідування і цілепокладання, *освіти* індивідуально відкривають ширші обрії внутрішнього прийняття гуманних соціальних цінностей і культурних еталонів поведінки, діяльності, спілкування, нарешті *процеси* самореалізації універсумно актуалізують незвідані горизонти власного екзистенціювання – інсайтів спонтанності, спалахів креативності, самісного переображення, духовних злетів тощо. Так, власне науково й воднораз психомистецьки, за теоретичною композицією А. В. Фурмана, втілюється у життя чотиритактне функціонування навчального модуля, в ході якого відбувається добування, осмислення й застосування теоретичних знань, відкриття, освоєння і використання соціальних норм, осягнення, прийняття та обстоювання етнонаціональних і загальнолюдських цінностей, вактуальнення, удіяльнення і самоототожнення психодуховних форм або святостей (віри, надії, любові, свободи, смирення, творчості, відповідальності та ін.) [410].

Отже, змістовий модуль реалізується через навчальний, котрий, своєю чергою упредметнюється у формі *міні-модуля* – специфічного, здебільшого 45-хвилинного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра відрізняється від традиційного навчального заняття такими внутрішніми і зовнішніми ознаками: 1) неподільним зв'язком і єдністю змістового модуля і формального; 2) наявністю чітко обґрунтованої психодидактичної мети, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована в науковому проєкті навчального модуля; 3) взаємозалежністю і послідовністю реалізації основних інваріантів соціально-культурного досвіду на рівні знань, умінь,

норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово-методичного забезпечення; 4) двофазністю освоєння викладачем – науковому проєктуванню власної інноваційної освітньої діяльності і практичній реалізації за психомистецькими законами безперервної розвивальної взаємодії; 5) наявністю чітко визначеної психодраматичної технології, що кооперує розвивальну освітню діяльність викладача і студентів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; 6) існує з огляду на курс і спеціальність студентів з двоєно, строєно і системно; 7) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення; 8) забезпечує мікроростання психосоціального потенціалу учасників освітнього процесу та їхнє позитивне творення довкілля, соціальних взаємин і власного Я.

Реалізація цілісного циклу розвивальної взаємодії за нової експериментальної системи стала можливою на технологічному рівні організації навчання завдяки визначенню психолого-педагогічного змісту етапів повного функціонального циклу навчального модуля та організації його у вигляді психомистецьких технологій. Саме цей зміст визначає реальне поле вибору викладачем і студентами завдань, змісту, форм, технологій, методів і прийомів пошукової активності кожного, а в підсумку забезпечує його прогресивне психосоціальне зростання. Звідси **технологічний модуль** – така взаємозалежність процесів функціонування і розвитку навчального процесу, яка визначає ланцюг психодраматичних переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою повного набору психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвивального циклу до іншого [80].

Отож перебіг освітньої діяльності у досвіді експериментального впровадження інноваційної системи фіксує **процесуальний модуль** як конкретно-ситуативний перебіг розвивальної взаємодії викладача і студентів під час поетапного функціонування навчального модуля як багатовимірної

системи відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленнєвих, вольових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап культурного розвитку, психосоціального зростання та духовного творення особистості.

Модульно-розвивальний освітній цикл – модель повного функціонального кола і реального здійснення чітко організованого освітнього метапроцесу, який складається з чотирьох основних періодів (фаз), кожний з котрих, утілюючи принципи і нормативи циклічно-вчинкового підходу (див. [54; 74; 237; 362; 425]), ситуативно активізує і внутрішньо актуалізує окремі пласти чи виміри освітнього змісту у єдності із певною сув'яззю підконтрольного перебігу психосоціальних процесів, що у взаємодоповненні забезпечують пізнавальну обізнаність і прискорений розумовий розвиток, соціальну грамотність і стале особистісне зростання, ціннісно-сміслову компетентність та індивідуальнісне психокультурне збагачення, безперервну самоосвіту й самопізнання та самотворення здобувачів середньої і вищої освіти. Водночас цей чотириперіодний оргцикл диференціюється на дев'ять етапів довершеної модульно-розвивальної взаємодії, здійснюваної у багатопараметричному контексті паритетної освітньої діяльності учасників університетського навчання, починаючи від нульового (чуттєво-естетичного) і завершуючи восьмим (спонтанно-креативним) етапом. Причому кожний такий етап інноваційного оргтехнологічного циклу освітнього метапроцесу має свої домінантні цілі і завдання, нормативно заданий психолого-педагогічний зміст, різноаспектний освітній і суто компетентнісний потенціал та розвиває певні сторони психодуховного світу людини в почерговій зміні й удосконаленні її образів суб'єктивної реальності [74; 245; 411; 80, с. 133-135].

Загалом повний функціональний цикл модульно-розвивального метапроцесу в системно-діяльнісному вимірі буттєвості навчального модуля характеризується:

- окремою метою і єдиним психолого-педагогічним змістом для кожного етапу навчального модуля, що спонукає обирати ефективну тактику керівництва розвивальною взаємодією та освітнім процесом;
- єдністю соціально-психологічних функцій викладача і студентів, що нормативно задаються як система суспільно прийнятих норм і правил їхньої спільної освітньої діяльності;
- функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу, котра досягається лише при переході від першого і другого періодів розвитку навчального модуля до третього і четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних і нормативно-регуляційних засобів діяльності до ціннісно-естетичних та духовно-саморефлексивних;
- довершеною послідовністю дев'яти етапів функціонування, що характеризується соціально-культурною логікою розвитку і взаємо-переходами, вчинково-канонічною траєкторією утвердження паритетної освітньої діяльності;
- інтенсивним інформаційним та діловим обміном між наставником і наступниками, який є регулятором соціальної поведінки і ситуаційного вчинення у системі їхньої освітньої діяльності та актуалізує комплекси організаційно значимих для розвивальної взаємодії мотивів, ставлень, цінностей і духовних психоформ кожного;
- своєрідністю психосоціального простору міжособистісних стосунків, динамічні характеристики якого сприймаються, переживаються, оцінюються і розуміються кожним учасником навчання як особистісно-діалогічні умови розгортання повноцінного модульно-розвивального процесу;
- полімотиваційністю освітньої діяльності учасників навчання (актуалізація творчого потенціалу, навчальні досягнення, ділове співробітництво, прийняття авторитетної думки, соціальне визнання досягнень іншого, дисциплінованість і відповідальність в освітній роботі, організаційна приналежність, уточнення смислу життя і сенсу буття [340 – 342] тощо), яка забезпечує формування динамічного соціально-

вітакультурного досвіду юні на суб'єктному, особистісному та індивідуальнісному рівнях їхньої співбуттєвості [120, с. 7; 122; 172; 346; 411].

Й, імовірно, найважливіше. Обстоювана нами інноваційна освітня модель А.В. Фурмана делегує левову частину повноважень і функцій від організаторів і керівників навчальної праці (викладачів) до здобувачів освіти, тим самим покладаючи на них відповідальність за змістовність і якість власної освітньої діяльності. І це відбувається в гуманно дозвільний спосіб: кожному студентові пропонується пам'ятка-інструкція щодо низки тих соціальних завдань, які він покликаний першочергово виконувати на кожному окремому етапі цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії (див. [369; 370; 384, с. 134-135]).

Цільовий модуль – це завершена системна організація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального циклу навчального модуля, що нормативно задається проблемно-модульною програмою, діяльнісно реалізується як збалансованість міні-модулів, процесуально втілюється у повсякдення як низка інноваційних освітніх технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу [252].

Паритетна освітня діяльність організується у формі **розвивального модуля**, тобто як конкретна довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії викладача, студентської групи та окремого вітакультурного змісту навчального процесу в подієвій динаміці і психотехнологічній наступності кватерного набору різновидів освітнього змісту – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та оргуправлінського, що конструює багатопараметричний психокультурний простір, змістово забезпечує їх ефективну (паритетну) освітню співдіяльність» [87; 384, с. 127] і характеризує відносно завершене коло розумового, особистісного, екзистенційного та духовного розвитку здобувача освіти, тобто спричиняє істотне внутрішнє зростання його інтелектуального потенціалу, соціальних спроможностей, ціннісно-сміслової здатності і творчої енергетики власної самості. За часовими параметрами психомистецького розгортання освітнього

процесу вказаний модуль становить індивідуально зорієнтований мікроетап психосоціального зростання особистості кожного здобувача, співпадаючи у темпоральному вимірі з міні-модулем, а у своїй циклічній довершеності співмірний із ситуаційним набором одночасно здійснюваних навчальних модулів. Водночас на макрорівні функціонування розвивальний модуль охоплює унявлений ансамбль «психодидактичних модулів, реалізація яких припадає на кінець семестру або навчального року» [366, с. 316].

Рефлексуючи вагомі теоретичні, прикладні та експериментальні напрацювання нової освітньої моделі у майже тридцятирічній ретроспективі наукової школи проф. А. В. Фурмана, підкреслимо, що концептуальна новизна і практична значущість модульно-розвивальної освітньої системи сутнісно зводиться до реалізації *ідеї розвитку*, котра просякає і збагачує цілі, зміст, оргформи, психотехнології, засоби, стиль і результати діяльності ЗОШ, ліцеїв, гімназій і ЗВО. Причому науковому проектуванню і мистецькому втіленню підлягають як *інноваційно-психологічний клімат* освітнього закладу, так і *психосоціальний простір* розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу в класі чи аудиторії, який сприймається, проживається, розуміннєво осягається і так чи інакше персонально рефлексується кожним у лоні вмотивованої полідіалогічної значеннєво-сміслової мозаїки. Основними накладними функціональними параметрами цього простору є: а) подієва логіко-змістова спіральна довершеність етапів циклічно повноцінного перебігу навчального модуля (від чуттєво-естетичного, настановчо-мотиваційного і теоретично-пошукового до ціннісно-рефлексивного, духовно-естетичного і спонтанно-креативного); б) розмежованість структурно-функціонального буттєвого плетива дидактичних та освітніх завдань, психолого-педагогічного змісту і соціокультурного наповнення (за параметрами обсягу навчального матеріалу, внутрішнього внеску кожного в колективну навчальну працю, зростаючої складності освітньої роботи тощо) етапів цілісного освітнього метапроцесу модульно-розвивальної взаємодії: раціональні знання – пізнавальні вміння – соціальні правила і норми –

культурні цінності і сенси – духовні психоформи або святості (віра, надія, любов, справедливість та ін.); в) психосоціальна самотність групових та індивідуальних суб'єктів обопільного впливу. А це означає, що в кожного учасника є можливість самовідповідально обирати засоби і способи, процедури і прийоми своєї чи то пошукової пізнавальної, чи то освітньої діяльності в унормованому форматі прийнятної або бажаної поведінки та ситуативно рефлексувати продуктивність і перспективність розвивального циклу міжособових контактів і взаємодій [120, с. 14-15]. Отож усі сторони, аспекти, складники, параметри, компоненти оргдіяльнісно керованого інноваційного освітнього процесу в мультисистемний спосіб активізують, стимулюють і реально прискорюють численні процеси розвитку особистісного світу наступника, які уявлені в загальній картині його психосоціального зростання і духовного самовдосконалення.

Основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** – науково спроектований за новаційними принципами і вимогами довершений функціональний сегмент-вузол соціально-культурно-психологічного досвіду людства, що є центральною ланкою навчального модуля і модульно-розвивального процесу в цілому, організований як окрема, адаптована, відкрита і діалектична система значень і знань (теорії, закони, поняття та ін.), умінь (дії, прийоми тощо), навичків і компетентностей, норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо), цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), психічних образів, смислів та психодуховних форм, зафіксований у шестикомпонентному наборі інноваційних програмово-методичних засобів МРСН й вичерпно характеризує навчально-предметний зміст освітньої розвивальної взаємодії [384, с. 127].

Пропонована модель змістового модуля як цілісної *соціокультурної системи освітнього змісту* вигідно відрізняється від поширеної концепції навчального матеріалу [див. 360, с. 15 – 23]. До того ж взаємозалежність сфер і компонентів цього модуля не монологічна, статична чи односпричинена.

Проектно-мисленнєву діяльність вже на цьому етапі підготовки модульно-розвивальних занять ускладнюють багаторівневість, різноплановість і холістичність соціокультурного змісту навчального модуля. Фундаментальні пласти знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм і цінностей (духовні ідеали та вартості), об'єднуючись у концептуальні блоки і змістові модулі, є основною для організації похідних одиниць – *освітніх задач*, постановка і розв'язання яких під час розвивальних взаємостосунків приводить (завдяки інноваційним технологіям та авторським методзасобам) до добування, збагачення і поширення ментального досвіду студента як культурного, етнічно багатого і суспільно значущого. І коли знання стають інструментом свідомої діяльності, уміння здійснюються як узагальнені способи дії з теоретичним чи практичним матеріалом, норми знаходять системне втілення у програмах творення довкілля, а цінності заповнюють простір моральних учинків особи, тоді актуалізований соціально-культурно-психологічний зміст (простір) одержує найвичерпніше – надсистемне і багатодинамічне – відображення в конкретній освітній практиці модульно-розвивального експериментування. Це також підтверджують результати інших аналітичних досліджень: тип освітнього середовища «визначається передусім наявними у ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності)»; і чим більше і повніше особистість використовує можливості організованого середовища, тим успішніше відбувається її вільний й активний саморозвиток [435, с. 80 – 81].

У широкому міжпредметному контексті миследіяльнісного обґрунтування А. В. Фурманом ідеогенези теорії, методології, технологій та експериментальної практики модульно-розвивального навчання у 2009 році здійснена методологічна рефлексія циклічно організованих етапів розвитку поняття про змістовий модуль у різновіддаленій ретроспективі й близькій та віддаленій перспективі [54, с. 330 – 349; 377 та ін.]. В результаті здійсненої дослідницької роботи виявлена наступність принаймні п'яти моделей

структури змістового модуля, що реалізує вимоги принципів взаємодоповнення, ускладнення, деталізації та гармонізації взаємозв'язків структурних компонентів указанного модуля із восьми основними етапами освітнього циклу як цілісним модульно-розвивальним метапроцесом. Відтак змістовий модуль постає і як продукт-засіб теоретичного мислення, і як категорійне поняття та інструмент професійного методологування (див. детально [55, М. 9, с. 5; 362; 361; 377]), і як складна реальність інноваційно зорієнтованої освіти. Окремо підкреслимо і той значущий для наукового пізнання момент, що, як зауважує сам автор, ним уперше у психодидактиці, зважаючи на подвійну роботу викладача-дослідника з інноваційним освітнім циклом (його наукове проєктування і психомистецьке втілення), взаємозалежно введені двоє понять: *«центральна змістова лінія освітньої взаємодії»*, що на концептному рівні вжитку інструментально забезпечує проблемно-модульну мислєдіяльність з організації, проєктування та конструювання, і *«змістова траєкторія колективної освітньої діяльності»*, що описує ситуативне психодраматичне зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб'єктивної взаємодії учасників навчання.

Тестовий модуль – це сукупність навчальних та психологічних задач (завдань) спрямованих на виявлення темпів зростання розумового, соціального і творчого потенціалу особистості як культурної індивідуальності. Причому в модульно-розвивальній системі головно використовуються прогресивні моделі об'єктивного оцінювання діяльності викладача і студентів – нормативно-статистична, рейтингова, критеріальна, що ґрунтуються переважно на результатах дидактичного і психологічного тестування.

Графіко-ілюстративний модуль забезпечує комплексне, структуроване відображення змістового модуля у різних системах кодування інформації (знаковій, символній тощо) за допомогою графічних засобів (таблиці, схеми, графіки, рисунки, гістограми тощо) [252]. Він має виняткове значення у створенні модульно-розвивальних підручників як психодидактичних інструментів проєктивного налагодження освітньої взаємодії. За цих обставин

досягається психологічно виправдане чергування форм презентування навчального змісту студентам, коли сукцесивне сприйняття текстових блоків чергується із симультанним опрацюванням наочно-образних модулів.

3.3. Сутнісна характеристика кватерності змісту інноваційної модульно-розвивальної взаємодії як сфери психологічного впливу

Становлення психосоціально згармонізованої людини як особистості, котра натхненна гуманістичними цінностями, самореалізується в контексті інноваційного часопростору у ЗВО, головним чином детермінується етнокультурним, полікомунікативним, раціодуховним *соціально-психологічним зовнішнім впливом, котрий становить подієве осереддя розвивальної взаємодії*. Остання характеризується вченими не тільки як наукова категорія, а й як світоглядна універсалія (себто як категорія культури). Вона охоплює універсальні ознаки зустрічних процесів персоніфікованих учинкових зусиль особистостей одна на одну, атрибути їхнього порозуміння, взаємного обміну, взаємозв'язків як у масовому соціумі, так і в конкретній соціальній групі. Ця світоглядна категорія, крім того, фіксує логіко змістові особливості основних форм людської психодуховної активності – поведінки, спілкування, діяльності, вчинення, самотворення [409].

За концепцією О. В. Киричука, педагогічна взаємодія у подієвому розвитку виховного процесу, здійснюваного в умовах організованого навчання, узадаєнюється на порозумінні педагога і вихованця, конструється на спільності їхніх інтересів і домагань, установок і бажань, ціннісних орієнтацій і переконань. В аспекті методологічного розгляду психологічний потенціал педагогічної взаємодії найповніше виявляється при застосуванні наставником системного набору методів і засобів, способів та інструментів наукового аналізу її можливого перебігу, а практично розпізнається через

педагогічний вплив в ситуаціях психотерапії, психологічної корекції, керівництва часом чи напрямком докладання зусиль. За цих умов взаємопроникають один в одного психологічні змісти таких процесів, як *виховання і спілкування*, що становлять два засадничі виміри педагогічної взаємодії, де перший – це її узмістовлення, другий – оприявлення цього змісту. Метою виховання є передача знань, норм, канонів, духовних цінностей юні, тоді як спілкування становить форму організації і саморозвитку виховання [169, с. 4 – 5]. Тому у процесній площині ситуаційного перебігу компетентне виховання актуалізує процеси особистісного самовиховання, коли вихованець самостійно активно й відповідально реалізує окультурені способи власної квітальної поведінки, прийнятої життєвої програми. «Досягнення цього на практиці вимагає вирішення в навчально-виховному процесі трьох класів педагогічних завдань: 1) передачі та засвоєння теоретичних знань, творчий пошук нової інформації; 2) демонстрації і формування умінь і навичок; 3) обміну і самостійного напрацювання цінностей» [169, с. 7; 429].

Висвітлений підхід до сутнісного схарактеризування педагогічної взаємодії за умов освітнього процесу вказує на обмежені можливості студента і викладача, оскільки вони діють винятково як суб'єкти соціальної дії [169, с. 8]. Натомість нами обстоюється інший погляд на генезу цього типу чи різновиду взаємостосунків. Мовиться про психолого-дидактичне обґрунтування *розвивальної освітньої взаємодії*. Вочевидь ця взаємодія – складносистемний предмет психосоціального пізнання в інноваційній системі модульно-розвивального навчання (див. [128; 363; 381; 389]). Нова освітня модель проєктує та експериментально створює чітко організований психокультурний простір для інтенсивної розвивальної взаємодії викладача і студентів з допомогою: 1) еталонно заданого до кожного етапу навчання окремого соціально-психологічного функціонального поля вчинкової активності його учасників; 2) психомистецьких технологій драматичного ведення цілісного в наступності дев'яти етапів модульно-розвивального

метапроцесу, які забезпечують змістовно насичені пояси інформаційного та ділового обмінів між наставником і наступниками; 3) системи інструментально адекватного і номенклатурно довершеного методично-засобового забезпечення. Ефективність зазначеної взаємодії у її центральній ланці – психодраматичного освітнього дійства – визначається психокультурною повнотою багаторитмічного перебігу модульно-розвивального метапроцесу, яка: а) домагається взаємопосилення оргдіяльнісного освітнього довілля і мотиваційних спонукань психологічно компетентного освітянина і майбутнього фахівця; б) спричинена психодидактичними цілями і завданнями, актуалізованим освітнім змістом і дієвими формами унормованої пошукової пізнавальної праці особи на кожному періоді та етапі освітнього циклу; в) знаходить оприявлення в усвідомленій миследіяльності викладача і студентів з різноактуалізованими пластами змісту освітньої роботи – психолого-педагогічним, предметно-дисциплінарним, методично-інструментальним, оргуправлінським [81; 124, с. 148-157].

Розвивальну взаємодію як системне утворення та об'єкт раціонального пізнання у часопросторі інноваційного навчання доречно вивчати у різних покомпонентних контекстах: 1) психосоціокультурного новаційного довілля; 2) організаційної та освітньої культури; 3) поперемінного переважання чотирьох циклів: а) психорозвивального, б) соціального, в) освітнього і г) особистісно самореалізаційного; 4) організованого психологічного впливу та його класів за паритетної навчальної співпраці; 5) вітакультурного методологування і циклічно-вчинкового підходу. Названі контексти, що є обов'язковою умовою інноваційної системи, характеризуються самобутньою структурно-функціональною організацією. Скажімо, психокультурне довілля проєктується за чотирма *параметрами*: цілісність топіки і метрики, ситуаційна структурованість, відносна автономність та організована саморозвитковість, час охоплює низку змінних *властивостей* його суб'єктивного переживання кожним учасником, а саме минуле, теперішнє, майбутнє. Оргосвітня культура містить такі *складові*, як

етноментальний світогляд, соціальні норми і вартості, побутові вірування, духовні сенси. *Освітній цикл* інноваційного метапроцесу розгортається як оптимальна наступність: знання – уміння – норми – цінності – смислоформи; *розвивальний* діалектично поєднує чотири різновиди освітнього змісту – психологічний, дисциплінарний, методичний та оргтехнологічний; *самореалізаційний* актуалізує психодуховні інстанції несвідомого, підсвідомого, свідомості і самосвідомості. *Психологічний вплив*, будучи узасаднений принципами паритетних взаємостосунків між учасниками освітнього метапроцесу, спричинює динамічний перебіг різних форм активності, коли викладач та окремих студент почергово діють на суб'єктному, особистісному, індивідуальнісному та універсумному рівнях самісного життєздійснення. Водночас найважливіше те, що послідовно задіюються універсальні процеси утвердження розвивальних взаємин: а) *навчання*, що здійснюється як інформаційно-пізнавальний цикл, котрий породжує різні форми пошукової пізнавальної активності кожного здобувача ЗВО; б) *виховання*, що втілює у життя нормативні канони перебігу взаємостосунків, формує суб'єктивні, особистісні та індивідуальнісні вектори взаємин; в) *освіти*, що передбачає світоглядно-ціннісне опанування соціокультурним досвідом людства; г) *самореалізації*, що внутрішньо розгортається як духовно-спонтанний процес, який постійно стимулює самотворення позитивної Я-концепції особи [480, с. 53-69].

Модульно-розвивальна система має відмінну від суто академічної програмну і методичну побудову, що зумовлена їх не однаковими цілями і призначеннями, принципами, закономірностями та умовами функціонування. Зокрема, за традиційного типу професійного навчання науково-педагогічний працівник первинно працює зі змістом навчальної дисципліни, а тому не відстежує й не керується у своїй роботі психолого-педагогічним у змістовленям у його повному обсязі. Більше того, він не пов'язує безнастанну розвивальну взаємодію зі студентами із тим своїм надзавданням, від якого залежить особистісна ефективність та якість їхньої освітньої

діяльності. І це природно у його ситуації, коли головною є знання та обізнаність і способи інтерпретації теоретичних знань та їх можливість прикладного застосування.

Тому переважно мовиться про формальні показники академічних досягнень здобувачів вищої освіти. За обстоюваної тут інноваційної психодидактичної моделі стан задіяння юного покоління до загальнолюдського досвіду є докорінно іншим: викладач-освітянин розрізняє чотири *різновиди змісту освітніх взаємин*: а) психолого-педагогічний, що задається періодом та етапом розиткового перебігу модульного метапроцесу; б) дисциплінарний (традиційні навчальні програми, підручники, посібники тощо); в) методично-засобовий (інноваційний інструментарій – граф-схеми навчальних курсів, освітній сценарій, розвивальний міні-підручник, освітня програма самореалізації особистості та ін.); г) оргуправлінський (модульний розклад занять, вітакультурний підхід в життєдіяльності кафедри). До цього слід додати психомистецьку ритміку втілення в освітню роботу спроектованої розвивальної взаємодії, за якої викладач і студенти, залежно від вікових та індивідуально психологічних особливостей, актуалізуються особистісною траєкторією психокультурного розвитку – від інтелектуальних і регуляційних психічних новоутворень до ціннісно-сміслових і духовно-креативних. Завдяки цьому опанований кожним вітакультурний досвід становить не лише певну поінформованість, а й компетентнісну зрілість, передусім у суб'єктивному вимірі життєреалізування, широкого горизонту конструктивної самоактивності, свідомісного саморозвитку, індивідуальнісного вишколу [69; 124, с. 148-157].

У цьому контексті доречно деталізувати понятійні визначення терміна «освітній зміст», що містить не тільки вісім сфер змістового модуля, а й чотири різновиди змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) і чотири рівні психодуховної активності здобувача освіти (надсвідомість, у т.ч. і рефлексія, свідомість та її свідоцтва, підсвідоме та його психічні форми і

механізми, неусвідомлювані психічні змісти та архетипічний матеріал колективного несвідомого).

Отож *освітній зміст* – системне часопросторове наповнення паритетної освітньої діяльності учасників організованого інноваційного навчання, яке за нової філософії освіти (А. В. Фурман і наукова школа) спочатку проєктується й потім психомистецьки втілюється як ритмічне взаємодоповнення трьох різновидів соціально-культурно-психологічного змісту – сфери змістового модуля (субмодулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів і психодуховних форм), різновидів змісту міжособової розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) і рівні функціонування психологічної активності і психічної самоактивності особистості (несвідоме, підсвідоме, свідомість, самосвідомість) [384, с. 138-143]. У будь-якому разі, на відміну від дидактичного чи навчального матеріалу, вказаний зміст становить чітко обґрунтоване розмежування складників, аспектів, компонентів, функціоналів групової освітньої діяльності, тобто являє собою розгалужене мереживо ситуаційно змінних топіки (наявність сукупності місць) і метрики (рухливого розташування цих мість між собою) скерованого перебігу модульно-розвивальної взаємодії. Іншими словами, освітній зміст в інноваційній психодидактичній системі організується як новопостала вітакультурна дійсність, в котру як у локалізований просторово-часовий континуум входять, занурюються всі учасники освітнього процесу як активні співтворці знань, компетенцій, цінностей, учинків, причому це стосується не лише викладачів, а й здобувачів вищої освіти.

Окреслене сутнісне визначення освітнього змісту однозначно вказує на ту незаперечну перевагу в його проєктуванні і зреалізуванні, що кожний учасник міжособових стосунків в окремій відмінній від попередніх навчальній ситуації має змогу чітко відрефлексувати «відповіді на три основні запитання: 1) якими саме змістовими компонентами соціально-

культурного досвіду треба обмінюватися наставникові і вихованцям?; 2) у якому соціально-психологічному просторі розвивальної взаємодії цей обмін має відбутися (передусім для того, щоб психокультурне зростання особистості було оптимальним)?; 3) яка внутрішня робота (активність і самоактивність, діяльність і самодіяння, поведінка і вчинкова діяльність) повинна бути виконана учасниками освітнього процесу, щоб для кожного стали найкращими й освіченість, і вихованість, і саморозвиток, і духовна самореалізація?» [384, с. 141-142; 410].

Необхідним засобово-організаційним підґрунтям налагодження полідіалогічного соціально-психологічного впливу є окремі ***різновиди змісту розвивальної взаємодії*** [366]: а) *психолого-педагогічний* (мета і завдання розвивальної взаємодії, окремо зміст кожного етапу навчального модуля, психоемоційний стан); б) *навчально-предметний* (державні та навчальні програми (стандарти), підручники і посібники, довідкова література, словники тощо); в) *методично-засобовий* (граф-схеми навчальних курсів, культурно-змістові матриці навчальних модулів, освітні сценарії, наукові проєкти, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації студента); г) *управлінсько-технологічний* (модульно-розвивальний розклад занять, система етнонаціонального виховання, вітакультурний підхід організацій роботи ЗВО). При цьому методично-засобовий різновид змісту розвивальної взаємодії диференціюються на проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача (наукові проєкти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять) та студентів (міні-підручники та програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – смисли і сенси – самотворення [365; 366; 376; 389]. Вочевидь номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту *соціально-культурно-психологічного простору*, який проєктується та експериментально втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію.

Особливості практичної реалізації психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту під час психологічного проєктування інноваційних психодидактичних засобів налагодження модульно-розвивальної взаємодії детально обґрунтовані нами у низці публікацій [83; 353 та ін.] і розгорнуто подані у *додатку Д*.

Загалом теоретична («просторова») модель наукового проєктування змісту освітньої діяльності концептуально та діяльно передбачає виконання щонайменше шести вимог:

а) пропорційне співвідношення у реальному освітньому процесі питомої ваги кожного із шести пластів соціокультурно значущого історичного досвіду людства (наука, культура, фізична і розумова діяльності, світогляд, мистецтво);

б) усвідомлену професійну роботу організаторів навчання (викладачів) і наступників із трьома змістовими складовими-вимірами актуальної освітньої ситуації (сфери змістового модуля, різновиди змісту розвивальної взаємодії, рівні психічної самоактивності здобувача освіти);

в) гармонійну присутність у модульно-розвивальному метапроцесі всіх основних параметрів-характеристик змісту групової освітньої миследіяльності (головно знання, уміння, норми, цінності, психодуховні форми);

г) збереження і культурне збагачення традиційних способів організації навчальної праці студентів (формування вмінь і навичок, врахування міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків, побіжний і підсумковий контроль знань, умінь, норм, цінностей, компетентностей і т.д.);

д) стимулювання глибинної суб'єктної присутності та вершинної особистісної участі наступників у буттєвій екзистенції освітньої взаємодії як засадничої психодуховної умови ефективного внутрішнього учіння, соціального самоствердження і духовної самореалізації [384, с. 138-141];

е) формування у здобувачів освіти загальних і спеціальних (освітніх і/чи фахових) компетентностей навколо центрального осереддя їхнього

світогляду – розвитку наукового та/або професійного мислення як базової особистісної умови адекватної постановки та оптимального розв’язання життєвих проблем і вирішення фахових завдань.

Отож різновидовий освітній зміст циклічно довершеного модульно-розвивального метапроцесу спочатку проєктивно, а потім психомистецьки уможливорює якісне психосоціальне наповнення реального часопростору розвивальної взаємодії, котрий для кожного учасника постає як актуальне прожиття зміни освітніх ситуацій-подій, що так чи інакше рефлексуються на індивідуальному рівні буттєвості. Основними параметричними характеристиками цього часопростору є такі чотири: а) логіко-змістова цілісність етапів спірального ходу навчального модуля (від почуттєвого і настаново-мотиваційного до духовно-естетичного і спонтанно-креативного); б) чітка диференційованість функціональних аспектів зазначеного часопростору (психодидактичних завдань, психологічного змісту взаємин, коли використання раціональних знань формує пізнавальні вміння та освітні компетентності, а ті, зі свого боку, в нормуються, поцінуються, окультурюються, знаходять духовне опертя); в) відносна психологічна самодостатність у поведінці і вчиненні групових та індивідуальних суб’єктів освітнього взаємовпливу, коли кожен здобувач має змогу вільно обирати способи, засоби і прийоми самоцінної пошукової освітньої діяльності в еталонно заданому форматі миследіяльності і ділового спілкування, постійно рефлексувати успішність своїх дій та успіх у професійній підготовці.

3.4. Психологічні алгоритми та технології налагодження ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу ЗВО

Основним показником і критерієм прогресу ЗВО як особливого соціального інституту є зосередження сукупності часопросторових розвивальних потоків на особистості студента задля актуалізації його

позитивного психодуховного потенціалу. Останній становить інтегральний особистісний чинник, що спричиняє як суб'єкту універсальність в кожного здобувача вищої освіти, так і його індивідуальну своєрідність і душевну непересічність. Свого часу ще З. Фройд рефлексивно висноував, що життя в цьому світі слугує вищій меті, котру нелегко розгадати, однак, імовірно, вона центрується довкола вдосконалення самої людини [338].

Щоб посилити культуротворчий потенціал організованого освітнього процесу і головне збагатити його духовні ресурси, треба переорієнтувати навчальні технології із пізнавально-інформаційних на психомистецькі, наблизивши їх до кращих взірців театрального мистецтва. Водночас це шлях достеменної гуманізації всього університетського життя. Скажімо, на думку З. Фрейда, мистецтво – надважливий інструмент ушляхетнення потягів, що сприяє пом'якшенню їх тотального антагонізму з Над-Я й згармонізовує психічну діяльність і внутрішній засвіт людини. Тому впровадження психомистецьких технологій в університетський освітній простір становить один із пріоритетних напрямів психологічної інтерпретації процесу фахової підготовки ефективних професіоналів у ЗВО України [86].

Отож, мовиться про те, що актуальна розвивальна взаємодія у системі «викладач – студенти» має бути не лише проблемно-діалогічною, а ще й сценічно конфліктною, кульмінаційно-мистецькою. Зважаючи на це, своєрідним осереддям теорії модульно-розвивального навчання є психодраматична концепція розвивальної взаємодії його учасників, що концептуально фундується на закономірностях, сюжетах і перипетіях сценічного мистецтва, театального дійства [358, с. 2].

Загалом є підстави констатувати незаперечний факт: освітні технології – атрибутивна складова духовного життя і культурного розвитку суспільства. Саме вони гарантують бажаний результат – підготовку висококомпетентних фахівців. Окрема освітня технологія – це, крім того, практичне мистецтво здійснення паритетної освітньої співдіяльності всіх учасників за чітко спрямованих і контрольних умов. Чотири головні ритми університетського

життя – навчальний, виховний, освітній, самореалізаційний – породжують надскладне завдання їх технологічного (ситуаційно-динамічного) поєднання. На наше переконання, його можна вирішити тільки на психомистецьких засадах.

Окреслений нами формат системодіяльнісної аналітики дає змогу аргументувати наявність щонайменше п'яти основних рівнів оргтехнологічного забезпечення освітньої діяльності ЗВО: 1) методичний або передтехнологічний, коли освітній процес замикається на пізнавальних цілях і завданнях, і здійснюється як навчально-методична робота викладача; 2) педагогічно-технологічний, за якого має місце зреалізування певної моделі навчально-виховного процесу як низки конкретно-ситуативних засобів роботи викладача зі студентами; 3) освітньо-технологічний, що охоплює в науковому проектуванні триєдиний (навчально-виховно-освітній) ритми розвивальної взаємодії наставника і наступників і реально здійснюється як їхня продуктивна, психологічно насичена, соціально зорієнтована й культурно значуща освітня співдіяльність в опануванні кожним системою знань, умінь, компетентностей, норм, цінностей і психодуховних форм; 4) управлінсько-технологічний, що стратегічно, тактично і суто технічно здійснюється керівництвом кожного ЗВО як відкрита розвивальна мегасистема освітньо-наукової життєдіяльності, що уможливорює виконання цими закладами статутних цілей і завдань у сфері духовного виробництва суспільства.

У цілому започаткована А. В. Фурманом модульно-розвивальна освітня система не заперечує ні традиційні методики навчання, ані педагогічні чи виховні технології. Вона, навпаки, здійснює їх рефлексивну систематику і використовує як інструмент необхідного впливу викладача на студентів, підтверджуючи їх здебільшого належну ефективність, хоча й недостатню психологічну обґрунтованість [365; 121, с. 98-102].

Багаторівнева архітектоніка оргтехнологічного забезпечення освітнього процесу ЗВО за модульно-розвивальної взаємодії вирізняється

людиноцентричним зорієнтуванням, передбачає практичне застосування різних за цілями, складністю, змістовленням і результатами психологічних технологій як інструментів досягнення взаємоадаптації особистості й університетського довкілля, оптимізації її професійного становлення і психокультурного розвитку.

Традиційне навчання у ЗВО обмежується емпіричним набором педагогічних, зокрема дидактичних, методів, тому використання інноваційних, більш дієвих і продуктивніших, освітніх технологій є локальним, одиничним. Модульно-розвивальна освітня система на противагу масовій освітній практиці має чотирирівневе оргтехнологічне забезпечення: а) на стратегічному вона охоплює управлінські технології, що уможливають фундаментальний психосоціальний експеримент у повному наборі його програмних вимог та умов; б) на тактичному обіймає шерег освітніх технологій, котрі уречальнюють принципи і вимоги конструювання дидактичних модулів для вищої школи; в) на психодидактичному – постає як повний функціональний цикл восьми основних психомистецьких технологій ведення розвивальної взаємодії (від настановчо-мотиваційної до спонтанно-креативної); г) на психотехнічному – розглядається як багатоваріантна система проблемно-діалогічних методів і психологічних прийомів організації безперервного модульно-розвивального процесу.

Отож під *психомистецькими технологіями модульно-розвивального навчання* розуміємо комплект із чотирьох основних і восьми похідних інваріантів психодраматичного зреалізування паритетної освітньої діяльності викладача і студентів за рамкових умов та з використанням інноваційних програмово-методичних засобів функціонування цілісного модульно-розвивального метапроцесу (тобто сутнісно навчального модуля), де обов'язковими сценічними (художньо-мистецькими) діями-складовими є: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід-перебіг навчальних подій як поступальне

розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії [80, с. 133-134].

Модульно-розвивальна взаємодія учасників освітнього процесу ВНЗ базується на поперемінному зануренню її суб'єктів у пласти вітакультурного досвіду (систему знань, умінь, норм і цінностей) і спонтанному психодуховному вивільненню через продукування власних смислообразів та акти самотворення й проєктивної трансформації культурного довілля.

Чергування процесів занурення і вивільнення оргтехнологічно втілюється під час послідовного розгортання наступності чотирьох *періодів* модульно-розвивальної взаємодії. Кожен із зазначених чотирьох періодів, своєю чергою, диференціюється на два похідних етапи, котрі у сукупності й утворюють цілісний оргцикл психомистецьких технологій і технік модульно-розвивальної навчальної взаємодії. Подаємо візуалізовану ***оргтехнологічну структуру розгортання міжсуб'єктної взаємодії за цілісного модульно-розвивального процесу*** (рис. 3.1), що охоплює основні періоди навчального модуля, похідні етапи та їхню функціональну спрямованість [386, с. 15; 122, с. 40-95]. Сутнісно-змістове психологічне наповнення останніх детально розкриті нами у пункті 2.3.

Підкреслимо, що в модульно-розвивальній інноваційній системі функціональний цикл навчального модуля моделюється як психомистецьке дійство, коли аудиторне заняття більше нагадує виставу спільного пошуку істини та правди викладача і студентів, аніж очевидність чи банальність. Вона через проблемні і конфліктні ситуації продукує емоційно-духовне захоплення, ошелешення. Породженню цих станів сприяє драматичний хід взаємодії, що спонукає кожного до внутрішнього діалогу. Тому й перебіг опанування студентами раціональних знань і соціальних норм не становить акт репродуктивного відтворення понять, правил та цінностей чи способів мислення, а здійснюється як самісне зреалізування ресурсів психокультурного зростання особистості. Навчаючись математиці, психології чи методології, здобувач вищої освіти у пізнавальному і

**Структурно-функціональні особливості оргтехнологічного циклу
розгортання міжсуб'єктної взаємодії за цілісного модульно-
розвивального процесу**

Періоди	Етапи	Функціональна спрямованість етапів модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу
I. Інформаційно-пізнавальний	0. Чуттєво-естетичний	забезпечення психологічної готовності студента до розвивальної взаємодії; спричинення довільного потоку позитивних емоцій та зосередження уваги юні на найцікавіших фактах відповідної науки чи окремої сфери соціально-культурної практики
	1. Настановчо-мотиваційний	актуалізація опорних знань і ментального досвіду студентів; ситуативно вмотивований пошук наступниками реальних соціальних, наукових та особистісних проблем, їх осмислення і грамотна постановка
	2. Теоретично-змістовий	здобуття студентами знань шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, тобто доведення чи спростування гіпотез щодо способів розв'язання навчальних проблем
II. Нормативно-регуляційний	3. Оцінювально-смисловий	актуалізація механізмів самооцінювання та самоконтролю перебігу мисленнєвого експериментування і ситуативної рефлексії; організований пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей
	4. Адаптивно-перетворювальний	нормотворення, за якого здобуті теоретичні знання переструктуровуються та організовуються як соціально нормований досвід нації і людства (алгоритми, інструкції, технології, програми, проекти тощо)
III. Ціннісно-рефлексивний	5. Системно-узагальнювальний	глибоке осмислення студентами завершеного блоку освітнього змісту, його цілісне смислове закріплення, вироблення умінь порівнювати і співставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки міждисциплінарного характеру
	6. Контрольно-рефлексивний	розвиток творчої рефлексії студентів, збагачення їхньої ціннісно-естетичної сфери, а також здійснення підсумкового контролю якості оволодіння системою знань, умінь, норм і цінностей
IV. Духовно-креативний	7. Духовно-естетичний	вияв духовності кожного, яка не оволодівається чи здобувається, а реально існує, співрозвивається учасниками освітньої взаємодії; активізація самоаналізу особистості та її гуманного ставлення до інших
	8. Спонтанно-креативний	вияв студентами творчої активності з метою творення нових взірців вітакультурного досвіду та генерування власних оригінальних ідей, які «черпаються із себе» на основі психологічних механізмів екстеріоризації та самовивільнення

психорегуляційному планах рухається не лише «ззовні – всередину» (інтенсифікує свої інтеріоризаційні можливості), а й «зсередини – на зовні» (актуалізує свій екстеріоризаційний потенціал). Крім того, через спільність

психосоціального репертуару функцій викладач і студент діють як партнери в освітньому процесі. Відтак маємо не тільки наскрізне проблемно-діалогічне наповнення розвивальної взаємодії, а ще й її психодраматичне насичення у рамках взаємостосунків «особистісна зрілість – особистісна юність». Про це переконливо писав М. М. Бахтін: «Істина не зароджується і не знаходиться в голові окремої людини, вона зароджується між людьми, що спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування» [19, с. 126].

Вкажемо на часові ланки психомистецького плину інноваційного освітнього циклу, а саме зафіксуємо *технологію розгортання фаз психодраматичного дійства* за поетапною архітектонікою довершеного модульно-розвивального метапроцесу:

1. *Експозиція та зав'язка*, що подані у вигляді проблемно-діалогічної ситуації (чуттєво-естетичний та настановчо-мотиваційний етапи) та актуалізують персональні вмотивування мислєдіяльності студентів головню через механізми здивування, а також через сприяння усвідомленню ними навчальних проблем (пізнавальних, регуляційних, ціннісних, учинкових).

2. *Перипетії, психодраматичне розгортання подій* (теоретичний, оцінювально-смысловий, перетворювальний етапи), коли пошукову пізнавальну та освітню активність і самостійність студентів актуалізують ситуації персональної невизначеності, мислєдіяльного утруднення, значеннєво-смысловї суперечності, внутрішні загати нормонаслідування тощо.

3. *Кульмінація* (вирішально-узагальнювальний етап), під час якого запускається психологічний механізм світоглядного збагачення ментального досвіду студента, усистемнюються особистісні знання разом із ціннісно-смысловими детермінантами; в такий спосіб інтенсифікується світоглядне переструктурування всього опанованого ним освітнього змісту.

4. *Згасання подій, світоглядна й особистісна розв'язка* проблеми конфлікту (рефлексивний, духовно-естетичний, інсайтно-креативний етапи), коли відбувається актуалізація процесів творчої рефлексії, чітке осмыслення ціннісних орієнтацій, уточнення моральних ідеалів студентів головним

чином завдяки механізмам індивідуального поширення, реалізації та самотворення, а також самоаналізу і самоусвідомленню власного Я й відтак збагаченню психокультурного досвіду кожного [86].

Реальним унаочненням дієвості способу психомистецького ведення модульно-розвивального освітнього процесу є розроблені А. В. Фурманом багатоваріантні алгоритми сценування розвивальної взаємодії викладача-психолога та окремої академічної групи. До прикладу зупинимося на настановчо-мотиваційному етапі, призначення якого полягає з допомогою адекватних художніх засобів вирішити одне з надважливих завдань паритетної освітньої діяльності – сформувати у майбутніх фахівців стійку внутрішню мотивацію до професійного навчання й напруженої освітньої праці [111; 365, с. 6; 121, с. 98 – 102].

Отже, за всіх ситуаційних особливостей *організації розвивальної взаємодії* на настаново-мотиваційному етапі циклічно повноцінного освітнього процесу універсальна версія алгоритму вказаної взаємодії на зазначеному етапі має бути такою:

1. Щонайперше потрібно створити сприятливий емоційний фон чи контекст актуальної розвивальної взаємодії викладача і студента, задіявши при цьому навички критичної рефлексії і бажання розібратися у тій чи іншій обговорюваній ситуації.

2. Надалі задіяти когнітивні психічні процеси студента до активного емоційного сприймання, соціальної перцепції новопосталого освітнього змісту (знання, компетенції, цінності тощо) шляхом підключення різних аналізаторів, способів пробудження уяви / фантазії, психічних образів і мислесхем.

3. Продемонструвати перспективність результатів майбутньої соціально і культурно значущої освітньої діяльності, окреслюючи контури найімовірніших наукових та особистих проблем.

4. Мотиваційно наснажити пошукову дослідницьку активність студентів у навчальній ситуації загострення у свідомості учасників пізнавально-сміслових суперечностей, суть яких полягає в невідповідності

їхньому ментальному досвіду (уявленням, поінформованості, стереотипам тощо) нових обставин, подій, учинків, історичних фактів.

5. Домогтися психомистецькими засобами прагнення студентів оволодіти невіддільними вчинковим діями, що становлять компетентнісний зміст освоюваної освітньої діяльності та уможлиблюють вирішення прикладних завдань.

6. Забезпечити рефлексивне усвідомлення студентами труднощів і загального проблемного поля в теоретичному й соціальному оволодінні способами професійно зорієнтованої освітньої діяльності.

7. Створити психологічну ситуацію емоційного потрясіння здобувачів вищої освіти від досягнення несподіваної життєвої драми, пізнавального загострення емоційно-драматичних сцен (інцидентів, колізій, віхових історичних подій тощо).

8. Мислєдіяльно окреслити й схематично подати кілька сюжетних ліній (напрямків чи способів) конструктивного (раціогуманістичного) розв'язування емоційно переповненого конфлікту або сутички дійових осіб.

9. Зактивізувати інтелектуальні та особистісні ресурси наявного ментального та епістемного індивідуального досвіду студента задля різноаспектного осмислення і внутрішнього опрацювання наявних у суспільстві проблем і невирішених завдань.

10. Чітке цільове настановлення на активний пошук наступниками нових раціональних знань та епістемних компетентностей; постановка наставником нових психодидактичних цілей і завдань.

11. Різномасобове стимулювання пошукової освітньої активності майбутніх фахівців в напрямку виявлення продуктивних способів (поглядів, гіпотез, версій) виходу із проблемогенного та конфліктогенного вітакультурного поля і рефлексія наслідків кожного такого імовірного виходу.

12. Унаочнене представлення структурно-часової схеми або моделі психомистецького розгортання навчального дійства і зосередження уваги

здобувачів на засадничих для курсу законах, поняттях, нормах, цінностях, світоглядних орієнтаціях.

13. Регулярне діагностування настрою студентів на безперервну розвивальну взаємодію в освітньому процесі через символіко-графічні засоби (малюнки обличчя, зафарбувань схем, написання підписів тощо), а також рефлексія ними емоційно-почуттєвих станів стосовно успішності власних зусиль на шляху професійного становлення та особистісного окультурення.

14. Мотивування і підтримка бодай найменших успіхів кожного наступника в дорозі до власного вдосконалення під час виконання пропедевтичних домашніх завдань і повсякденної самоосвіти.

Практичне впровадження психодраматичної схеми освітньої співдіяльності активізує ділове спілкування учасників навчання, тому й модульно-розвивальні заняття характеризуються катарсичними сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивними хвилюваннями, а це означає, що їх позитивна вмотивована освітня співпраця стає подібною до *психомистецької взаємодії*, оскільки: а) активізуються безпосередні впливи на емоційну, розумову, ціннісно-смислову і духовну сфери особистості; б) досягається смислосенсове розуміння усвідомленого об'єкта пізнання (природи, людини, суспільства чи свідомості); в) породжується внутрішня драматичність психорозвивальної освітньої взаємодії (здивування, напруження, хвилювання тощо); г) має місце особистісний драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо); д) максимально застосовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан студента (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка, жести тощо).

Відтак мистецтво практичного втілення інноваційних освітніх технологій за модульно-розвивальної системи концептуально слідує закономірностям художнього дійства. Адже за нової системи навчання вчитель – передусім режисер, який надихає учня на творчий пошук шляхів розв'язання проблем, що виникають у ході сценічного дійства. Таке навчання

йде «від власного бажання», приваблює своїм процесом, стає «звеселенням сердечним», як влучно висловився Г.С. Сковорода [за 122, с. 58]. Відтак воно здатне якісно виконати соціальне замовлення суспільства, оскільки створює зону ефективного психосоціального розвитку особистості. Проблемно-модульна програма, по суті, – це різнобічний опис режисерського мистецтва у сфері освіти. Цей висновок співзвучний поглядам відомого психолога і філософа А. Бергсона, який вважав, що тільки мистецтво може стимулювати людину, відкривати у природі і самій собі такі речі, які вона не спроможна досягнути з достатньою ясністю ні за допомогою своїх власних почуттів, ані напружуючи свідомість. Звідси, власне, високий творчий потенціал мистецьки зорієнтованого навчання, на що звертав увагу ще Л.С. Виготський. Він тлумачив уяву, фантазію як перетворюючу творчу діяльність, спрямовану від одного конкретного до нового конкретного, втіленого в образах і не сприйнятого органами чуття. А такий психічний рух, зі свого боку, неможливий без абстрагування, мислительної діяльності [59]. Водночас розвинений естетичний смак переважно поєднується з високим інтелектом, жвавістю думки і оригінальністю мислення, а взаємодоповнення і взаємопроникнення почуттів і думки, духу і розуму значно підвищують їх сукупну ефективність. Так В.І. Вернадський писав, що «припинення діяльності людства в галузях мистецтва, релігії, філософії чи суспільного життя не може не позначитись пригнічуючим чином на науці, а звідси – на долі країни і планети, народу і людства» [319, с. 50, 51].

Отже, найсприятливіший об'єкт для особистісного впочування – мистецтво, яке, по-перше, символічне за своєю природою, по-друге, відображає основне джерело людських емоцій. Модульно-розвивальна система, процедурно ґрунтуючись на техніках сценічного мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання перипетій освітньої взаємодії, адже щоб студент оволодів особистісними знаннями і нормами, він має бути активним учасником цікаво побудованого навчально-мистецького дійства. Відомо, що кожна особистість проявляє різний, здебільшого неповторний

відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового діяння. Тому допомогти студенту внутрішньо самоорганізуватись, набути потужного духовного резонансу – основне завдання сценічного мистецтва за нової експериментальної системи навчання.

Психомистецькі технології модульно-розвивальної взаємодії є своєрідними інструментами керівництва освітнім процесом. Зокрема, модульно-розвивальний спосіб здійснення навчання, що психодидактично організовується за оптимальним набором інноваційних технологій та процедур, створює максимально сприятливі умови самоактивності студентів у процесі взаємодії з викладачем у сценарно спроєктованому освітньому оргциклі. Саме ця оргциклічна сценічна форма, будучи наповнена відповідними завданнями, змістом і процедурами інтенсивної розвивальної взаємодії задіює спонукальні механізми внутрішнього мотивування студентів до результативної освітньої діяльності й одночасно спричиняє досягнення дидактичних цілей, тому що задіює самоактуалізаційні ресурси спілкування кожного майбутнього фахівця. Це позитивно відображається не лише в нестандартних підходах до осмислення освітніх завдань чи у самостійній постановці навчальних проблем і відшуканні способів їх розв'язку, а й у спрямуванні, змісті та характері світоглядних запитань наступників. Врешті-решт у кожного обов'язково виникає можливість аргументувати свої ідеї та ідеали, виголошувати ставлення і переконання, рефлексувати їх світоглядну значущість, культуротворчу цінність для власного професійного й особистісного становлення. Відтак моделювання психодраматичного протистояння в освітній співпраці – атрибутивна ознака розвивальної взаємодії, що втілюється в ланцюзі навчальних сценічних конфліктів, що закономірно супроводжуються розумовим та афективним напруженням, вчинково-вольовим зосередженням, одухотвореними прозріннями і самореалізаційними актами. Сутнісне ядро модульно-розвивального навчання й центрується на межово інтенсивній психодуховній роботі студента над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його

емоційно-психологічних можливостей [75, с. 179-184], тому розвиває і наближує професійно-культурну зрілість.

Отже, за інноваційної системи освітній процес уреальнюється завдяки слідуванню викладача досконалим навчальним сценаріям, що являють собою психомистецький опис циклічно довершеного модульно-розвивального метапроцесу через динамічну зміну ситуацій особистісно прийнятої розвивальної взаємодії освітянина і студентів (мета, цілі, зміст, форми, методи, засоби, унаочнення, місце, час). При цьому у ході діяльного функціонування навчального модуля кожен студент поетапно добуває й осмислює теоретичні знання, відкриває і використовує соціальні норми, осягає та обстоює культурні цінності, нарешті виявляє та конструює персоніфіковані смислоформи та екзистенціали.

Загалом за третім розділом сформульовані такі висновки:

1. Тенденції розвитку освітніх систем різних країн світу переконують, що саме завдяки модульним способам організації навчально-освітній процес набуває особливо сприятливого соціалізуючого впливу на особистість. Значним чином це стосується модульно-розвивальної системи навчання, яка сприяє психосоціальному зростанню викладачів і студентів внаслідок поетапного і рівноцінного взаємодоповнення інформаційно-пізнавальних, нормативно-регуляційних, ціннісно-особистісних і спонтанно-креативних структур ментального досвіду учасників розвивальної взаємодії. Остання психодидактично організує основні соціалізуючі впливи соціуму на особистість таким чином, що процеси навчання актуалізують інформаційно-пізнавальні можливості суб'єкта пізнання, виховання – нормативно-регуляційні, освіти – соціально-культурні і самоосвіти – творення особистістю себе і найближчого довкілля. Від взаємозалежності та позмінного переважання цих внутрішніх чинників й визначається зовні активізоване і внутрішньо актуалізоване особистісне зростання кожного студента.

2. Суть інноваційної модульно-розвивальної системи навчання відображають теорія паритетної освітньої діяльності викладача і студентів,

концепція інтенсивної розвивальної освітньої взаємодії та оргдіяльнісна модель повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу. Вона передбачає поетапне створення повноцінного соціокультурного простору ЗВО, основні параметричні координати якого зводяться до проєктування трьох змістових складових кращого вітакультурного досвіду: а) збалансованого за етапами психомистецького дійства взаємодоповнення вражень, знань, умінь, оцінок, норм, цінностей і буттєвих екзистенціалів у змісті освітніх дисциплін; б) рефлексивної роботи кожного здобувача вищої освіти із психолого-педагогічним, навчально-дисциплінарним, методичним та оргтехнологічним поясами змісту безпосередньої розвивальної взаємодії в аудиторії; в) поперемінної актуалізації базових форм пошуково-дослідницької особистісної активності і самоактивності студентів (пізнавальна, психорегуляційна, ціннісно-естетична, духовна).

3. Психолого-педагогічна концепція міжсуб'єктної освітньої взаємодії викладача і навчальної групи під час опанування змістом окремого навчального курсу (психодидактичний модуль) обґрунтовує принципи, способи та умови досягнення розвивально-академічних цілей і завдань. Типологія дидактичних модулів А. В. Фурмана у системі вищої школи передбачає рівноцінне представництво в навчальному плані освітньо-професійних програм ЗВО шести груп дисциплін, кожна з яких становить самобутній фрагмент вітакультурного досвіду людства (наука і культура, фізична і розумова праця, світогляд і мистецтво). Конкретна номенклатура цих модулів обумовлена галуззю знань й спеціальністю і має на меті сконструювати розвивальний простір оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково-теоретичного і практико-прикладного, раціонального та ірраціонального (духовного), спеціалізованого та інтеграційного складників професійної освіти. Головна вимога відносно їх взаємозалежного проєктування полягає в детальному описанні динамічної картини взаємодії викладача із студентською групою у процесі проходження навчального курсу, починаючи від цільового і

змістового модулів через оргтехнологічний та формальний і завершуючи суто розвивальним і результативним модулями.

4. Система модульно-розвивального навчання створює регуляційний соціально-психологічний простір для безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для всіх учасників соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу інноваційного освітнього процесу; б) просторовому науковому проєктуванню і практичному конструюванню соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності наставника й наступника за параметрами (сферами) змістового модуля, різновидами розвивальної взаємодії і за функціональними рівнями психічної самоактивності обох учасників навчання; в) психомистецьким технологіям впровадження циклічно завершеного модульно-розвивального метапроцесу, які забезпечують не лише інтенсивний інформаційний, діловий, смисловий і самосенсовий обміни між педагогом і вихованцем, а ще й оптимізують згармонований психокультурний розвиток і багатоспричинене самотворення позитивної Я-концепції останнього; г) інноваційній системі авторського програмово-методичного забезпечення новітньої освітньої моделі (граф-схеми, соціокультурні матриці, наукові проєкти, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості). Зазначене закономірно зумовлює ефективність міжособової полідіалогічної взаємодії за рамкових умов циклічно-вчинкового зорганізування цілісного модульно-розвивального процесу, яка, крім того: 1) враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань учасників навчання; 2) залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової і психорегуляційної активності особистості на кожному етапі освітнього циклу; 3) виявляється в усвідомленій діяльності викладача і студента з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним; 4) на четвертому періоді названого циклу ця взаємодія

переходить у суто духовну площину – у самонавчання та освітню творчість, в рефлексивне осенсовування і духовне переображення особистості.

5. Розвивальна взаємодія викладача та студентів, яка унааявлена у психосоціальному часопросторі, психомистецькими засобами описує систематику психологічних впливів на свідомість учасників навчання, є чинником нарощування суб'єктних ресурсів особистості. Причому це відбувається в умовах сприятливого психоемоційного клімату скоординованої колективної освітньодослідницької роботи академічної групи та кожного учасника ділового контактування. Тому психосоціальний вплив доповнюється взаємними особистими впливами, самовпливом кожного учасника, породжуючи ті ще цілісно несформовані психодуховні риси-властивості, що перебувають у стані розвитку за обставин розгортання модульно-розвивального метапроцесу.

6. Технологія модульно-розвивальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу сучасного ЗВО постає як теоретично і методологічно обґрунтована послідовність їхніх учинкових дій, що здійснюються на відповідних етапах інноваційно зорієнтованого освітнього метапроцесу задля набуття фахової компетентності і найкращих результатів професійної соціалізації юні із мінімальними затратами інтелектуальних, часових і соціальних ресурсів. Засадовими передумовами ефективності модульно-розвивальної оргтехнології цілісної освітньої діяльності є: постановка проектних цілей, які є змога діагностувати на етапі їх досягнення; розробка відповідних алгоритмів технологічного зреалізування вказаної діяльності; керованість освітніх процесів і налагодження зворотного зв'язку, а саме від студентів до керівника окремого курсу.

Основні результати дослідження третього розділу дисертації висвітлено у публікаціях автора:

75, 78, 80, 86, 350, 409, 410

РОЗДІЛ 4

ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ

4.1. Інструментальна психодидактика як сфера проєктивного налагодження циклічно і вчинково організованої модульно-розвивальної взаємодії

4.1.1. Освітні сценарії як модульний засіб реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії. Інформаційний обмін та освітня взаємодія в епоху інтернет-глобалізації та постіндустріального суспільства потребують докорінного перегляду технологій традиційної системи навчання та розробки психологічно інтенсивних моделей освіти та самоосвіти сучасної молоді. За допомогою новітніх технологій студенти з різних куточків світу миттєво і легко налагоджують інтерактивні зв'язки [485], спілкуються та обмінюються полікодованими інформаційними блоками та емоційними віртуальними квестами в режимі реального часу. Отож уже усталені традиції комунікування сучасної студентської спільноти значно випереджають освітні технології та часто не враховуються науковцями у процесі напрацювання інноваційних теоретичних моделей у царині психології освіти. На наш погляд, значним потенціалом у цьому контексті володіє модульно-розвивальна система навчання, котра пропонує не лише більш органічну для нинішньої молоді блочно-модульну *форму* презентації різних фрагментів мозаїчної системи соціально-культурного досвіду, а й пропонує принципово нову *технологію взаємодії* як з викладачем-наставником так і полікодованим навчальним *змістом* [74].

За модульно-розвивального навчання відбувається чітке аналітичне розведення двох базових складових інноваційного освітнього циклу: а)

наукового проектування, що здійснюється за вимогами раціонального (головно психодидактичного) пізнання та б) експериментального впровадження за низкою психомистецьких оргсхем міжособистісної взаємодії його учасників. Особливе місце в інноваційній системі засобів налагодження МРВ належить *освітньому сценарію* як тій альтернативі конспекту лекцій, котра з науково-мистецьких позицій впроваджує у життєдіяльність ЗВО безперервне стимулювання комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини лекції чи практичного заняття у багатовекторних міжособистісних стосунках. Закономірно, що основний зміст цього сценарію утворюють семантично об'єктивовані діа- і полілогічні взаємини учасників освітнього метапроцесу, які зумовлюють їхню напружену внутрішню роботу над учинковим удіяльненням свого розумового соціального, морального і духовного потенціалу. Тому зазначений сценарій щонайперше детально описує діалогіку розгортання модульно-розвивальної взаємодії з окремого навчального курсу в конкретній академічній групі і має на меті здійснити художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до принципів, вимог та умов актуального перебігу інноваційного навчального процесу як психомистецьки спрямованого дійства «живого» психокультурного наповнення [372, с. 3; 473, с. 41-50]. Отож сценарії навчальних модулів створені для керованої зміни ситуацій розвивальної взаємодії педагога і студентської групи. Ці психодидактичні засоби сприяють уможливленню довершеного модульно-розвивального циклу і визначають надзавдання основних дієвих осіб своєрідного освітнього спектаклю, змальовуючи перипетії надскладного навчального дійства.

Окреслені теоретичні настановлення суголосні поглядам відомого мислителя А. Бергсона, який був переконаний, що тільки *мистецтво* здатне полонити людину справою відкриття у природі і самій собі таких речей, яких вона не спроможна досягнути із чіткою ясністю ні ресурсами своїх власних почуттів, ані зосереджуючи свідомість. Отож зрозуміло, що найсприятливіший об'єкт для *особистісного впочування* – мистецтво, котре, по-перше, явище

образно-символічне за своєю сутнісною буттєвістю, по-друге, віддзеркалює головну енергетику емоцій і почуттів – трагедійність земного життя людини, по-третє, активізує найширші горизонти фантазування, інтуїції вигадки, смислового занурення в художній образ чи сценічну подію.

Загалом суть освіченої людини полягає і у вихованості її почуттів, оскільки шлях до знань вихідно пролягає через емоційне пробудження розумових здібностей. Де джерелить радість пошуку істини, свобода мислєдїяння і жага творення, там відсутні інфантильність, незібраність, безвідповідальність. Відтак, створюючи навчальний сценарій, освітянин-психолог прагне ввести студента у духовний світ через власне сприйняття та переживання національного загальнолюдського досвіду. Його зміст організовує психомистецьки артикульована *технологія освітньої розвивальної взаємодії*, що містить шерег кульмінацій – проблемних, критичних і конфліктних ситуацій персонажів, персоналій, історичних осіб, які реалізують завдання конкретного навчального модуля.

Отож сценарій ходу-перебігу навчального модуля конструється за взірцями кращих сценаріїв театральної вистави. На відміну від конспекту лекцій, який утримує навчальний матеріал у його авторській логічній обробці, зважаючи на предметно-структурні особливості окремої дисципліни, освітній сценарій містить запис розгортання *головної сюжетної лінії навчального дійства* в аудиторії, що має свій композиційний алгоритм та охоплює окрім предметно-змістового і методичного матеріалу, ще й психодидактичні наповнення. Конспект лекції відтворює опис одного аудиторного заняття, тоді як освітній сценарій – повну сюжетну лінію всього циклу академічних знань, тобто довершений ансамбль *психомистецьких технологій* – від цілеспрямованого формування настановлення і внутрішньої мотивації до контролю, рефлексії і самотворення індивідуального світу Я людини (тобто від зав'язки через інтенсивний розвиток навчальних, виховних, освітніх подій до психоемоційної кульмінації, а від неї через згасання цих різноспрямованих подій до розв'язки). Психологічна суть

вказаного типу сценарію полягає у детальному описі основних подій моментів розвивальної співактивності та полідіалогічного продуктивного спілкування учасників організованого освітнього метапроцесу. У будь-якому разі цей сценарій – це також чітко упорядкований, розлогий у фіксації психокатарсистичних відреагувань, сплесків, кульмінацій, але стислий у відображенні предметно-дисциплінарних знань, *виклад кульмінаційних фрагментів* розвивальної взаємодії викладача і студентів, що закономірно відбувається за окремо спроектованим і зреалізованим композиційним планом, алгоритмом чи каноном.

Отже, за інноваційної моделі освітній процес реально здійснюється за наперед підготовленими *освітніми сценаріями*, котрі постають як специфічні наукові проекти психомистецького перебігу розвивальної взаємодії в аудиторії. Водночас модульно-розвивальна система, процедурно фундується на психотехніках навчально-театрального мистецтва, створює найсприятливіші психодидактичні умови для уявлення паритетної освітньої співпраці. Плинна ситуаційна драматичність вишуканого проблемно-діалогічного простору міжособистих стосунків полягає у самісній боротьбі кожного учасника з обставинами, які блокують бажане досягнення мети. Ця драматичність знаходить утілення в низці *конфліктів*, які й актуалізують внутрішнє прагнення протидіяти неприйнятному для особи тиску пізнавальної, соціальної, світоглядної і, врешті-решт, психодуховної ситуацій. І це закономірно, адже кожна індивідуальність по-різному реагує на одну й ту саму інформацію, соціальну подію чи виголошену кимось ідеологему, передусім в актах докладання вольового самоактуалізаційного зусилля. Відтак допомогти студентові на особистісному рівні екзистенції самоорганізуватися, уможливити вияв його духовного потенціалу – головне призначення *навчально-мистецького дійства* за оновленої емпіричної практики модульно-розвивальної освітньої взаємодії.

Майстерно поставлені й мистецько виконані театральні вистави у глядачів викликають катарсис, себто емоційно-духовне потрясіння, навіяне

драматичним співпереживанням ходу самого дійства (зав'язка, розгортання подій, перипетії, кульмінація, розв'язка, згасання подій), що внутрішньо вивільняє людину від буденних хвилювань, самоплинних думок і малоконтрольованих відреагувань і стається як особливий душевний стан *персонального самоочищення*. Щоб освітній процес досягнув такого духовного рівня насиченості, університетське довкілля – має узасаднитися психогенетично, вітакультурно, екзистенційно. А це означає, що воно повинно бути зреалізоване за психомистецькими моделями розвивальної освітньої взаємодії й за відповідними їм психотехнологіями режисерського мистецтва. Саме освітньо-пізнавальна вистава як навчальне дійство художньо поєднує елементи театралізованого подієвого процесу – задум-ідею, план-схему, методу, стиль-характер, сценарій, ритм перебігу сценічних дій тощо. Вона здійснюється колективом виконавців під наставництвом освітянина-режисера, котрий «створив задум і план постановки як природні способи конкретизації ідеї, теми і сюжету п'єси» [370, с. 5].

Виконання викладачем і студентами окресленого кола психодидактичних умов психомистецьки реорганізує загальнолюдський і національний досвід, що зафіксований у змісті навчальних дисциплін і кристалізований у формі ідей, понять, закономірностей, категорій, цінностей, фактів тощо. Підтвердженням цього є висока психодуховна самоактивність студента як його внутрішня драма пошуку ідеалу, істини, правди, сенсу. Тому цілком природно, що модульно-розвивальна інноваційна система втілює у життя *психодраматичну концепцію* діалогічно продуктивної розвивальної освітньої співдіяльності викладача і студентів академічної групи, передумову якої відносно етапів модульного функціонального циклу становлять мистецька мета і сценічна дія (табл. 4.1).

Освітній сценарій зосереджує увагу викладача на *перипетіях* або неочікуваних ускладненнях навчального дійства в кількох вимірах протистояння: а) конфліктної боротьби історичних персоналій чи сьогочасних достойників у глобальному контексті сучасної цивілізації; б) повсякденної

**Мета і сценічна дія психомистецької реалізації етапів цілісного
модульно-розвивального процесу [370, с. 6]**

Етапи	Мистецька мета	Сценічна дія
0. Чуттєво-естетичний	Емоційно піднесена, «інтригуюча», емпатійна зустріч викладача і студентів задля продуктивного спілкування і ділового окреслення перспектив співпраці й освітнього культуронаслідування	Дія позитивного ефекту першої зустрічі з викладачем, коли зацікавлює не лише зміст виголошеного ним, а й захоплює та притягує його непересічна оригінальна особистість
1. Настановчо-мотиваційний	Психологічна установка щодо близької і далекої перспектив вивчення теми студентам, внутрішнє мотивування їхньої змістовно спроектованої навчально-розвивальної діяльності	Конкретно-ситуативний розвиток комунікативних процесів, які забезпечують прийняття та усвідомлення студентами сутнісних компонентів проблемно-діалогічного поля освітньої діяльності
2. Змістово-теоретичний	Педагогічна підтримка безперервної пошукової пізнавальної активності і самостійності студентів, котрі характеризують внутрішній пошук універсальних залежностей (закони, категорії тощо)	Драматичне розгортання пізнавально-емоційних подій щодо творчого пошуку можливих способів мисленнєво-теоретичного (напрямків) виходу учнів з проблемно-діалогічного поля
3. Оцінювально-смысловий	Педагогічне стимулювання процесів первинного осмислення науково значущого фрагмента соціально-культурного досвіду і внутрішньої організації теоретичного знання	Особистісне осмислення шляхів (способів) розв'язання теоретичних проблем і зростання емоційно вольового напруження щодо можливостей їх професійно практичного застосування
4. Адаптивно-перетворювальний	Розкриття нормотворчої функції (призначення) наукового знання, тобто вироблення норм, формування умінь і навичок, адаптація теоретичного знання до соціальної практики	Розвиток соціально-інформативної діяльності через активізацію регуляційно-вольової активності студентів, яка забезпечує освоєння соціальних норм (у т.ч. й умінь)
5. Системно-узагальнювальний	Педагогічно кероване формування цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів ментального досвіду студента з ціннісно значущим відтінком	Активізація емоційно-ціннісного потенціалу особистості у системі набутого ментального досвіду, що приводить до позитивних змін у світогляді студентів
6. Контрольно-рефлексивний	Розвиток процесів творчої рефлексії, збагачення чуттєво-ціннісної сфери особистості, її моральне зростання	Морально-естетичне самовдосконалення особистості шляхом рефлексивного пере-структурування здобутого нею досвіду
7. Духовно-естетичний	Гармонізація і гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення нею самої себе, а відтак духовно-естетичне збагачення її психічного світу	Духовне самовдосконалення особистості як єдність у звеличеному й естетичному проживанні внутрішнього розвитку, творчості, вірування і любові; стан внутрішньої гармонії почуттів, розуму і волі
8. Спонтанно-креативний	Повна художньо-образна реалізація індивідуального та універсального потенціалів студента у ситуаціях самотворення самоплекання психодуховних форм свободи, істини, правди, краси, добра, мудрості тощо, й у такий спосіб саморозвиток своїх уподобань, відчуттів, талантів	Досягнення студентом вищих рівнів, форм і механізмів самотворення своєї позитивної Я -концепції шляхом здійснення особливої, довільно творчої, духовно-смысловой роботи над психокультурним об'єктивуванням (продукуванням) здобутків і потенцій власного ментального досвіду

проблемності людського життя у реаліях буденності (інтелектуально-смыслові суперечності і дилеми, мисленнєві труднощі і психологічні бар'єри, морально-етичні конфлікти і муки совісті тощо) і в) внутрішньодраматичного входження особистості у соціум і культуру в ментальні нашарування етнонаціонального історичного досвіду. Логічно, що такий сценарій має *психодраматичне зорієнтування паритетної освітньої співдіяльності* учасників кожного етапу модульно-розвивального метапроцесу (від почуттєво-естетичного до духовно-естетичного та креативного), тобто детально описує почергову зміну раціомотивних ситуацій і сцен *полідіалогічного спілкування*. Мета, якої при цьому прагне досягти викладач-психолог, – вивести студентів на нові обрії *психодуховного розвитку* через особистісне прийняття і переживання цього актуалізованого вітакультурного змісту, пропускаючи крізь фільтри своїх почуттів, помислів та екзистенціалів корисне й повчальне, трагічне і величне, самотутнє й універсальне, огидне і прекрасне, хаотичне й гармонійне, логічне й духовне.

Таким чином для викладача-психолога першочергову значущість має *позитивний емоційно-психологічний клімат* розвивально-ситуативної взаємодії зі студентами, перебіг якої уможливорює керованість освітнього процесу за цілями і результатами, тоді як похідне значення відіграють повнота втілення психомистецьких технологій, що дає змогу досягнути програмні завдання кожного з дев'яти етапів модульно-розвивального циклу, й, нарешті, похідна важливість узалежнена вибором форм, методів і засобів новаційного навчання, що допускає широку довільність вчинкових дій здобувачів вищої освіти. І це закономірний розподіл пріоритетів, тому що достеменний стимул працювати виникає тоді, коли має місце зацікавленість у результаті, а шлях досягнення мети постає як внутрішньо *бажана подія*. Тому навчально-дисциплінарний зміст в ідеальному потоці смислів і сенсів сфери свідомості студентів постає як *психодрама пошуку істини, правди, любові, святості* тобто у конфліктогенному напруженні між бажаними здобутками їхнього власного психокультурного зростання і процесом подієво

розлогого його досягнення оптимального стану такого зростання.

Сценарій має предметно зображувальну та композиційну основу сценічно оформленого освітнього дійства, що згармонує ритмічну, жестикуляційну і топологічну конкретизації текстового полотна психодрами. Це притаманно й паритетній освітній діяльності викладача і студентів, адже її проблемно-діалогічне психологічне змістовлення завжди утримує мотиваційний вектор спільного мислення від однієї ситуації до іншої.

Отож *освітній сценарій* постає як *авторський проєкт* психомистецького зреалізування викладачем-дослідником модульно-розвивального способу навчання, що слідує *психодраматичному перебігу подій*, котрі мають високу персонально прийняту конфліктність, за якої протікає міжособистісна взаємодія наставника і наступників як *вітакультурно розгорнуте освітнє дійство* в кабінеті чи аудиторії. Тому інноваційно-психологічний освітній метапроцес – це передусім чітка система психодидактичних *технологій режисерського самозреалізування* й разом з тим адекватних їм психомистецьких актів-діянь відносно актуальних розвивальних взаємостосунків між учасниками освітнього культуротворення.

Побудова освітнього сценарію аналогічна композиції художнього твору, тому що базується на закономірностях: *цілісності*, коли навчальний модуль сприймається як неподільна єдність; *контрастності* в перебігу освітніх подій – від перипетій до кульмінації й далі до розв'язки; *новаційності*, коли елементи нового свідомісно відносять студентів на іншу вершину, з якої глибше осмислюється весь перебіг подій, відбувається переоцінка ідеалів і принципів, які були стійкими і, здавалося б, донині непорушними; *підпорядкованості* усіх засобів навчального модуля ідейному задуму; *життєвості*, яка узаконює композиційну організацію сценарію й оприявнюється на етапах прожиття кожним учасником навчального модуля спіралевидної динаміки розвитку освітнього дійства у часопросторі ЗВО [348, с. 161-166].

Композиція сценарію навчального модуля утримує такі елементи: а) назву навчального модуля (навчальний курс, кількість міні-модулів та ін.); б)

художню ідею та основоположний конфлікт тематично цілісного блоку навчальної дисципліни, які становлять осердя *сюжетної лінії* сценарію; в) коротку психологічну *характеристику* академічної групи, що слугує засновком повновагом *експозиції*; г) когорту *дійових осіб і виконавців*; д) освітні *засоби та інструменти*, що уможливають моделювання найкращого вітакультурного простору розвивальної освітньої взаємодії; е) низку *завдань* для викладача і студентів; є) інваріантний алгоритм розвивальної взаємодії, що фіксує психомистецький перебіг безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів (діалоги, полілоги, монологи, репліки та ремарки, змістові інваріанти освітньої співдіяльності, форми і стиль міжособистих стосунків і т. ін.).

Освітня експозиція та зав'язка проблемно-діалогічної ситуації унаслідок на настаново-мотиваційному етапі модульного циклу, коли фактуальнуються мотиви та інтереси освітньо-пошукової діяльності, усвідомлюються наукові і системні інформаційні проблеми. Водночас розвиток і нарощування внутрішньої конфліктності активізованого освітнього змісту триває й надалі, коли студент на наступних етапах названого циклу почергово перебуває в обставинах пошуку нових знань, нормативів, цінностей, психодуховних опор самозреалізування особистості. Емоційно-мотиваційне напруження призводить до *кульмінаційного моменту* у групових комунікативних взаєминах, що характерно для системно-узагальнювального етапу, котрий за призначенням спонукає до розв'язання загальноосвітніх проблем. *Світоглядна розв'язка* виникає на контрольно-рефлексивному етапі у процесі задіяння механізму самооцінювання, що сприяє ціннісно-смысловому збагаченню особистості, стимулює зміцнення плетива переконань, дієвості критичної рефлексії всього раніше здобутого. Духовно-естетичний і креативний етапи модульно-розвивальної спіралі актуалізують горизонти самоосвіти студентів. Коли кожен із них навчається на власному ментальному досвіді за допомогою переналаштування свідомості – від опанування зовнішніх епістемних одиниць до внутрішніх, тобто самісних

знань, норм, цінностей та духовних психоформ, що уможливлюють суб'єктне *самовдосконалення* як особистості, індивідуальності, універсуму. Таке розгортання проєктно-освітніх подій практично передбачає чотирифазне й, відповідно, *чотиридієве* функціонування навчального модуля як завершеного психомистецького дійства. Отож розвивальна взаємодія викладача і студентів поперемінно реалізує цілі і завдання пізнавально-емоційного (1 дія сценарію), нормативно-регуляційного (2 дія сценарію), ціннісно-естетичного (3 дія сценарію) і духовного-креативного (4 дія сценарію) етапів цілісного модульно-розвивального процесу.

Думка про те, що організований педагогічний вплив схожий до *мистецького навіювання*, відома давно, адже щоб наступник збагатив свій досвід суб'єктивними особистісними, індивідуальнісними та універсумними ресурсами, він має бути активним учасником цікаво побудованого освітнього дійства та активізовувати внутрішній діалог. Відтак щоб спричинити внутрішнє вмотивування, навчання треба розпочинати зі створення важливих для юної особистості проблемних ситуацій, спочатку пізнавального, далі регуляційного, світоглядного і, насамкінець самореалізаційного характеру. Це забезпечує передумови досягнення кожним студентом такого *кульмінаційного за акумульованим напруженням психодуховного стану*, суть якого полягає у бажанні віднайти вихід із проблемно-діалогічної ситуації, переживати радість пошуку і благодатність суб'єктивного відкриття, конструктивно вчиняти за складних обставин. Примітно й те, що широке психосоціальне поле вияву різних схем чи моделей поведінки, діяльності, вчиняння і спілкування студентів за новаційної освітньої системи породжує *взаємодоповнення особистісних спонукань*. «Природа цих спонукань, – зауважує В. П. Казміренко, – ґрунтується на багатоманітті потреб різного рівня спільності, їх змісті, силі чи значенні» [159, с. 233]. За цих обставин виникає *полімотиваційна активність* студентів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегічними намірами, з іншого – конкретно-ситуативними завданнями розвивальної взаємодії [122; 127; 129; 236; 381].

Наукове обґрунтування інноваційного освітнього метапроцесу як психомистецьки зорієнтованого дійства полягає у тім, що кожен акт, й тим більше розгорнута навчально-виховна дія, відмінні не тільки за психодидактичними завданнями та змістом освітньої роботи, а й мають особливу *сюжетну лінію* й відтак самобутню траєкторію руху студентської групи у справі *ситуативного культуротворення*, що деталізуються у методах, формах і прийомах міжособистого впливу учасників такого навчання один на одного, причому з огляду на внутрішню композиційну архітектоніку вказаного дійства, експозицію тощо [366, с. 239 – 242]. При цьому основні ланки сюжетної лінії освітнього сценарію охоплюють чотири засадничих (до кожної окремої навчальної дії) і вісім похідних (до окремішнього акту) *кульмінаційних точки* або *рубікони*, що психомистецькими засобами викликають до життя різні психодуховні процеси і стани, модуси суб'єктивної реальності та компоненти і вектори розвитку Я-концепції особи [див. 127; 400].

У ситуації успішного запровадження *психомистецьких прийомів* драматичного перебігу актуальної розвивальної взаємодії освітня співпраця і навчальне спілкування викладача і студентів на модульних аудиторних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними хвилюваннями, інтелектуальною і соціальною активністю, духовною екзистенційністю та вольовою регуляцією. Загалом завчасно підготовлений освітній сценарій дає змогу на кожному відтинку освітнього процесу створити обставини драматичного протистояння, за яких наступність змодельованих конфліктів вимагає як розумового і чуттєвого, так креативного, вольового і духовного заглиблення й спрямованої внутрішньої роботи кожної особистості над удосконаленням індивідуального світу Я. До того ж названий сценарій задає напрям зреалізування однієї або кількох *сюжетних ліній* психомистецького перебігу міжсуб'єктних впливів і дій, що описують найважливіші перипетійні кроки, вимальовують у начерках, деталях і нюансах хід-перебіг розвивальних взаємостосунків,

позначаючи емоційно-почуттєві стани і духовні екзистенціали, яких потрібно домагатися викладачу як режисеру-освітянину. Водночас *центральною* сюжетною лінією циклічного життєвого дійства типового модульного заняття є такою: від емоційного зачарування, зовнішнього настановлення і внутрішньої вмотивованості до самооцінки й рефлексії здобутих кожним студентом знань, умінь, норм, цінностей і компетентностей, їх критичної підсумкової рефлексії, і далі до творчих інсайтів і духовних поривань у свідомісному конструюванні кращого довкілля, міжособистих стосунків і свого Я у його центральній ланці – позитивній Я-концепції.

Отже, безпосереднє втілення у життєдіяльність ЗВО інноваційних освітніх технологій модульно-розвивального спрямування має дотримуватися психомистецьких особливостей *проблемно-діалогічного перебігу* навчальної події. В її основі закладене *паритетне*, якщо хочете – партнерське, ставлення викладача до студента, взаємоповага, взаєморозуміння, намагання наставника сформувати індивідуальність та виховати культурну і самовідповідальну особистість наступника [212, с. 265].

Досвід створення якісних освітніх сценаріїв показує, що їх підготовка містить два етапи: на першому розробляється *науковий проєкт* окремого сценарію у структурних, змістових та формальних ознаках, на другому – здійснюється його детальний опис із дотриманням нормативних принципів і похідних вимог. Тому завершеним продуктом сценаріотворення є *технологічна карта докладного психомистецького опису* цілісного ходу навчального модуля в сукупності освітніх цілей і завдань (комплексних, системних, локальних); змістових блоків знань, умінь, норм, цінностей, духовних екзистенціалів, якими компетентно опановують студенти; способи і прийоми пошукової пізнавально-регуляційної взаємодії; дилеми, перипетії і конфліктні моменти психокультурного наслідування моральних еталонів і духовних практик, методи і засоби контролю й експертизи академічних досягнень студентів тощо [477, с. 211-230].

Для самостійного створення викладачами сценаріїв навчальних модулів

А. В. Фурманом розроблена таблиця, що пропонує *найдоступніші (трискладові) алгоритми* психомистецького налагодження розвивальної взаємодії у студентській групі до кожного окремого етапу модульно-розвивального циклу (див. *Додаток Е*).

Нами пропонується *алгоритм проєктно-інноваційної діяльності* викладача-дослідника над створенням освітнього сценарію, що охоплює таких 15 операцій або кроків: 1) розроблення *експозиції*, що передбачає підготовку психодіагностичного портрету студентської групи як важливої передумови особистісної диференціації навчання і прогнозування оптимального ходу модульно-розвивального метапроцесу; 2) обґрунтування *сценарних умов і засобів* задля уможливлення загальної та окремих ситуативних розвивальних цілей певного навчального модуля; 3) попередній контурний *опис загальної сюжетної лінії*, здійснений як психомистецька деталізація наукового проєкту навчального модуля; 4) встановлення *кульмінаційних точок* у цілісній *композиційній мозаїці* модульно-розвивального метапроцесу та адекватних їм ліній розвитку і згасання навчальних подій у ситуаційному втіленні розвивальної взаємодії; 5) створення й опис сюжетної лінії першої – *проблемно-предметної* – психомистецьки зорієнтованої освітньої дії у форматі розвитку першого етапу навчального модуля у єдності завдань, змісту і форм, способів і прийомів контактування, реквізиту і ролей учасників спільної освітньої діяльності; 6) опрацювання сюжетних ліній настановчо-мотиваційного і змістово-теоретичного психомистецьких актів модульно-розвивальної взаємодії; 7) проєктування сюжетної лінії розвитку подій другої – *нормативно-регуляційної* – дії в імовірнісних функціональних рамках навчального модуля; 8) осмислення та опис сюжетних ліній оцінювально-сміслового й адаптивно-перетворювального психомистецьких актів модульно-розвивальних взаємин; 9) усвідомлення і схарактеризування сюжетної лінії третьої – *ціннісно-естетичної* – мистецької дії повновагом уможливлення навчального модуля; 10) опрацювання та опис сюжетних ліній системно-узагальнювального і рефлексивного вчинкових актів спільного

модульно-розвивального метапроцесу; 11) освоєння сюжетної лінії четвертої – *духовно-мистецької* – дії завершального функціоналу навчального модуля; 12) самісне опрацювання *сюжетних ліній* духовно-естетичного і креативного актів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу; 13) детальний опис сюжетних ліній *окремих ситуаційних явищ і сцен* як психодраматичних моментів перебігу цілісного циклу модульно-розвивальної взаємодії; 14) системний науково-мистецький *аналіз* новоствореного освітнього сценарію, його творче доопрацювання і пілотна *апробація*; 15) рефлексивно-психологічна *експертиза* якості освітнього сценарію як інноваційного продукту і прийняття колегіального рішення про його практичне використання.

Отож сценарій навчального модуля є деталізованим *науково-мистецьким описом* психодраматичного ходу інноваційного модульно-розвивального циклу через чітку наступність ситуацій і сцен психологічно продуктивної розвивальної взаємодії викладача і студентів (зміст, форми, методи, засоби, час, місце навчального дійства), що узасаднює їхнє повновагоме психодуховне задіяння у спільнодіяльне поле зреалізування психодидактичних завдань паритетної освітньої діяльності в рамках компетентнісного опанування окремою навчальною дисципліною.

4.1.2. Модульні навчально-книжкові комплекси як інструменти налагодження розвивальної взаємодії. Під НКК розуміємо два взаємозалежних визначення, а саме цей комплекс – це:

1) квазісуб'єкт полідіалогічної освітньої взаємодії у тріаді «викладач – НКК – студенти», який продукує багатосмислові зв'язки під час навчально-пізнавальної роботи з ним наступника, стимулює утворення спільного психосмислового поля й утвердження останнього як активного співавтора, котрий самостійно реструктурує й перетворює закладений проблематизований освітній зміст на персонально доступні змістові функціонали; та й повідомлення, на переконання Н. В. Чепелевої, – це не просто автономна система знакових елементів, а підсистема більш складної

сфери мовленнєвої комунікації, завдяки чому особа має змогу досягати розсування текстових меж і виходити у значно ширший діяльнісний і комунікативний контексти [420, с. 107; 3; 419, с. 6-10]; загалом суб'єктно уконкретненій читацькій взаємодії з інноваційним НКК, як і продуктивному спілкуванню, властиві перцептивний, інтерактивний, комунікативний і креативний аспекти [248, с. 34; 263];

2) розгорнуту інформаційну «стратегічну модель» окремої освітньої системи, що відображає основоположний зміст освіти, його цілі, сегменти, тематизми, оргтехнології, способи, засоби і результати співдіяльності учасників освітнього процесу [22, с. 11] і водночас футурологічну «тактичну модель», тобто освітній сценарій психологічної розгортки продуманої в деталях розвивальної взаємодії, що оприявнює те чи інше дисциплінарне у змістовленні; в цьому сенсі для професора чи доцента є орієнтаційною схемою (своєрідною мапою чи проєктом) майбутньої співдіяльності та керівництвом до планування, організації й координування модульно-розвивального циклу, а для студента – джерелом, фундаментом і водночас путівником у дорозі до рефлексивного опанування різноякісного змісту навчальної дисципліни [70; 100; 147, с. 228; 10, с. 45; 177, с. 4; 272, с. 21; 107, с. 21, 23];

3) психологічно спроектована й дидактично обґрунтована *система змістових модулів* певної навчальної дисципліни, що становить центральну ланку *програмово-методичного комплексу*, котрий, своєю чергою, є об'єднавчим компонентом *системи засобів навчання ЗВО*, а також використовується як один із основних медіаторів вітакультурного, психосоціального, полісмислового і психодуховного рівнів освітньої взаємодії у системах: «зміст вищої освіти – НКК – освітній процес», «викладач – освітній простір ЗВО – НКК – студент», «теорія – НКК – практика», «дидактика – НКК – методика», «зміст навчання – НКК – технологія навчання» тощо [102; 1; 206, с. 395];

4) основний психодидактичний інструмент налагодження полідіалогічної освітньо-розвиткової взаємодії викладача і студентів та

організації ефективної самоосвітньої діяльності останніх, що спроектований із дотриманням вимог 4-ох основних і 12-ти похідних принципів модульно-розвивального навчання та застосовується відповідно до психомистецьких технологій перебігу його оргструктурного циклу [69; 83; 98, с. 91-105].

Уся множина можливих функцій НКК нами методологічно об'єднана у чотири *функціональні блоки*, котрі виокремлені за такими критеріальними ознаками [353; 99; 151, с. 149-157]:

1. *Носій освітнього змісту*. Функціонально НКК діє як засіб семантичної кодифікації і збереження найкращим чином презентованого сегменту соціокультурного досвіду титульної нації і людства, як мультиінструментарій якісного розкриття змісту академічного курсу, що подається у різних за призначенням текстах: пізнавальному, нормативному, ціннісному і духовному. Аналізоване змістове навантаження НКК знаходить утілення у виконанні сукупності похідних функцій – репрезентативній, довідково-інформаційній, унаочнювальній, пізнавальній, описовій, зорієнтовувальній, комунікативній, смислоутворювальній та ін. [269, с. 8-9; 94].

2. *Організатор психокультурного розвитку студентів*. НКК у цьому рольовому аспекті виконує шereg важливих функцій: а) специфічного технологізованого сценарію розгортання у часі і просторі міжсуб'єктних стосунків довершеного освітнього змісту, що дає змогу студенту проектувати й реалізовувати власну траєкторію дослідницької пошукової діяльності та рефлексивно спрямовувати процес самовдосконалення, нарощуючи свій психосуб'єктний потенціал; б) психосоціальної програми оптимальної розвиткової взаємодії, що є для учасників перспективним планом освітнього процесу (М.І. Томчук, Г.Г. Гранік, І.Я. Лернер) [324, с. 272; 113, с. 177; 22, с. 26]; в) освітнього маршруту або найкращої з можливих сюжетної лінії ведення комунікативної полісмиолової взаємодії, що змістово збагачує наявний науково-освітній простір міжособистісного контактування й визначає оптимальний набір психомистецьких технологій спільних психорозвивальних стосунків. У цьому разі в НКК закладається як логікозмістова композиція

академічного курсу, так і спосіб задіяння побудови, механізмів, умов та особливостей *розвиткового перебігу ефективної освітньої діяльності* студента, що закономірно поліпшує його вмотивованість, пізнавальну ініціативність, позитивне самопочуття, самоорганізацію, особистісну відповідальність, творче ставлення до виконання самостійних освітніх завдань. [312, с. 212-235]. Ця функція, маючи системний характер, втілюється у життя через мереживо її похідних функцій – експресивної, настановчої, спонукальної, адаптивної, координувальної, дослідницької, проблемно-пошукової, психоекологічної, самоосвітньої, диференційної, діагностичної, корекційної, закріплювальної, управлінської, інтегрувальної, трансформаційної, синтезувальної, систематизаційної.

3. Фактор інтенсифікації *психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студента та його професійного становлення як компетентного фахівця та особистості*. НКК, за умов його систематичного використання здобувачем, сприяє прискореному розвитку його когнітивних процесів і розумових здібностей, потребо-мотиваційної, ціннісно-сміслової, поведінково-вольової та морально-етичної сфер, оригінальності, рефлексивності, самоактуалізації, соціальній та особистісній ідентичності, а також збагачує його етноментальний досвід, що виявляється в оперуванні знаннями, уміннями, нормами, цінностями, котрі збалансовують взаємостосунки на рівні індивідуальності зі світом і самою собою. Зазначений комплекс функціонального ядра НКК логічно породжує композицію із тих похідних функцій, що спонукають студента до прогресивних самозмін особистісного профілю самовдосконалення і професійного самоствердження каналами самонавчання і самоздійснення [75; 77].

4. Дієвий засіб долучення юні до сталого культуронаслідування через занурення у значущі пласти етнонаціонального і загальнолюдського досвіду та її внутрішнього психодуховного самовивільнення на особистісному рівні буттєвості. Так, за концепцією М. В. Савчина, духовність – це іманентне

утворення у душі людини, котре діє як внутрішня інстанція суб'єктно-самодостатнього життя особистості, котра невіддільна від автентично узасаднених рівнів екзистенціювання свободи. І коли остання збагачена відповідальністю, безперервним відшукуванням істини, домаганням постійного розвитку задатків і здібностей особи, то це наповнює сенсом її повсякденне життя [292, с. 234]. Г. О. Балл, як і інші науковці, зосереджує увагу на *духовних потребах*, що виходять за межі психофізіологічного і соціального комфорту, спонукають особистість до все нових і нових внесків у сферу вітакультурних цінностей, екзистенціалів і святостей, передусім істини, краси, добра, любові, досконалості, вірності, справедливості [13, с. 41]. Про феноменологію духовної культури, становлення, розширення і вдосконалення духовного світу особистості пишуть такі науковці, як В. Стьопін, Г. Гранік, В. Москаленко [315, с. 64; 113, с. 173; 240, с. 121]. У зв'язку з цим О. Є. Фурман (Гуменюк) зауважує, що духовність плекається в лоні вітакультурного буття *особи-універсуму* і вивчається як феномен осягнення Я-духовного самого себе на різних етапах інноваційного освітнього циклу [131, с. 51]. Карпенко З. С. у цьому контексті зазначає, що ступінь і горизонти спектрального уявлення свідомості в буттєвій мозаїці людини як абсолютного суб'єкта задають міру її ціннісно-сміслового і навіть духовного зреалізування та дієвості її життєвої філософії; тому, скажімо, позитивно мислячий перфекціоніст – націлений на ідею, з чіткими світоглядними орієнтирами, духовними пріоритетами, надійний і відданий вищим ідеалам – завершує тривалий цикл соціалізації особистості [164; 165, с. 199]. У ролі універсального засобу НКК, зіштовхуючи тексти автора і читача, призначений уможливити творення ними нових текстів-думок як живильної одухотвореної дійсності [194], котра актуалізує духовність в усіх її оприявненнях (опори для віри, способу самоздійснення, джерела духовно-сенсових станів, учинкового продукту). Водночас НКК гуманітарного профілю має значний *катарсистичний потенціал*, що осягається здебільшого ресурсами *духовної рефлексії*. [506, с. 19-25].

Загалом до вказаної групи функцій відносяться такі її види: катарсистична, ціннісно-естетична, світоглядна, духовно-почуттєва, спонтанно-креативна, рефлексивна, індивідуалізаційна, самоактуалізаційна, самопізнавальна, сенсотворювальна, самореалізаційна.

На основі окреслених функціональних ознак НКК підібрані та одержали психолого-педагогічне обґрунтування його чотири *структурні компоненти*, що утворюють цілісну систему і проєктуються одночасно (табл. 4.2). Сутнісний зміст та особливості психологічного проєктування окреслених компонентів подані нами у низці тематичних монографій, брошур, статей [76; 79; 88; 93; 349; 352; 368] і контурно означені у *додатку Ж*.

Центральним системотвірним компонентом НКК є МРП, переваги котрого, порівняно з традиційним підручником, узагальнено подані нами у *додатку З*. Істотною перевагою МРП є те, що він проєктно забезпечує дидактично-сміслову адаптацію дисциплінарно організованого освітнього змісту до особистісного досвіду, психотипологічних, гендерних та індивідуальних особливостей студентів. У ситуації психомистецького здійснення довершеного модульно-розвивального циклу підручник цього інноваційного типу забезпечує багатозначеннєву і полісміслову взаємодію з ним кожного здобувача вищої освіти, розвитково употужнюючи його засоби, способи і змістові функціонали мислекомунікації та освітньої діяльності й оптимізуючи посферний поступ інтелектуального і соціального, ціннісно-сміслового і духовного, психокультурного і ситуативного, екологічного й естетичного, словесно-логічного та інтуїтивного розвитку. Звідси очевидно, що значущим у МРП є не освітній зміст сам собою, а мислекомунікаційна, значеннєво-смістова робота з ним самого студента, його почергове суб'єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до власних пластів чи функціоналів сфери свідомості. Тоді студент стає не просто користувачем цього підручника, а його співавтором, саморозвиваючи за його освітньо-змістовою канвою налагодженої квазісуб'єктної взаємодії.

**Критеріальний відбір і психодидактичне обґрунтування
макроструктурних компонентів НКК [353, с. 64-66]**

Компоненти НКК Критерії відбору		Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Провідні функції (ДЛЯ ЧОГО?)	Загальноосвітні	Носій освітнього змісту (семантично зафіксований та еталонно відібраний фрагмент соціокультурного досвіду людства)		Чинник розвитку психодуховних процесів, станів і властивостей; організатор процесів самонавчання і самовиховання	Засіб долучення до безперервного культуротворення шляхом занурення у загальнолюдський досвід і психодуховного самовивільнення
	Дидактичні	Інформаційна, описова, репрезентативна, аналітична орієнтаційна, комунікативна		Інтегруюча, систематизуюча, кордонує, діалогічна, дослідницька, закріплення і самоконтролю	Самоактуалізації, самозреалізування, самопізнання, сенсотворення, самооціювання, самоздійснення
		образно-емоційна презентація	логічно-раціональна презентація		
	Методичні	Уніфікації		Диференціації	Індивідуалізації
		Пояснювально-ілюстративна, довідкова		Мотиваційна, проблемно-пошукова	Рефлексивна
	Психологічні	Пізнавальна		Інструментальна (механізми переконання і внутрішньої адаптації)	Саморегулятивна, Самоспричинювальна
Комунікативний портрет імпліцитного читача (за О. Л. Каменською) (ДЛЯ КОГО?) [420, с. 111]		Концептуальна схема читача (в т.ч. наявність достатнього обсягу спецзнань)	Обсяг активного тезаурусу особистості реципієнта	Лабільність мисленнєвого апарату реципієнта	Сукупність поточних рефлексивних моделей реципієнта протягом комунікативного акту
Домінуючий механізм		Занурення (за А. В. Фурманом) (імплікація)		Діалогізація	Вивільнення (експлікація)
Основний вид діяльності (ЯК?)		Добування		Осмислення, нормування, збагачення	Культуро- і самотворення
		Розгортання	Згортання	Згортання	Розгортання
		Репродуктивна		Рекомбінована	Творча
Наступність використання елементів НКК на різних періодах МРСН (ЯК САМЕ?)		Інформаційно-пізнавальний		Нормативно-регуляційний і ціннісно-рефлексивний	Духовно-креативний
Рекомендований носій інформації (НА ЧОМУ?)		Паперовий		Електронний	

Компоненти НКК Критерії відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Переважуючий компонент вітакультурного досвіду (ЩО?)	Знання (поняття, категорії, факти, аксіоми, постулати, систематики, теорії, концепції, закони тощо)		Уміння Норми	Цінності та психодуховні форми
Провідні форми і засоби пізнання: від об'єктивного до суб'єктивного (З ДОПОМОГОЮ ЧОГО?)	Уявлення	Поняття	Судження	Умовиводи
	Знак — Символ			
	Значення		Смисл	Сенс
Особливості закладеного освітнього змісту за критерієм часової спрямованості (КОЛИ?)	Напрацьований <i>минулими</i> поколіннями фрагмент вітакультурного досвіду, що формовілений у культурних кодах		Актуальна зона (<i>тут і тепер</i>) переструктурування, творення	Потенційна зона – ставлення людини до того, у чому вона реалізується шляхом розроблення певної <i>стратегії подальшого професійного вдосконалення</i> (за Ж. Вірною [53, с. 195])
Рівень узагальненості	Практичний, емпіричний	Методологічний	Теоретико-оргтехнологічний	Екзистенційний
Часове співвідношення використання елементу НКК із аудиторним заняттям	До заняття (ввідні, пропедевтичні завдання)	До і під час занять	Під час занять	Після заняття
Спрямованість елементів НКК на певну оргформу навчання	Позааудиторна самостійна робота	Лекція	Семінарське, практичне заняття	Аудиторна і позааудиторна самостійна робота
Допоміжні засоби та інструменти, що можуть застосовуватися паралельно із структурними одиницями НКК	Хрестоматії, першоджерела (монографії), науково-популярні та художні книги, періодика	Тезауруси, енциклопедії, глосарії, довідники, категорійно-понятійні граф-схеми	Освітні сценарії, задачники, збірники вправ, керівництва до самостійної роботи, інструкційні матеріали, практикуми	Зошити з друкованою основою, щоденники спостережень і самоконтролю, збірки психологічних тестів
Спосіб використання в освітньому процесі	Оглядово-аналітичний	Довідково-репродуктивний	Психомистецький	Досвідно-прикладний (культуро- і самотворення)
Парадигмальне підґрунтя [390, с. 36]	Сцієнтистська (науково-технократична), просвітницька, пізнавально-трансляційна		Екзистенційна, вітакультурна, гуманістична, природовідповідна проєктно-естетична	

Компоненти НКК Критерії відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Переважаючий тип розвитку	Когнітивний		Психокультурний	Психодуховний
Детермінованість особистісного розвитку	Зовнішня (нормонаслідування) (соціалізація)		Ситуативно паритетна	Внутрішня (самоактуалізація) (індивідуалізація)
Прогнозований рівень розвитку образів суб'єктивної реальності (за В.Слободчиковим)	Суб'єкт	Особистість	Індивідуальність	Універсум
Типи навчальних текстів	Предметно-орієнтовані		Інструментально-орієнтовані	Ціннісно-орієнтовані
Типи навчальних знань (за Е. Гельфманом і М. Холодною) [62, с. 42]	Декларативні (від англ. слова declaration – заява) – відомості про об'єкти і події, зв'язки, причини певних явищ тощо		Процедурні (від англ. procedure – образ дії): інструкції, програми, алгоритми, прийоми і методи вирішення задач	Світоглядні – ставлення людини, оцінкові судження, мотиви та її загальна спрямованість

Важливо зазначити, що дослідження і проєктування МРП у лоні вітакультурної методології відбувається системно у контексті таких чотирьох концентрів: 1) *освітології* як інтегрального наукового напрямку, центральну ланку якого становить теорія освітньої діяльності, а засадничим інструментом є МРП як інструмент ефективної освітньої взаємодії [115, с. 123-125; 314; 387]; 2) *психодидактики*, що відіграє роль методології соціогуманітарного пізнання, у якій МРП постає інноваційним засобом самореалізації особистості студента; 3) *психотехнології*, що охоплює задачно-вчинкове проєктування та зреалізування МРП як інструмента полісміслової взаємодії та освітнього вчинення; 4) *психокультури*, у якій МРП перетворюється на квазісуб'єкта безперервної (ситуаційної) освітньої взаємодії, який виконує низку розвиткових функцій, зокрема й створюючи сприятливі внутрішні умови посилення самосвідомості та розширюючи світогляд кожного здобувача освіти.

4.2. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії

«Професіоналами впливу» за Є. П. Ільїним, є менеджери, психологи, PR-технологи, вербувальники-рекрутери, продавці, офіціанти та інші представники сфери обслуговування. Приховані впливи (в т.ч. маніпулятивні) також використовуються педагогами стосовно студентів і студентами щодо педагогів, а також батьками по відношенню до своїх дітей і навпаки [155, с. 114]. Ефективність певних форм впливу на вихованця (переконання, порада, похвала, зауваження тощо) залежить від того, наскільки він довіряє джерелу впливу. Довіра при цьому постає як стійко-позитивні чи оптимістичні очікування відносно поведінки іншого, а недовіра – як стійко-негативні очікування. Відтак довіра і недовіра є важливими соціально-психологічними феноменами, що детермінують ефективність освітньої взаємодії. Адже основними наслідками довіри є пізнання, обмін, налагодження взаємодії та співробітництво, а основними наслідками недовіри – самозбереження і відстороненість (оскільки суб'єкт оцінює негативні наслідки взаємодії і використовує недовіру як захист від цих наслідків) [там же]. Отож від емоційного забарвлення взаємин (першочергово симпатії-антипатії) значним чином залежить ефективність подальшої взаємодії учасників освітнього процесу, оскільки особистісне неприйняття студентами викладача часто переноситься на його навчальну дисципліну джерелом інформації якої він є. Тому сучасний викладач ЗВО має володіти прийомами формування атракцій як соціально-психологічними способами налагодження конструктивної освітньої взаємодії [90; 476].

Піднята проблематика значним чином є міждисциплінарною, оскільки інтегрує наукові розвідки у царинах соціології, педагогіки, методики, менеджменту, соціальної та педагогічної психології. Зокрема, вітчизняними та зарубіжними науковцями розроблені наступні аспекти аналізованої тематики: роль симпатії та антипатії у спілкуванні та міжособистісних

взаєминах (Є. П. Ільїн [155]), соціальні аспекти проблематики ваблення, дружби і любові (Д. Майєрс [213]); чинники, що зумовлюють атракцію (Л. Я. Гозман [106], Р. Чалдіні [417]), прийоми та психологічні механізми формування атракцій (Гребенюк О.С. [114]), передумови формування інноваційно-психологічного клімату освітнього закладу (О. Є. Гуменюк [128]), прикладні аспекти налагодження дружніх взаємин (Дейл Карнегі [162]) та ін.

За різних умов люди легше всього приймають позицію тієї людини до якої сформоване позитивне емоційне ставлення (симпатія, товариськість, любов) і важко приймають аргументи тієї людини до якої відчувають антипатію чи ненависть. Відтак, щоб з самого початку взаємодії домогтися схильного ставлення партнера, потрібно використати правило «трьох плюсів», тобто зробити йому не менше трьох приємних «подарунків» (те ж саме стосується і закінчення бесіди). Найбільш універсальним «психологічним погладжуванням» є застосування прийомів формування атракції.

Етимологічно термін «атракція» походить від латинського «*attractio*» – притягування, привернення й позначає феномен виникнення між людьми взаємної привабливості, взаєморозуміння і взаємоприйняття, завдяки чому не тільки узгоджуються їх дії, а й встановлюються позитивні взаємини [11]. Особливістю атракції є те, що вона є атитюдом (соціальною установкою, ставленням) на окремого індивіда, а не на певний клас об'єктів.

Л. Я. Гозман розглядає атракцію як особливий вид соціальної установки на іншу людину, в якій переважає емоційний компонент [106].

Формування атракції – це процес довільного спричинення і підкріплення у співрозмовника позитивних емоційних переживань з метою викликати до себе його симпатію, приязне ставлення, любов чи товариськість.

Психологічні прийоми формування атракцій здебільшого базуються на механізмах задоволення потреб людини у визнанні, афіліації (довірі), самоствердженні та безпеці. Своєю чергою, задоволення потреб зумовлює переживання позитивних емоцій, а відтак виникнення стійкої симпатії чи прихильності до їхнього джерела (особи, інформації чи предмету).

Суть дії механізму формування атракції полягає у здебільшого несвідомій емоційній оцінці комунікаторами один одного. Різні зовнішні сигнали можуть пропадати для людини безслідно як малозначущі. Однак «минаючи» свідомість сигнал із достатнім емоційним зарядом залишається у сфері несвідомого і звідти чинить свій вплив, що проявляється у вигляді спонтанно-емоційного ставлення до інших суб'єктів освітньої взаємодії.

Процес налагодження ефективної міжособистісної взаємодії найбільш детермінують такі чинники: 1) фізична привабливість і вираз обличчя; 2) компетентність; 3) дистанція і взаєморозташування співбесідників; 4) фактор подібності (копіювання) і контрасту співрозмовника; 5) доладна жестикуляція; 6) географічна близькість та часте перебування у полі зору (сусідство, навчання в одній академічній групі); 7) візуальний і тактильний контакт; 8) уважне вислуховування партнера та стиль спілкування тощо [106; 213; 265]. Розглянемо детально прийоми формування атракцій в основі котрих лежить посмішка, візуальний контакт, ім'я співрозмовника, інтерес до його особистого життя, наслідування, прояв слабкості, відкрита позиція та просторове позиціювання співбесідників, терпляче вислуховування і комплімент.

Прийом «Ім'я». Встановлено, що людині дуже приємно чути своє ім'я. Тому ім'я, вимовлене виразно і обов'язково шанобливо – важливий етап формування атракції. Висловлюючи свою симпатію, ми вимовляємо ім'я приємного співрозмовника неодноразово. І, навпаки, всіляко намагаємося не згадувати ім'я того, хто не подобається чи викликає внутрішню напруженість. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно частіше звертатися до них на ім'я.

Дія психологічного механізму: 1) ім'я та особистість – нероздільні; 2) коли звертаються до людини на ім'я – це звертання до особистості, а не до підлеглого (сигнал значущості); 3) інтерес до особистості – сприяє її самоствердженню; 4) утвердження особистості в очах викладача викликає задоволення; 5) почуття задоволення супроводжується позитивними

емоціями; 6) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій (людей, інформації чи речей); 7) прихильність особистості та приязне ставлення вказують на сформовану атракцію [114].

Прийом «Дзеркало». Співрозмовник має пересвідчитись, що інша людина рада зустрічі і для цього найкраще слугує універсальний маркер – посмішка. Вираз обличчя може не тільки бути наслідком / виразником почуттів, а й викликати ці почуття, оскільки задіюється зворотній зв'язок. Саме завдяки ефекту «психологічного зараження» (коли стан однієї людини передається оточуючим) люди особливо тягнуться до веселунів та оптимістів. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно досягати приємного виразу свого обличчя і триматиму легку посмішку.

Дія психологічного механізму: 1) відкритість, щира посмішка подає сигнал – «я твій товариш»; 2) товариш забезпечує певним чином захищеність; 3) відбувається задоволення потреби у захисті; 4) задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями; 5) людина, яка стає джерелом позитивних емоцій притягує чи схиляє на свій бік [114].

Усмішка викликає довіру, «згладжує» наші помилки, маскує негативний психологічний стан, покращує самопочуття і робить нас більш привабливими. У влучному афоризмі зазначається «Посмішка триває мить, а в пам'яті залишається назавжди. Вона породжує атмосферу доброзичливості і служить паролем для друзів», тому кожний викладач перед тим як зайти в аудиторію має пригадати прийом Д. Карнегі: «подумайте про те, що викликає у Вас радість, і на обличчі з'явиться непідробна, щира посмішка. Коли ви зайдете в аудиторію, обличчя ще буде зберігати слід цієї посмішки» [162].

Прийом «Золоті слова». Застосування слів чи словосполучень, що містять невелике перебільшення якостей (ознак-характеристик) людини, чи підкреслюють їх, значно полегшує процес налагодження міжособистісної взаємодії. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно бути

максимально ввічливим і час від часу говорити ділові компліменти або створювати ситуації за яких людина могла б сама себе похвалити.

Дія психологічного механізму: 1) комплімент створює ефект навіювання (підняття значущості співрозмовника); 2) відбувається задоволення потреби у визнанні, зростанні і самовдосконаленні; 3) задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями; 4) людина, яка стає джерелом позитивних емоцій притягує чи схиляє на свій бік [114].

Виокремлюють такі різновиди компліменту:

1. *Опосередкований комплімент.* Ми хвалимо не саму людину, а те, що їй дороге, цінне: бізнесмену – офіс, батькам – діти, студенту – його авторський проєкт чи дослідження. *Компліменти від третьої особи* є не нав'язливими і мінімізують відчуття дискомфорту. Наприклад: «декан стверджує, що ви найсумлінніший і найперспективніший студент на потоці».

2. *Комплімент «мінус-плюс».* Ми робимо співрозмовнику спочатку невеличке зауваження, а потім на контрасті – велику похвалу. Наприклад: «Я не можу сказати, що ви хороший фахівець ... Ви висококласний фахівець!».

3. *Людина порівнюється з кимось важливим для того, хто робить комплімент.* Наприклад: «Я хотіла б мати таку розумну і відповідальну доньку, як ви».

4. *Комплімент-критика.* Мета критики – змінити поведінку іншої людини, а не просто зіпсувати їй настрій, принизити чи образити. Тому можна використати наступний прийом, коли за формою робиться комплімент, а за змістом – критика: «Ігор, ти просто зачаровуєш мене своєю постійністю! Ніколи не приходиш на заняття вчасно!».

Прийом «Золоті слова» перегукується з ефектом Пігмаліона: «Великі очікування підвищують ефективність». Психолог Роберт Розенталь, досліджуючи цей феномен дійшов до висновку, що збільшення тиску на учнів соціальних очікувань підвищує їхню продуктивність. Тому для того щоб добитися у житті чогось значущого, потрібно ставити перед собою частково завищені цілі і дещо переоцінювати свою здатність до їх виконання.

Крім того, вченим встановлено факт, що ті лідери, які вимагають від своїх підлеглих «нереальних результатів», у підсумку домагаються від команди значно більшої віддачі, ніж ті, які ставлять тільки «реальні цілі» [440].

Прийом «Терплячий слухач». За теорією обміну, турботливо вислухавши людину у момент її межової радості чи горя, ми сприяємо емоційному вивільненню співрозмовника та оптимізації його психічної напруженості, а відтак у відповідь одержуємо від нього більш відкриту позицію та готовність до надання допомоги на взаєм. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно давати змогу виговоритися, терпляче вислуховуючи кожного.

Дія психологічного механізму: 1) терпляче вислуховування свідчить про інтерес до співрозмовника; 2) інтерес до особистості – задовольняє потребу у самоствердженні; 3) задоволення потреби викликає позитивні емоції; 4) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій; 5) прихильність особистості та приязне ставлення вказують на сформовану атракцію.

Наводимо проранжовані прийоми активного «розуміючого» слухання:

0. *Формальне вислуховування*, що супроводжується активним перебиванням співрозмовника.

1. *Пасивне мовчазне вислуховування співбесідника.*

2. *Рефлексивне слухання* – уважне мовчання із періодичним застосуванням фраз-індикаторів (типу «так-так», «я вас розумію» та ін.), що свідчать про уважне слухання.

3. *З'ясування* – передбачає звертання до співрозмовника за уточненням, що свідчить про належний інтерес слухача.

4. *Перефразування* – повторення думок співрозмовника своїми словами («ви вважаєте що ...»), котре дає змогу комунікатору впевнитися у правильному розумінні слухачем змісту повідомлень.

5. *Резюмування* – зорієнтоване на узагальнення головних думок співрозмовника й вказує на цілісне «схоплення» слухачем основного смислового навантаження повідомлення.

6. *Відображення почуттів* – покликане відобразити почуття співрозмовника своїми словами («мені здається, що Ви повинні відчувати ...»).

7. *Емпатія (співпереживання)* – здатність не просто осягнути зміст повідомлення та почуття співрозмовника, а й вжитися в його образ і пережити відповідний емоційний стан [271].

Прийом «Особисте життя». Важливо розмовляти з людьми про їх справи, щоб завоювати їх прихильність і вдячність (часто неусвідомлену). Тому потрібно цікавитися їхньою сім'єю, біографією чи думкою з того чи іншого приводу. Люди уникають згадок і розмов про осіб до яких нейтрально чи негативно налаштовані і, навпаки, завжди цікавляться подробицями життя референтних осіб до яких відчують любов чи симпатію, що, своєю чергою, сприяє посиленню їхнього взаєморозуміння, зближенню світоглядних позицій та підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно цікавитися позанавчальними інтересами своїх вихованців та їх турботами. Показовими у цьому контексті є дві цитати: «Ви заведете більше друзів за два місяці, якщо будете проявляти непідробний інтерес до людей, ніж за два роки спроб зацікавити їх собою» (Дейл Карнегі), «Коли люди розповідають про себе, задіюються ті ж центри задоволення в мозку, як від смачної їжі чи грошей» (Роберт Лі Хольц) [441].

Дія психологічного механізму: 1) вивчення індивідуальних відмінностей особи свідчить про підвищений інтерес до неї; 2) інтерес до індивідуальних особливостей особистості – сприяє її самоствердженню; 3) утвердження особистості в очах викладача викликає задоволення; 4) почуття задоволення супроводжується позитивними емоціями; 5) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій; 6) прихильність особистості та приязне ставлення вказують на сформовану атракцію.

Прийом «Послуга». За Робертом Чалдіні, нам подобаються люди, яким ми зробили послугу [417, с. 370-371]. Тому якщо ви хочете сподобатися іншій людині, то краще не робити їй послугу, а попросити про послугу у неї. Цей

феномен відомий як ефект Бенджаміна Франкліна: «Той, хто одного разу зробив вам добро, охочіше знову допоможе вам, ніж той, кому ви допомогли самі». Нерідко особа прагне відповідати соціальним очікуванням інших щодо власного альтруїзму чи верховенства і займає покровительську роль щодо людини, яка є для неї джерелом позитивних емоцій. Звичайно, не варто зловживати проханнями про допомогу [441]. Хоча навіть у цьому випадку люди схильні погодитися надати меншу послугу чи допомогу після того, коли відмовили нам у великій [439]. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході взаємодії з ними потрібно час від часу звертатися до них з проханням про надання допомоги чи виконання певної послуги.

Дія психологічного механізму: 1) людина, яка надає люб'язність іншій особі, виростає у власних очах; 2) відбувається задоволення потреб у самоствердженні, причетності та визнанні, а також афіліації як прагненні до емоційнозначущих взаємин з іншими; 3) зменшуються прояви тривожності і невпевненості у собі; 4) внаслідок задоволення низки власних потреб людина переживає позитивні емоції; 5) ваблення до джерела позитивних емоцій свідчить про сформовану атракцію.

Прийом «Помилка». Допоможіть співрозмовнику сподобатися самому собі. Допустіть помилку, покажіть свою неідеальність, дозвольте людям виправити вас. Тоді вони стануть прихильнішими до вас (ефект Претфелла) [440]. Крім того, самокритика та зізнання у власних слабких сторонах звучить щиро і приваблює співрозмовника, а демонстрація своєї вразливості і слабкості підвищує рівень емпатії та шанси одержати допомогу від інших.

Дія психологічного механізму: 1) штучне заниження власних досягнень підвищує співбесідника у власних очах і через механізм навіювання його значущості сприяє зростанню його самооцінки; 2) ситуативне зростання самооцінки зумовлює задоволення потреби у самоствердженні; 3) задоволення потреби викликає позитивні емоції; 4) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій.

Встановлено цікавий факт: професор, який виступає перед аудиторією і помітно хвилюється, слухачами сприймається краще ніж той, який виступає надто впевнено [440]. Коли американський психолог Джек Шафер починає вести курс лекцій у новому потоці, він нібито ненароком робить помилку у вимові якого-небудь слова і дає змогу студентам виправити себе. Він робить вигляд, що збентежений, дякує їм за уважність і виправляє помилку. Цей прийом забезпечує досягнення трьох цілей: а) дає змогу студентам почуватися більш впевнено; б) сприяє вільнішому спілкуванню з наставником; в) знімає страх студентів щодо допущення ними помилок [441].

Прийом «Погляд». До осіб які нам подобається, ми ніби «прилипаємо» поглядом і людина відчуває нашу симпатію. Тому говорити і слухати потрібно дивлячись співрозмовнику у вічі. Оптимальною тривалістю розмови «очі в очі» вважають 10 секунд, потім краще на пару секунд відволіктися на інший об'єкт, і – знову на співрозмовника. Дуже корисною є звичка помічати колір очей людини при розмові, оскільки вона неусвідомлено відчує до нас симпатію внаслідок злегка продовженого зорового контакту [439]. Погляд рекомендується спрямовувати на уявлюваний трикутник на чолі співрозмовника і не опускати нижче його очей. При цьому візуальний зв'язок має тривати щонайменше 60-70% часу тривалості розмови. Нервовим й сором'язливим людям, що дивляться в очі менше 1/3 часу розмови, дуже рідко довіряють [52]. Уникнення візуального контакту розцінюється співрозмовником (в т.ч. неусвідомлено) як вкрай негативний індикатор, що вказує на неправдивість, крайню невпевненість комунікатора чи приховування ним чого-небудь. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно встановлювати візуальний контакт і відверто дивитися у вічі.

Дія психологічного механізму: 1) щирість, відкритий погляд подає сигнал – «я дружельюбно налаштований»; 2) друг забезпечує задоволення потреби у захисті; 3) задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями; 5) людина, яка стає джерелом позитивних емоцій притягує чи схиляє на свій бік.

Дія механізму прийомів формування трьох наступних атракції «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя» базується також на задоволенні потреби у психологічній та фізичній безпеці й проєктивному викликанні ситуаційних позитивних емоцій джерелом, яких є конкретний атрактор.

Прийом «Калька». Співрозмовники-симпатки часто мимоволі «віддзеркалюють» позу і міміку один одного. Бажаючи привернути до себе співбесідника, потрібно копіювати його доброзичливі жести, пози, дихання. Це пояснюється тим фактом, що близькі люди мають схожі поведінкові прояви (жестикуляція, хода тощо), які зазвичай наслідуються ще з дитинства від референтних дорослих. Якщо ж співрозмовник своєю закритою позицією демонструє недовіру, то потрібно домогтися зміни його розташування – запропонувати каву, чи попросити щось потримати. Отож оскільки для учасників освітньої взаємодії схилити на свою сторону співрозмовника є виробничою необхідністю, тому у ході спілкування потрібно наслідувати його манеру спілкування і калькувати індивідуальні комунікативні особливості. Зокрема, для входження у довіру до співбесідника використовують прийом «луна» (рос. «ехо»), суть якого полягає у повторенні слів і зворотів, котрі використовує співрозмовник у своїй промові (техніка підлаштовування). Особливо потрібно помічати жаргонні слова, які використовує співбесідник і потім, ніби ненароком, вставляти їх у розмову [154].

Цікавою у цьому контексті є техніка психолога-гуманіста К. Роджерса, який рекомендував не тільки ненав'язливо копіювати позу, міміку і жести співрозмовника, а й формулювати йому запитання таким чином, щоб відповідь була позитивною і починалася зі слова «Так». Водночас можна абсолютно не слухати комунікатора і відповідати його ж словами. При цьому співбесідник залишиться надзвичайно задоволений розмовою і у нього виникне впевненість повного взаєморозуміння. Партнер дійсно досягає високого розуміння, але – розуміння самого себе [439].

Прийом «Долоні». На думку Джона Молідора (John Molitor) і Барбари Парус (Barbara Parus), рухи наших рук багато означають. Коли показуємо

відкриті долоні то для іншого це зазвичай символізує щирість, а коли складаємо їх, з'єднавши лише кінчики пальців, — впевненість. Коли тримаємо руку долонею вниз — це інтерпретується іншими як схильність домінувати, а кулак – ознака агресивності [439]. Також не варто ховати руки за спину чи під стіл, оскільки люди у такому випадку вважають, що ми щось приховуємо чи обманюємо. Подавання руки відкритою долонею вгору при вітанні – символ дружелюбності і добрих намірів, який закріпився ще з кам'яної доби і первинно давав змогу пересвідчитися, що інша людина прийшла з миром (без каменя у руці). Оскільки для учасників освітньої взаємодії схилити на свою сторону співрозмовника є виробничою необхідністю, то у ході спілкування потрібно частіше демонструвати жести відкритості і показувати своєму візаві відкриті долоні.

Прийом «Відчуття ліктя». У налагодженні контакту має неабияке значення взаємне розташування співрозмовників у просторі, тому потрібно намагатися сісти не навпроти співбесідника, а збоку. Саме таке розташування – поруч (збоку один від одного, «по одну сторону барикад») – викликає взаємну атракцію. Розташування ж навпроти один одного, може викликати незручність чи спровокувати суперечку (особливо за наявності фізичного бар'єру у вигляді столу). Недарма в російській мові слово «протистояння» є синонімом слова «конфлікт». Більше того, щоб значно пом'якшити очікувану критику з боку свого опонента на загальних зборах слід намагатися сісти саме поряд із ним. Також, щоб налаштувати людину доброзичливо, потрібно зважати на закономірності *проксемики* (просторової психології), а саме: не розмовляти із особою на «публічній» (3,5 м і більше) чи «соціальній» (1,2 – 3,5 м) дистанції на якій спілкуються незнайомі люди чи неприятели, а скорочувати її до «міжособистісної» (0,5 - 1,2 м) зони спілкування. Водночас неможна втручатися в «інтимну» зону спілкування (0 – 0,5 м) маловідомих людей [273], що може інтерпретуватися ними як панібратство чи нав'язливість. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно

вибирати оптимальну дистанцію спілкування залежно від форми заняття (лекційне чи практичне) та намагатися уникати взаємного розташування «навпроти», надаючи перевагу розташуванню «поруч».

На основі процедур комплексного застосування прийомів формування окремих атракцій у перспективі можна буде запропонувати проєктивну технологію ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу у ЗВО. Для прикладу подаємо **психологічні правила формулювання усних настанов-розпоряджень**: 1) будь-яке розпорядження потрібно віддавати з позитивним емоційним знаком; 2) не варто персоніфікувати розпорядження («я хочу», «я вимагаю», натомість доречними будуть формулювання «нам потрібно», «в наших інтересах» тощо); 3) розпорядження більш ефективні, коли вони віддаються у питальній формі: «чи зможете Ви ...», «як Ви думаєте ...», «чи вважаєте Ви за потрібне ...», «чи є у Вас можливість ...», «чи згодились би Ви ...».

Дія психологічного механізму: 1) коли керівник радиться з підлеглим, то стверджується авторитет і компетентність останнього; 2) ствердження авторитету чи значущості особистості спричинює позитивні емоції; 3) позитивні емоції сприяють схилянню людини до джерела позитивних емоцій й мінімізують ймовірність відмови; 4) підлеглий перебирає на себе значну частину відповідальності за результативність спільно прийнятого рішення.

Отож прийоми формування атракцій доречно розглядати не як **засоби** (матеріальні, матеріалізовані або ідеальні предмети / явища / процеси, котрими послуговуються живі істоти у ході власної життєдіяльності) чи **знаряддя** (природні чи частково окультурені підручні засоби, за допомогою котрих люди або тварини впливають на предмети / об'єкти діяння, видозмінюючи їх відповідно до своїх потреб), використання котрих характеризується *ситуативністю*, *короткостроковістю* і відсутністю стійких зв'язків між ситуацією, сировиною і засобом, а першочергово як відрефлексовані **інструменти** налагодження освітньої взаємодії, котрі є специфічними феноменами / пристосуваннями для досягнення здебільшого

віддаленої у часі мети, за якими *закріплена* конкретна *функція*, котра є вираженням певних трудових операцій. Як і будь-який засіб, інструмент призначений для перетворення об'єкту впливу із заданого стану в бажаний, однак, на відміну від першого, характеризується високою *адекватністю* до виконання конкретного завдання і обов'язково передбачає оволодіння особою специфічними професійними компетентностями щодо його адекватного застосування. З огляду на те, що інструменти можуть бути як зовнішніми так і внутрішніми то сама психіка може розглядатися як засіб пізнання і пристосування до середовища і водночас як своєрідний спосіб самовідображення світу [96, с. 18]. У цьому контексті доречним буде згадати й таке суб'єктивно-ідеалістичне вчення американського філософа Джона Дьюї (1859–1952) як *інструменталізм* (англ. – *instrumentalism*), згідно з яким *свідомість* є одним із інструментів пристосування організму до середовища, яке постійно змінюється. Абсолютизуючи суб'єктивний момент людської практики, інструменталізм вважає образи, поняття, наукові теорії не відображенням об'єктивного світу, а інструментами доцільного пристосування до середовища [327, с. 710].

Застосування суб'єктами освітньої взаємодії атракцій як побутових засобів, а не відрефлексованих професійних інструментів взаємовпливу потенційно може спричинити небажані зворотні ефекти – репульсії (відштовхування), котрі за своєю дією спричиняють протилежний до атракцій результат [11]. Для прикладу психологічний прийом «Золоті слова» може викликати враження підлабузництва, прийом «Калька» трансформуватися у мавпування, а ефект від застосування прийомів «Погляд» та «Особисте життя» сприйматися співрозмовником як надмірна нав'язливість тощо.

Сучасний викладач ЗВО має володіти системою прийомів формування атракцій, котра охоплює такі їх різновиди: «Ім'я», «Дзеркало», «Золоті слова», «Терплячий слухач», «Особисте життя», «Послуга», «Помилка», «Погляд», «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя». Проте жоден із зазначених прийомів не є самодостатнім способом формування атракцій, що

забезпечує ефективність освітньої взаємодії. Лише кумулятивний ефект від одночасного застосування комплексу зазначених прийомів (мінімально 3-5 позитивних підкріплень) уможливорює виникнення у суб'єктів паритетної комунікації бажаного стійкого атитюд.

4.3. Психологічні бар'єри діалогічної взаємодії та особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками

Соціалізація молодого покоління є складним, багатоаспектним і полірівневим процесом, що характеризується різними рівнями психолого-педагогічної якості та соціальної й особистісної ефективності. Психологічно спроектована взаємодія суб'єктів освітнього процесу уможливорює уникнення негативного напруження взаємин, проявів деструктивного самоствердження та емоційного відчуження між ними. Власне глибока рефлексія типових бар'єрів, котрі потенційно виникають між комунікатором та аудиторією дає змогу виявити шляхи їх подолання, а відтак згармонізувати соціально-психологічний клімат сучасного закладу вищої освіти.

У підґрунті розвивальних технологій, що використовуються освітянами у роботі з різновіковими групами наступників є налагодження *діалогічної взаємодії* на міжособистому рівні їхніх паритетних стосунків. Передусім мовиться про налагодження *міжособистісного діалогу*, упредметнення якого становлять самі – гуманні, толерантні, рівноправні, довірливі тощо – стосунки, що постають важливим психосоціальним чинником відшукування оптимальних способів і засобів розв'язання освітньо-пізнавальних проблем студента. Ситуаційне утвердження емоційно позитивних стосунків між різностатусними партнерами в регламентованих нормами обставинах надання освітніх послуг юним особам водночас є чи не найвагомішою передумовою продуктивного функціонально-рольового діалогу, котрий істотно розширює смисловий горизонт взаємних індивідуальних впливів

почуттями симпатії, підтримки, солідарності, емпатійності, внутрішнього суголосся поглядів, хвилювань і цінностей [347].

Психологічні бар'єри спілкування описані у працях О.І. Власової, А.Б. Добровича, В.В. Москаленко, В.М. Сагатовського; у творчості Є.П. Ільїна проаналізовано психологічний портрет суб'єкта затрудненого спілкування; А.В. Массанов дослідив структуру, механізми і стратегії подолання психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні особистості; стилі педагогічного спілкування та моделі поведінки викладача розкрито у працях Г.О. Балла, В.А. Кан-Калик, Л.Д. Столяренко та ін. [67; 85; 221; 222].

Психологічний бар'єр – це завжди певна перешкода на шляху спрямованої психічної активності особи, що зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми особливостями досягнення нею мети діяльності, самопізнання чи самореалізації. У розвиненому феноменальному оприявненні він становить складнонапружений, мотиваційно зорієнтований, психодуховний стан, який блокує бажану поведінкову чи вчинкову дію у ситуації виконання певної роботи, прийняття відповідних рішень чи контактування з іншими і який супроводжується стресогенністю, особистісною невизначеністю та розгубленістю, фрустрацією або спалахами гніву.

Бар'єри діалогічної взаємодії – це, за визначенням Г.Я. Буша, «загати, що заважають реалізації діалогічних стосунків між партнерами, й одночасно перепони, які утруднюють підвищення ефективності діалогу» [40, с. 63]. Виникнення і наявність названих бар'єрів спричинено принаймні чотирма чинниками: а) складністю і змістом обговорюваної проблеми, б) психічними властивостями та особистими ставленнями партнерів один до одного, в) масштабністю і характером конкретної проблемно-діалогічної ситуації, г) засобами та інструментами мислєдіяльності, котрі задіюються викладачем і студентом у міжособистісну орбіту діалогічної взаємодії [388, с. 66–71; 347].

Психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії нами критеріально об'єднано у чотири основні групи та окреслено їх предметне поле:

1) *бар'єри зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача*: формально-імперативне спілкування («ти повинен», категоричність вимог і т.п.), повчально-менторський тон, паралінгвістичні бар'єри (система вокалізації, що охоплює якість голосу, його тональність і діапазон), неспроможність цілеспрямовано використовувати невербальні засоби спілкування, нечіткість усвідомлення власних цілей і функцій [301], відсутність почуття гумору, упередженість, фаворитизм, авторитарний чи ліберальний стиль взаємодії, неефективна система заохочення/покарання чи розподілу обов'язків, невмотивованість оцінки, непослідовні вимоги, надмірна критичність, висміювання чи приниження особистості студента та його здобутків, боязнь академічної групи чи педагогічної помилки, попередній негативний досвід, дія психологічних механізмів захисту, низький рівень культури чи особистісної та соціальної компетентностей, фонетичний бар'єр (невизначеність, слова паразити і т.п.), нестача управлінських здібностей, негативна Я-концепція педагога тощо [444];

2) *бар'єри спричинені психологічними та фізичними особливостями студента*: дизадаптованість, надмірний індивідуалізм чи конформізм, неспроможність працювати в команді, загострене почуття справедливості / безпринципність, неадекватна (завищена чи занижена) самооцінка, ігнорування нормативних рамок креативними студентами, відсутність навичок саморегуляції і самоконтролю, тезаурусний бар'єр (низька комунікативна культура, використання жаргону, сленгу), семантичний бар'єр (відмінність в наявних системах смислів), низький інтелектуальний розвиток, нав'язлива поведінка чи уникнення, демонстративно-викликаюча поведінка чи підлабузництво, негативні установки, страх, невпевненість у собі або надмірна самовпевненість, деструктивне самоутвердження, інтолерантність, антигуманістичне світобачення, антисоціальність, апатія, негативні риси характеру (нестриманість, інтриганство, самозвеличення, брехливість, недовір'я, егоцентризм, нігілізм та ін.), гіперактивність, протиставлення чи ізольована (аутсайдерська) позиція у колективі, травмувальний попередній

досвід відкритості до світу, фізична дисфункція, що спричинює об'єктивні обмеження, емоційне чи фізичне виснаження;

3) *бар'єри детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту)*: об'єктивна змістова складність матеріалу, надмірний обсяг (бар'єр перенасиченості), однотипна форма презентації матеріалу, несвоєчасність інформації, нелогічне структурування і подача інформації, недовіра до джерела інформації тощо;

4) *бар'єри викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ у котрих відбувається освітня взаємодія*: суперництво, змагальницьке спрямування взаємодії, остракізм як явище неприйняття чи ігнорування студента оточуючими, розрізнені корпоративні взаємини, відсутність ідентифікації з групою, негативний мікроклімат, конфлікт, стресогенність, стереотипізація, нав'язування ярликів, ритуалізм, етнокультурні або ментальні бар'єри (дисонантність вірувань, уявлень, переконань, що ґрунтована на релігійних, етнічних чи гендерних відмінностях, фанатизм); санітарно-гігієнічні умови (температурний режим, освітлення, чистота і т.п.), проксемічні бар'єри (дистанція спілкування, хронотопи організації простору) тощо.

Психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами значним чином детерміновані стилем педагогічного спілкування. Зокрема, В. А. Кан-Калик виокремлює такі п'ять їх різновидів: 1) спілкування-загравання, що притаманне недосвідченим викладачам, котрі прагнуть популярності; 2) спілкування-самоусунення, яке є ознакою педагогічної неспроможності; 3) спілкування-дистанція, котре вибудовують з посиленням на авторитет, життєвий досвід і вік; 4) спілкування-дружба, що передбачає захопленість спільною справою, а педагог виконує роль наставника; 5) високопрофесійне спілкування, котре базується на високих професійних установках викладача [161; 508].

Своєю чергою, зазначені стилі педагогічного спілкування конституюють певні моделі поведінки викладача (за Л. Д. Столяренко): 1)

диктаторська модель «Монблан»; 2) неконтактна із слабким зворотним зв'язком модель «Китайська стіна»; 3) модель вибіркової диференційованої уваги «Локатор»; 4) гіперрефлексивна модель зосередженого на собі викладача «Тетерев»; 5) гіперрефлексивна модель «Гамлет» за якої викладач переймається не змістовим аспектом взаємодії, а тим як його сприймають інші; 6) модель негнучкого, жорстко програмованого реагування «Робот»; 7) авторитарна модель «Я сам» за якої викладач є головною дійовою особою; 8) модель активної взаємодії «Союз», що передбачає гнучку діалогічну взаємодію зі студентами й заохочує їх ініціативу [318, с. 238-247].

Зрештою, аналізовані стилі педагогічного спілкування стають сутнісними ознаками моделей взаємодії викладача із студентом (за Г. І. Назаренко): 1) модель «невтручання», котра полягає у тактиці взаємодії дорослого – «мирне співіснування поруч, але не разом»; 2) навчально-дисциплінарна модель взаємодії, котра послуговується девізом «Виконуй за зразком – роби як я!» та налагоджує суб'єкт-об'єктні стосунки; 3) особистісно-орієнтована модель взаємодії для якої характерні повноцінні суб'єкт-суб'єктні зв'язки [203, с. 224].

Зазначені центри педагогічного спілкування оприявнюють чотири можливі позиції спілкування: 1) байдужості («позиція неучасті»); 2) зверхності («прибудова зверху»); 3) приниженості («прибудова знизу»); 4) паритетності («прибудова поруч») [163, с. 204].

За аналогією з чотирма фазами розгортання комунікативного акту можна виокремити фази міжособистісної взаємодії на кожній з котрих потенційно можуть виникати ті чи інші психологічні бар'єри. Отож до зазначених фаз відносимо: 1) фаза взаємоспрямованості, котра актуалізує спонуки до взаємодії; 2) фаза взаємовідображення суб'єктів міжособистісної взаємодії; 3) фаза взаємоінформування учасників про перебіг взаємодії; 4) фаза взаємовідключення – завершення контакту [163, с. 204].

Ільїн Є. П. спроектував психологічний портрет суб'єкта утрудненої взаємодії. Така людина має наступний набір характеристик: упередженість,

ригідність сприйняття іншого, слідування забобонам і стереотипам. Суб'єкт утрудненої взаємодії відрізняється підозріливістю, заздрісністю, егоцентризмом, марнославством, самолюбством, ревнивістю, високим рівнем фрустрації міжособистісних потреб [155, с. 85].

Порушення взаємодії пов'язують з установкою людини на приниження іншого, утиск його інтересів, придушення і володарювання над ним. У такого суб'єкта проявляється агресивно-обезцінювальний стиль спілкування, що проявляється у залякуванні і підкоренні іншого, у безкінечній насильницькій конкуренції з ним за типом «ти або я» [155, с. 85-86; 67].

Автор також співставив суб'єктивні показники утрудненої взаємодії з структурними компонентами спілкування: 1) перцептивний – невміння вникати у процеси і стани оточуючих; неможливість бачити світ очима іншої людини; неадекватність відтворення уявлень і змісту впливів; стереотипізація сприйняття оточуючих та викривлення рис особистості партнера з взаємодії, «ескалація атрибутів»; переважання у розумінні іншої людини оціночного компонента, не диференційованість оцінок; 2) емоційний – переважання егоцентричної спрямованості емоційного відгуку; згорнутість співчуття і сприяння; неадекватність сприйняття емоційного стану інших; неприязне, вороже, зверхнє, підозріле ставлення до інших; прагнення одержувати у процесі взаємодії тільки позитивні емоції; 3) комунікативний – невміння обирати адекватну форму повідомлення; невиразність і тривалість пауз в мовленні; застигла поза і невідповідність експресії мовленнєвій поведінці; низький потенціал комунікативного впливу; використання згорнутих форм звернення; 4) інтерактивний – невміння підтримувати контакт і виходити із нього; прагнення більше говорити, ніж слухати; нав'язування власного погляду, сліпе доведення своєї правоти; невміння аргументувати свої зауваження; симулювання незгоди з метою дезінформації партнера [155, с. 86].

Очевидно, що знання викладачем чітко рубрикованого змістового обширу імовірних бар'єрів у його діалогічній взаємодії з студентом дає змогу не лише своєчасно виявляти реальні перешкоди в їх міжособистісному

контактуванні, а й вибирати найкоректніші способи їх мінімізації і подолання. При цьому в його розпорядженні є принаймні *чотири стратегії* ведення діалогу, котрі, як загальний план поведінки і вчинення, що враховує особливості проблеми і предмета діалогу, його закономірності та умови, мозаїку особистісного світу студента, найкраще використовувати по чергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів) [303, с. 36], *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництво* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження, соціальні норми). Звісно, що за цих умов застосування сили чи тиску антидіалогічно й негуманно.

Для налагодження емоційно та раціонально довірливих міжособистісних стосунків у безпосередньому діалогічному контактуванні визначальну роль відіграють вдало підібрані викладачем прийоми навіювання (психокорекції, психопрограмування), зараження (неусвідомлюване, довільне підпадання студента під вплив певного психічного стану), наслідування (сприйняття й суб'єктна підтримка ним аналогів поведінки), емпатію (його емоційно збагачене самоуявлення в екзистенційних моментах співпереживання іншим), жарт (дотепне зауваження, анекдотичний приклад).

Також до основних шляхів / способів ефективного подолання психологічних бар'єрів в освітній взаємодії у викладачів ЗВО належить: набуття досвіду педагогічної роботи, розвиток складових (першочергово соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного соціально-психологічного тренінгу, підвищення загальної культури викладача (професійної, внутрішньо особистісної й соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку) [57, с. 318].

Водночас для подолання психологічних бар'єрів викладач має опанувати засоби і техніки міжособистісного впливу: 1) оволодіти

вербальними та невербальними засобами впливу (оптико-кінетичною системою впливу, пара- та екстралінгвістичною системою знаків тощо); 2) вивчити техніки, стратегії і правила конструктивного спілкування (говорити мовою партнера, спілкуватися з позиції «рівних», приділяти увагу зворотному зв'язку, демонструвати спільність, ідентифікувати «Я» з іншим «Я» в загальне «Ми», застосовувати правила активного слухання та професійного етикету); 3) дотримуватися правил спонукальної інформації (своєчасність інформації, уникнення інформаційної перенасиченості тощо); 4) застосовувати техніки вирівнювання напруги в міжособистісній взаємодії (вербалізація емоційного стану, надання партнерові можливості виговоритися, уникнення слова «ні», розпочинання будь-якої відповіді зі слів «так», підкреслення продуктивності ідеї партнера тощо); 5) послуговуватися стратегіями створення емоційної ситуації впливу (самопрезентація, комплімент, ввічливе прохання тощо); 6) оперувати маніпулятивними техніками соціального впливу (принцип послідовності та норм обов'язку, взаємного обміну, завищеного першого прохання тощо); 7) формувати авторитетність як чинник соціального впливу [240, с. 209-262]. Отож ефективною у цьому контексті буде розробка ефективних профілактичних і корекційних програм спрямованих на ефективне подолання психологічних бар'єрів у взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

Незважаючи на достатньо високий інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблематики міжособистісної взаємодії, недостатньо розробленим залишається питання *психологічних особливостей освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками*. Водночас саме ці аспекти дали б змогу викладачам більш ефективніше організовувати та підтримувати міжособистісну взаємодію, здійснювати глибшу диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу, а відтак проєктивно домагатися формування позитивної професійної мотивації та активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студента, шляхом вдосконалення

змістового (гуманітаризація) і методичного (гуманізація та демократизація) компонентів навчального процесу [267, с. 174].

Дослідження психологічних особливостей етнокультурних та статусно-демографічних (стать, вік, статусно-рольові позиції тощо) чинників, що впливають на процес налагодження та перебігу міжособистісної взаємодії у суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО розпочнемо із аналізу *статевих гендерних відмінностей*. Зокрема, болгарський психолог З. В. Іванов виявив певні відмінності в освітній взаємодії учителів чоловічої і жіночої статей. Вчителі-жінки більше спрямовані на демонстрацію і пояснення учбового матеріалу порівняно з вчителями-чоловіками, частіше ставлять запитання і доповнюють відповіді учнів, а також частіше вдаються до жартів та оцінкових суджень. Вчителі-чоловіки, зазвичай, частіше дають конкретні вказівки з організації роботи та послуговуються у спілкуванні розпорядженнями і чіткими командами. У виховному аспекті учителі-чоловіки більше увагу зосереджують на формально-атрибутивних особливостях, менше з'ясовуючи мотиви поведінки учня. Вони надають перевагу в спілкуванні дисциплінованим, відповідальним школярам з високою академічною успішністю. Водночас Д. А. Мішутін зазначає, що вчителі-чоловіки в освітньому спілкуванні переважно звертаються до групи (фронтальна форма), а вчителі-жінки надають перевагу міжособистісному спілкуванню (індивідуальна форма). Також чоловіки порівняно з жінками інтенсивніше застосовують немовні засоби спілкування, а жінки - мовні. Проте жінки в освітній взаємодії з учнями приділяють значно більше уваги виховному аспекту. Отож констатуємо наявність певних відмінностей в організації і перебігу освітньої взаємодії, пов'язаних з статевими-гендерними відмінностями вчителів-жінок і вчителів-чоловіків [див. 255; 146].

Очевидно, що статево-гендерні відмінності студентів і студенток також є вагомим чинником, що детермінує особливості міжособистісної взаємодії в освітньому процесі ЗВО. Нейропсихологи стверджують, що представники різних статей мають не лише фізіологічні відмінності, а й мають значні

відмінності у формуванні когнітивних функцій та розгортанні пізнавальних стратегій. Психологічні параметри пізнавальних здібностей (сприйняття, увага, пам'ять, мислення тощо) дівчат і хлопців є дещо відмінними, а також пізнавальні інтереси, зазвичай, формуються під впливом гендерно-рольових настановлень. Зокрема С. К. Нартова-Бочавер на основі статистичних даних, підтверджених Макнемаром ще у 1942 році, зауважує, що дівчатам-підліткам притаманний більш розвинений естетичний смак, тонша координація рухів і краще розвинена мова, а хлопці проявляють кращі математичні та технічні здібності [246]. За потребо-мотиваційним спрямуванням хлопці надають перевагу фізичній праці, а дівчата більш художньо зорієнтовані. Хоча в аспекті емоційно-вольової сфери хлопці є більш емоційними і вразливими щодо своїх поразок і невдач, а дівчата відзначаються емоційною витривалістю та стійкістю [20, с. 143]. Окремо слід наголосити на відмінностях психосексуального розвитку різностатевій юні (процесу гендерної ідентифікації, розгортання вікової кризи, виникнення психологічних комплексів тощо), котрі детермінуються різними хронологічними межами фізичного і психічного дозрівання, а також відмінними соціально-рольовими очікуваннями з боку суспільства.

Нині у світі широко пропагується система роздільного навчання у школах та ЗВО. Найбільше таких закладів у Великобританії, де вони функціонують поряд із школами з спільним навчанням. Дослідження в Ессенському університеті Великої Британії переконують, що середні річні оцінки в одностатевій групі, вищі, ніж в інших. За статистикою, кожна дівчина з роздільної групи демонструє вищу на 7,5% академічну успішність, ніж інші її ровесники. Крім того, відвідуваність в таких групах вища, ніж у змішаних. З-поміж 30 кращих загальноосвітніх навчальних закладів цієї країни майже 70% – школи з роздільним навчанням [44, с. 42]. На факті, що найвищі позиції рейтингів у Британії традиційно займають школи з роздільним навчанням наголошують й інші науковці [254]. Роздільне навчання також активно впроваджується в Північній Ірландії, де діє 17%

таких класів, а в США за словами директора Національної асоціації гендерної освіти Леонарда Сакса, кількість шкіл з роздільним навчанням з 1998 р. збільшилася у понад 50 разів, і до експериментальної програми долучаються тисячі нових навчальних закладів [89; 442; 501].

В Україні роздільна освіта практикується здебільшого при навчанні кадетів. На думку Наталії Головіхіної саме роздільне навчання дає змогу враховувати нерівномірність розвитку хлопчиків та дівчаток й краще адаптувати навчальну програму. За результатами її досліджень у вихованців на 50% покращуються оцінки, на 96% зростає мотивація до навчання, на 20% – підвищується увага та пам'ять, до 40% поліпшується фізична витривалість та знижується надмірна психічна напруженість. Також позитивним є те, що навчання в роздільних групах дає змогу зосередити увагу на вихованні жіночих та чоловічих рис характеру, правилах поведінки в соціумі та відпрацювати систему відповідних навичок. Проте роздільне навчання в освітніх закладах не має за мету повністю відокремити хлопців і дівчат. Вони активно взаємодіють на різних позааудиторних заходах, готуючи та проводячи різноманітні свята, бали, конкурси тощо [44, с. 44-45]. Отож, проєктуючи сучасний ефективний процес освітньої взаємодії неможливо у роздільних чи змішаних групах ставитись до особистості без урахування соціокультурних особливостей статі.

Окремо варто дослідити особливості динаміки міжособистісної взаємодії у студентських академічних групах залежно від *курсу їхнього навчання*. З цією метою нами застосовано соціометрію Джона Морено як специфічну методику, спрямовану на виявлення рівня згуртованості групи на основі з'ясування «симпатії – антипатії» між її членами. Зокрема, нами опитано у листопаді - грудні 2017 року 1068 студентів із 52 студентських академічних груп 1-5 курсів у трьох вітчизняних університетах (див. детально 74). Аналізуючи отримані емпіричні показники ми зіштовхуємося, на перший погляд, з парадоксальним фактом: узагальнені показники індексу згуртованості груп (за критерієм симпатії) у студентів спеціальності

«Психологія» зменшуються з кожним наступним курсом навчання (1 курс – 61,12%, 2 – 53,7 %, 3 – 48,49 %, 4 – 44,7 % і 5 курс – 42,44 %). Подібна ситуація простежується і в групах студентів спеціальностей «Право», «Документознавство» і частково «Соціальна робота». Однак при більш детальному аналізі виявляється, що узагальнені показники індексу згуртованості груп (за критерієм антипатії) у цих самих студентів зменшується ще більш різкіше. Відтак у розвитку студентських груп простежується загальна закономірність: хоча рівень симпатії їх членів з кожним курсом навчання незначно зменшується внаслідок індивідуалізації та труднощів повторної реінтеграції студентів, проте антипатія і неприязнь між ними зменшується набагато швидшими темпами. Отож, індекс експансивності взаємодії членів групи, котрий є математичною різницею між узагальненими показниками індексу згуртованості груп за критерієм симпатії та антипатії, з кожним роком навчання зазвичай невинно зростає. А відтак, студентські групи різними темпами але, зазвичай, з кожним наступним курсом навчання просуваються у напрямку від дифузної (номінальної) групи до рівня розвитку групи-асоціації, кооперації, автономії і зрештою окремі з них досягають рівня колективу як найвищого етапу розвитку малої соціальної групи.

Також у цьому контексті показовим є дослідження Ю. І. Калюжної та Т. А. Яновської, котрі, вивчали спрямованість на професійну діяльність студентів різних курсів. Одним із критеріїв зазначеної спрямованості вони вважають розуміння студентами «взаємозв'язків та взаємозалежностей між людьми у процесі її реалізації, що передбачає оволодіння прийомами безпосереднього та опосередкованого співробітництва, взаємодії, взаємодопомоги, а також у задоволенні від колективної роботи» [160, с. 48]. Дослідниці зазначають, що показники когнітивного та емоційного компоненту за цим критерієм професійної спрямованості, у котрому проявляється ставлення студентів до взаємозв'язків та взаємозалежностей між людьми у процесі праці, є найвищими з-поміж інших. Однак у першокурсників простежується переважання когнітивних аспекту цього

критерію над емоційним (відповідно 43 % і 34 % від загальної кількості опитуваних), що вказує на пріоритетність для них усвідомлених соціальних мотивів поведінки порівняно з безпосередньою зацікавленістю у реалізації доцільних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності [160, с. 49].

Процес налагодження та перебігу міжособистісної взаємодії в освітньому процесі ЗВО зумовлюється не лише вище наведеними статеворольовими аспектами та віковими чинниками, а й *етнокультурними особливостями* її суб'єктів. Так М. Р. Герасимчук справедливо зазначає, що студенти-іноземці з багатьох країн Європи, Азії та Африки, значно відрізняються від українських одногрупників не лише ментальністю, культурними чи етнічними особливостями, а й ставленням до свого викладача відповідно до професійного, вікового й гендерного статусу. Наприклад, студенти з Індії повсякчас виказують повагу й шану кожному викладачу, адже в їхній культурі «учитель» прирівнюється до статусу батьків. Водночас представники арабських країн нерідко демонструють відкриту неприязнь до молодих викладачок і визнають лише чоловічий авторитет, зважаючи винятково на фактор статі. Студенти ж з африканського материка (не залежно від країни) переважно шанобливо ставляться до викладача залежно від його віку, професійності, авторитету, чи суворості потенційного покарання за проступок. А от західноєвропейські студенти здебільшого ведуть себе аналогічно до українських [63, с. 58; 449; 479]. На справедливість таких узагальнень вказують дослідження й інших вчених. Зокрема, О. Марущенко та О. Андрусик стверджують, що коли в одній групі спільно навчаються студенти з країн Арабського Сходу та Африки, то саме за цим критерієм вони сегрегуються, тобто, здебільшого, спілкуються у своїх спільнотах, котрі навіть просторово відмежовані в аудиторії одна від другої. Однак навіть у монокультурних групах у взаємодії простежується гендерна сегрегація (особливо де навчаються студенти й студентки з арабських країн) [220, с. 58]. Емпірично встановлено, що в інтернаціональних групах, порівняно з моноетнічними, у студентства проявляється значно вища

активність та якість вивчення предмету [64; 460; 180, с.15-19], що пояснюють підвищеними умовами конкуренції і прагненням до визнання власної значущості [63, с. 58]. Відтак задля підвищення ефективності освітньої взаємодії викладачі обов'язково мають послуговуватися індивідуальним чи диференційованим підходом у співпраці з іноземними студентами.

Особливим чинником, що зумовлює специфіку міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу є наявність в академічній групі *студентів з особливими потребами*, а відтак застосування *інклюзії* як індивідуалізованої системи навчання, що здійснюється за гнучкою навчальною траєкторією та забезпечується комплексним (психолого-педагогічним, медико-соціальним, корекційно-реабілітаційним, андрагогічним, організаційно-технічним) супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, котре б відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [423] й сприяло органічному включенню в систему внутрішньо колективних взаємин (формальних і неформальних), налагодженню позитивного психологічного клімату, ділових і дружніх взаємин з викладачем і студентами, а також їх розвитку і самореалізації в освітньому процесі [109; 149; 268, с. 260].

У зарубіжній практиці розмежовують, за критерієм рівня взаємодії, чотири типи інтеграції: 1) фізична (спільне перебування студентів в одному приміщенні одночасно); 2) функціональна (предметно-просторове об'єднання, яке супроводжується організацією предметної взаємодії); 3) соціальна (міжособистісні контакти між звичайними та особливими дітьми); 4) соціетальна (повне зняття соціальної дистанції, рівноправне партнерство в діяльності та суб'єкт-суб'єктні взаємини в студентській групі) [137, с. 7; 432; 457; 461, с. 110-116].

Налагодження міжособистісної взаємодії в інклюзивних групах вітчизняних ЗВО пов'язане з такими труднощами і викликами: 1) створення позитивного мікроклімату, атмосфери емоційного комфорту та подолання

явищ остракізму і гандикапізму, як проявів інтолерантності; 2) забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, яке охоплює фізичну (доступність матеріально-технічної бази ЗВО для маломобільних груп) і психологічну компоненти (подолання бар'єрів взаємодії викладача та студента з особливими потребами, пошук індивідуального підходу до таких студентів та налагодження довірливих відносин з ними, а також досягнення конструктивних взаємин із здоровими одногрупниками) [322, с. 7-8; 484]; 3) створення адаптивного освітнього простору (соціально-побутова, соціально-трудова, соціально-культурна адаптація), що передбачає адаптацію [489, с. 41-55] навчально-методичного забезпечення (навчальних планів, програм, підручників тощо), застосування особистісно-орієнтованих форм, технологій, методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей цих студентів [7]; 4) спеціалізована корекційна допомога, соціально-педагогічна підтримка та психологічний супровід з боку інших фахівців інклюзивної сфери (соціальний та корекційний педагоги, тьютор, асистент викладача, психолог) [166] спрямованих на інтеграцію осіб з обмеженими можливостями в освітнє та соціальне середовище, досягнення взаємоприйняття, створення умов для саморозвитку та самореалізації, розвиток соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності [20], а також формування компенсаційних способів діяльності; 5) готовність викладачів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та підвищення рівня їх професійних компетентностей з інклюзивної освіти у вищій школі [268]. Зазначена готовність диференціюється на два типи [33-37]: а) професійну (охоплює інформаційну готовність до самоосвіти; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуально-типологічних особливостей студентів; готовність педагогів проєктувати заняття, використовуючи поліваріантні диференційовані завдання й різні темпи навчання тощо); б) психологічну (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень розвитку; навички викладачів саморегуляції та профілактики емоційної напруженості у взаєминах з такими

студентами, пропедевтика емоційного вигорання, налаштованість на отримання задоволення від власної педагогічної діяльності) [9, с. 382; 166].

Отож нині на зміну медичній і економічній моделям, які тлумачать інвалідність як фізичну патологію, функціональну обмеженість чи непрацездатність, постає нове розуміння інвалідності (соціальна модель), як результат того, що саме соціальні умови (культура суспільства, психологічний клімат, соціальна організація суспільства), в яких живе і працює людина з ослабленим здоров'ям, звужують можливості її самореалізації [298; 109].

На жаль, у сучасних вітчизняних ЗВО доволі часто трапляються ознаки низького рівня сформованості освітньої взаємодії у системі «викладач – студенти», що формопроявляється, за Г.Ю. Микитюк у таких її структурних компонентах: 1) *мотиваційний* – відсутність вираженого соціального інтересу до особистості партнера, а також переважання мотивації уникнення додаткових взаємин із ним; 2) *когнітивний* – упереджене неправильне розуміння специфіки взаємин і неусвідомлення наявних труднощів; песимізм щодо їхнього вдосконалення; низька соціальна рефлексія, протиставлення себе партнеру, взаємозвинувачення; 3) *емоційний* – невдоволеність стосунками, стресова насиченість і напруженість; відчуття психологічної незахищеності й не комфортності; антипатія і неповага до партнера; високий рівень реактивної тривожності в ситуації взаємин; 4) *поведінковий* – консерватизм, шаблонність поведінки; низький рівень прояву соціально-психологічних навичок; відсутність позитивної динаміки взаємин; висока конфліктність та численні бар'єри у спілкуванні [267, с. 232 - 233].

Інші науковці навіть детально описують емпіричні невербальні індикатори прояву індиферентного чи негативного ставлення студента до викладача, а саме: 1) низька комунікативна активність на заняттях, слухає викладача без інтересу (опущені чи зіщулені плечі, байдужий вираз обличчя, похилена голова), відповіді ініціюються лише персонально зверненими запитаннями викладача, уникнення обговорень чи консультацій; 2) прагнення збільшити дистанцію спілкування від соціальної до публічної

(найчастіше займає найдаліше місце в аудиторії), соціальна замкнутість («не потрапляти на очі»), створення фізичних бар'єрів, блокування себе руками, сумкою, книгами, стільцем тощо; 3) неадекватність переживань емоційним реакціям викладача, під час випадкової зустрічі «не помічає» викладача, а якщо вітається, то формально-емоційно (байдуже обличчя, примружені очі); 4) уникає неформально-особистісного спілкування і розширення соціальних контактів із викладачем, під час індивідуальної розмови демонструє підсвідоме намагання уникнути її (мікроруки «втєчі» ніг і рук), відводить погляд під час спілкування та уникає прямого зорового контакту з ним чи дивиться крізь нього; 5) у присутності педагога виявляє роздратування та острах, спостерігається підвищення рівня реактивної тривожності чи нервовість (постійно щось крутить у руках, негативна міміка), надмірний внутрішній самоконтроль та закритість у процесі спілкуванням з викладачем, застосування жестів оборонного характеру (схрещені кисті, руки перед грудьми, уникнення візуального контакту) [276; 458; 498].

Суперечності наявні в самій природі освітньої взаємодії, суб'єкти котрої відмінні за соціальним статусом, рівнем професійного розвитку і реалізують різні соціальні функції. За оприлюдненими даними науковців, більшість викладачів (86%) мають потребу в особистісній взаємодії зі студентами, що часто не знаходить відгуку в останніх (лише 21%). Якщо ж ініціює взаємодію лише викладач, то вона відбувається непродуктивно й рідко досягає поставлених цілей внаслідок неузгодженості інтересів її суб'єктів. Правила взаємодії, зазвичай, унормовуються викладачем, який прагне репрезентувати передусім себе. Тому студент сприймає їх як формалізовано-примусові, позбавлені «вільного самовираження». Показовим є те, що лише 39% викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 64% усю «вину» за такі проблеми покладають винятково на студентів (байдужість, невихованість, нещирість, замкнутість студентів, небажання їх навчатися тощо). Лише 14% опитаних викладачів усвідомлюють взаємодію як двосторонній процес і труднощі пов'язують з

обом суб'єктами взаємодії («не завжди розуміємо один одного», «розбіжність у поглядах і морально-етичних нормах», «вимагаєм від студентів виконувати те, що самим не подобається» тощо). Водночас констатовано, що лише 7% студентів не мають жодних труднощів у взаємодії. Переважна більшість (55%) студентів проблеми освітньої взаємодії пов'язують з недоліками викладачів (грубий тон, нав'язування своєї думки, небажання зрозуміти студентів тощо), 16% студентів вважають, що причини знаходяться в них самих (нерішучість, страх, залежність від викладача тощо), 29% труднощів взаємодії стосуються обох учасників (нерозуміння один одного, відсутність довіри, взаємодопомоги та взаємопідтримки тощо) [276].

Отож конструктивність та ефективність освітньої взаємодії значним чином зумовлюється авторитетом самого викладача, котрий постає як його інтегральна професійна та особистісна характеристика й охоплює такі дві складові: авторитет ролі та авторитет особистості. Донедавна у системі освіти переважав авторитет ролі, а тепер основне – це особистість викладача, його оригінальна індивідуальність, що в основному зумовлюється трьома типами педагогічних умінь: «предметних» (наукові знання), «комунікативних» (знання про особливості своїх студентів і колег), «гностичних» (знання самого себе та навички коректування власної поведінки). Ключовими показниками авторитетності особистості педагога є співвідношення самооцінки викладача з оцінкою його особистості студентами і колегами, а також уміння сприймати і трансформувати суперечливу інформацію, знаходити конструктивний вихід із складних педагогічних і життєвих ситуацій [64]. Відтак в освітній взаємодії викладача зі студентами розмежовують рольове та міжособистісне спілкування. Рольове спілкування зумовлюється рангом суб'єктів та їхніми соціальними ролями (викладач – студент). Міжособистісне спілкування має вищий індекс свободи, мало пов'язане з рольовими регуляторами, і залежить, здебільшого, від індивідуальних особливостей, характеру взаємин викладача і студентів, а також конкретних контекстних ситуацій спілкування [267, с. 236].

Ціллю розвивального навчання є надання студентові допомоги у проєктивному становленні його як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, суб'єкта безперервного професійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення. Тому викладач має першочергово спрямовувати свої зусилля на організацію полірівневої педагогічної взаємодії котра ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, зумовлює ефективність його педагогічної діяльності та сприяє розвитку суб'єктності усіх учасників освітнього процесу сучасного ЗВО [267, с. 229].

4.4. Система професійної підготовки викладачів до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії

4.4.1. Теоретико-програмові засади підготовки викладача-психолога-дослідника. У досвіді розвинених країн світу (Японія, Німеччина, США, Канада та ін.) наявне вдале поєднання стаціонарних і дистанційно-заочних форм підготовки чи перепідготовки спеціалістів, а також переважає проєктивне впровадження модульної технології навчання дорослих, котра істотно раціоналізує перебіг освітнього процесу завдяки взаємодоповненню інформаційно-контролювальних та консультативно-координувальних функцій наставника, теоретико-методологічної і науково-проєктної складових перепідготовки, колективних та індивідуальних методів роботи слухачів, педагогічного керівництва їхньою освітньою діяльністю і самоуправління ними своїм власним соціокультурним зростанням [60; 446; 463; 487; 495; 500].

Вітчизняна практика підвищення кваліфікації викладачів ЗВО є здебільшого обмеженою у наборі моделей підготовки викладача як професійного дослідника-освітянина. Натомість переважно мовиться про вдосконалення змісту, форм і методів усталеної системи підвищення кваліфікації та про поліпшення ефективності наявної практики педагогічної перепідготовки. Зокрема, у цьому контексті К. Я. Вазіна ставить питання про

саморозвиток слухачів шляхом створення для них розвивального простору, що функціонує за об'єктивними (культурними) нормами та характеризується повноцінністю за двох умов: а) коли змісту навчання притаманні системність, організованість, дозованість та модульність і б) коли реалізується технологія колективної та індивідуальної миследіяльності як наступність чотирьох тактів перебігу проблемної ситуації, що подається у вигляді окремої технограми [43]. На противагу цьому, скажімо, С. О. Сисоєва вивчає новаторськи збагачену систему підготовки викладача до формування творчої особистості студента [299], хоча зрозуміло, що таку особистість наступника може виплекати лише творчий наставник.

Однією з перспективних моделей такої підготовки є науковий проєкт здійснення фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання, який проводиться з початку 90-х років минулого століття в освітніх закладах України дослідниками під керівництвом А. В. Фурмана [див. 406; 394; 395]. Необхідною умовою його реалізації є виконання авторської програми підготовки педагога як психолога-дослідника, котрий спроможний професійно займатися інноваційною діяльністю, теоретично осмислювати та науково проєктувати нові дидактико-психологічні умови і програмово-методичні засоби. Апробація цього проєкту пройшла через чотири етапи: а) під час створення у середніх навчально-виховних закладах психологічної служби (лабораторії) та проведення тижневих *навчально-психологічних тренінгів* авторського змісту для педагогічних колективів, котрі прагнули професійно здійснювати інноваційну освітню діяльність (1990-92 роки); б) на етапі започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту в загальноосвітніх школах України та залучення до комплексних психологічних обстежень учнів, батьків і вчителів-дослідників (1993-96 роки); в) у процесі системного впровадження у практику роботи окремих ліцеїв, гімназій, шкіл інноваційної освітньої моделі – модульно-розвивального навчання, а пізніше глобального поширення практики безперервної науково-методичної творчості всіх учасників

широкомасштабного експерименту (1997-99 роки); г) у форматі його пілотного використання у системі професійної перепідготовки викладачів вищої школи за нових культурно-освітніх умов (з 2000 року).

Теоретичний аналіз напрацювань з вищевказаної проблематики показав, що запропонований проєкт підготовки викладача як психолога-дослідника ставить і за умов його впровадження вирішує такі завдання: 1) навчає його професійно займатися інноваційною освітньою діяльністю; 2) формує спроможність теоретично осмислювати та науково проєктувати нові психодидактичні умови і програмово-методичні засоби; 3) уможлиблює таку функціональну грамотність, коли викладач здатний кваліфіковано здійснювати психологічний аналіз як педагогічної взаємодії, так і психодуховного світу студентів [494, с. 309-320]; 4) домагається від кожного слухача сформованого вміння кваліфіковано проводити науково-методичну експертизу освітніх технологій і засобів, а також ефективно використовувати новий програмово-методичний інструментарій у навчальному процесі.

Основу аналізованого проєкту становить програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, що передбачає оволодіння кожним учасником експерименту як дослідними психодіагностичними методами і психомистецькими техніками ведення модульно-розвивального процесу, так і пошуковими вміннями наукового проєктування та використання програмово-методичних засобів нового покоління (граф-схеми і змістові матриці, освітні сценарії і розвивальні підручники тощо). Крім того, обов'язковою умовою її виконання є залучення педагогів до дослідно-експериментальної роботи, результатом якої має бути зрілий *науковий продукт* – авторська методична розробка, інноваційний підручник чи наукова стаття у науковому журналі [190, с. 29].

Напрацьована педагогічним колективом науково-методична продукція (статистичні і якісні дані емпіричних, тестових, пропедевтичних та гіпотетичних досліджень; первинні результати тестування студентів і викладачів; проблемно-модульні навчальні програми; програми тренінгів;

система кейсових завдань тощо) створює базу для нормування тестових результатів відомих інтелектуальних, особистісних і соціометричних методів, формулювання прийнятних для національного менталітету практичних моделей диференціації та індивідуалізації навчання, організації університетської соціально-психологічної служби, оптимізації управлінської діяльності ЗВО в новому психолого-педагогічному контексті та змістовому наповненні інноваційної творчості викладачів-дослідників.

Отож наше надзавдання полягало в детальному вивченні реалій різнобічного задіяння кожного викладача до систематичної дослідницької роботи у створенні авторських програмово-методичних засобів, проведенні комплексних психодіагностичних обстежень студентів, роботі за новою оргуправлінською моделлю, впровадженню модульно-розвивальної технології і використання психомистецьких технік підтримки паритетної освітньої співдіяльності наставника і наступників.

Ефективність такої підготовки зумовлена тим, що реально поєднується професійна робота викладача з його навчальною діяльністю як слухача-учасника програми перепідготовки у стінах ЗВО, а також виконання ним у контексті завдань останньої відповідних дослідницьких процедур та інноваційних розробок під керівництвом науковців-наставників. У такий спосіб не лише вдало взаємодоповнюються стаціонарні і дистанційні форми професійного навчання дорослих, а й рівноцінно зреалізовується теоретико-експериментальна та інноваційно-практична діяльності, котрі змістовно і процесно вдосконалюють одна одну. Відтак уможлиблюється збагачення професорсько-викладацьким колективом режиму функціонування освітнього закладу розвивальним змістом шляхом створення особливого простору розвитку як сукупності поступальних змін в організаційній, навчальній, методичній і виховній підсистемах. Останні, крім того, узгоджуються між собою завдяки єдиній науково-дослідницькій програмі [202].

Обстоювана програма підготовки викладачів-дослідників передбачає активну стратегію конструктивного втручання у життя ЗВО, котре

спрямоване не лише на те, щоб допомогти йому оцінити свою освітню діяльність та окреслити напрямки її удосконалення, а й на поетапну реальну зміну соціально-культурно-психологічного простору вищої школи як саморозвивальної системи [120; 184; 236; 381; 405]. Структурна програма дистанційної підготовки викладача-дослідника складається із двох частин – академічного курсу (480 годин) і практичного (480 годин). Перший дещо випереджає другий, окреслюючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності виконавців довготривалого наукового проєкту – управлінців і викладачів окремого навчального підрозділу ЗВО. Загальний термін виконання програми становить здебільшого два роки і залежить від економічної, професійної, управлінської та морально-психологічної готовності конкретних виконавців програми до новаторських змін і перетворень. Водночас умовою такої реалізації є створення та ефективна робота спеціальної інфраструктури експериментування (проректори з навчальної та наукової роботи, соціально-психологічна служба, кабінет модульно-розвивального навчання, редакційно-видавничий відділ тощо).

Відтак уможлиблюється вдале поєднання навчально-освітньої і практико-новаційної роботи. У такий спосіб академічний курс доповнюється експериментальним і навпаки, що гарантує високий рівень функціональної підготовки викладачів-дослідників в аспекті теоретико-методичного володіння предметом наукового пошуку і діяльнісно-гуманістичної перебудови змісту і стилю соціального життя в навчальному закладі. Разом з тим аналізована модель підготовки забезпечує прогресивний підхід до вибору форм і методів навчання та експериментування викладача-дослідника. З одного боку, долається змістово-сміслова розмежованість між такими організаційними формами навчання дорослих, як лекція, семінарське і практичне заняття, конференція, індивідуальна робота зі слухачами, з іншого – ліквідується не виправдана диференціація практичної діяльності викладача на ті різновиди, що мають похідне або другорядне значення у фундаментальному

експерименті (групова чи індивідуальна психодіагностика, консультування студентів, профорієнтаційна робота з абітурієнтами, його підготовка до педагогічного консилиуму, оформлення документації та ін.).

Академічний курс дистанційної програми читається виключно організаторами фундаментального експерименту. Щодо виконання практичного курсу (психолого-педагогічні обстеження студентів, просвітницька робота серед освітян, розробка авторського програмово-методичного забезпечення, самовдосконалення особистості викладача тощо), то вона цілком покладається на адміністрацію факультету, яка організовує, змістово забезпечує і координує форми та методи інноваційної освітньої діяльності викладачів-дослідників, спираючись на позитивний досвід академічного курсу і на здобутки наукових підрозділів – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичного відділу, експертної і редакційно-видавничої груп.

Характерною ознакою змісту програми й відповідно моделі підготовки є взаємне нашаровування раціональних знань з теорії, методології, психології, дидактики, технології та експериментального досвіду інноваційної системи модульно-розвивальної освіти зі знаннями у сфері сучасних інноватики, психокультури і пізнавальної творчості, теоретичної і прикладної психології, психосоціального проєктування і прогнозування, дидактики вищої школи. Загальні змістові складові програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (колективні навчальні тренінги, які проводять керівники експерименту; спільна дослідницько-пошукова робота наукових керівників, координаторів і виконавців експерименту; групова миследіяльність освітян-психологів над проблемними темами модульно-розвивальної освіти; групові та індивідуальні студії наукового керівника з учасниками і виконавцями експерименту; проблемні семінари і дискусійні платформи, що центруються довкола синтетичних концептів і мислесхем, психодіагностичних моделей диференціації навчання, тренінгових технологій, методологічних семінарів і психотерапевтичних

методик, а також групової дослідно-пошукової роботи з предметними кафедрами, творчими групами викладачів. Одне з головних завдань програми – створення та використання системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. При цьому в кожному окремому університеті програма мала певні відмінності, що було пов'язано із профілем кафедри, навчальним планом та регіональними особливостями професійної освіти і рівнем готовності викладачів до безперервної інноваційної діяльності [190, с. 32].

Важливою особливістю інтерпретованої освітньої програми було те, що її дистанційне виконання вимагало свідомого особистісного занурення кожного викладача-освітянина в розлогий зміст психодидактичних нововведень модульно-розвивальної моделі освіти з наступним внутрішнім вивільненням його від загальноприйнятих чи типових педагогічних схем і картин світобачення [див. 236; 390; 405]. Так, спочатку на лекційних заняттях і заліках викладачі-дослідники оволодівали новим поняттєво-категорійним апаратом, осягали сутність методологічних підходів і теоретичних моделей оперували стратегемами і мислесхемами, вивчали принципи і нормативи психосоціального проєктування повноцінного модульно-розвивального метапроцесу, витлумачували в деталях структурно-функціональну модель навчального модуля, інтерпретували схеми і версії поєднання сфер змістового модуля (знань, умінь, норм, компетенцій, цінностей), принципи та умови освітнього експериментування, вітакультурну стратегію управління освітнім процесом і психосоціальні ресурси в досягненні паритетної освітньої діяльності зі студентами. Одночасно на практичних заняттях нами апробувалися: етапи модульно-розвивального процесу у їх нормативному психолого-педагогічному узмістовленні, інноваційне програмне та методичне забезпечення новаційної освітньої системи, психомистецькі освітні технології досвідного уреальнення розвивальної взаємодії з навчальною групою в аудиторії чи кабінеті. Вочевидь у цьому полягає як наукова новизна змісту дистанційної освітньої програми, так і її важливе

практичне значення, адже вона пропонує освітянам України системну зміну (цілей, змісту, видів, форм тощо) їхньої професійної діяльності на засадах новаційних принципів (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), що докорінно переорієнтовує існуючу освітню практику в напрямку її високих інноваційності, технологічності, паритетності та вітакультурних досягнень [145, с. 479; 450].

Предметом *педагогічної інноватики* є інноваційні процеси у сфері освіти, які реалізуються завдяки дослідницько-інноваційній діяльності суб'єктів навчально-виховних взаємин, точніше – «залежності між ефективністю інноваційних процесів і чинниками, котрі її визначають, а також способу впливу на ці чинники задля підвищення продуктивності змін» [202, с. 19]. У будь-якому разі вона вивчає процесні лінії, або траєкторії розвитку освітньої практики шляхом збагачення її такими компонентами, яких у її структурі та змісті не було, або ж заміни наявних на більш досконалі.

Досягнення педагогічного колективу у фундаментальному експериментуванні фіксуються поквартально кожним виконавцем-дослідником, кафедрою, іншими підрозділами у спеціальній таблиці. Змістово ця таблиця фіксує результати інноваційної роботи педагога, упродовж одного кварталу за чотирма напрямками (теорія, методологія, технологія та інноваційна практика модульно-розвивальної освіти) і чотирма показниками: завдання, затрачений час (у год.), якість виконання, результат. Розроблені аналогічні таблиці і для фіксації нарощування змісту інноваційно-експериментальної роботи творчих груп, предметних чи фахових кафедр, управлінських структур або інших новаційних підрозділів.

Систематичне заповнення таких карток – це «не лише приємна статистика, якою можна пишатися, а й ефективний *моніторинговий метод* фіксації динаміки зростання творчого потенціалу та інноваційної компетентності як окремих освітян-виконавців своєї програми, так і новаторських груп та цілих педагогічних колективів» [383, с. 59]. Загалом, як показує двадцятирічний досвід, успіх приходить тоді, коли кожний викладач-

дослідник щоденно займається принаймні дві-три години чітко спланованою і скоординованою пошуковою діяльністю.

Водночас західні педагоги-теоретики переконані, що «викладач повинен мати можливість застосувати на практиці все те, чому він навчився. Йому потрібен час, щоб дослідити причини переваг одних методик над іншими, він має побачити їх у роботі. Для такого експериментування йому потрібний достатній часовий ресурс. В іншому випадку може відбутися розчарування викладача, відторгнення ним навіть найефективніших технологій» [60, с. 77]. Досліджувана нами програма підготовки якраз і надає кожному педагогу можливість особистісно зануритися у світ продуктивної дослідницько-інноваційної роботи в атмосфері реальної розвивальної взаємодії з іншими учасниками експерименту за буденних умов університетського життя. А це виводить його самоосвіту на діяльнісний рівень, коли він сам розширює мотиваційні горизонти свого професійного мислення, бере на себе відповідальність за ті чи інші рішення та результати свого педагогічного пошуку.

У цьому контексті автор теорії особистісних конструктів Дж. А. Келлі стверджує, що «кожна людина є дослідником» і прагне відшукати смисл у цьому світі, в самій собі і в тих ситуаціях, у котрі потрапляє [337]. Тому запропонована нами вітчизняна програма і щойно названа зарубіжна охоплюють чотири елементи, на підґрунті яких структурується професійна свідомість викладача-дослідника: а) реальне Я – як він себе бачить та оцінює в теперішній час, б) ідеальне Я – яким би він хотів стати, в) Я-ставлення після завершення курсу підготовки, г) рефлексивне Я – як він реагує на думки навколишніх про себе. При цьому рефлексивне Я відіграє роль центральної ланки професійних конструктів викладача. Тому реалізація обох програм організується навколо активізації саме цього Я, розвитку навичків професійної емпатії, міжособистісного сприйняття та свідомої проєктної роботи із психолого-педагогічним змістом міжсуб'єктної взаємодії. Відтак є підстави констатувати наявність ще однієї переваги інноваційної програми підготовки

викладача як психолога-дослідника – її новітнє психологічне наповнення, яке підтверджується циклом авторських психодидактичних тренінгів.

Теоретико-методологічний аналіз охарактеризованої системи підготовки природно ґрунтується на сукупності ідей, концептів і мислесхем, що змістовно відображають теорію, методологію, технологію та експериментальну практику модульно-розвивального навчання А. В. Фурмана [345; 351; 366]. Тому остання – це своєрідний фундамент і водночас центральна ланка дистанційного навчання педагогів як психологів-дослідників. При цьому основною об'єднувальною ідеєю є аргументована думка-позиція про взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності викладача і педагогічного колективу в цілому, поетапне зреалізування якої й дає змогу ЗВО досягнути результативного поступу в навчанні і вихованні, розвитку та самореалізації студентів. Для цього обидва різновиди творчого діяння повинні бути узгоджені за цілями і змістом, періодами й етапами, заходами і способами, актами і процедурами пошукування-перетворення наявної освітньої реальності.

Науково-дослідницька робота викладачів фахово організується у формі фундаментального соціально-психологічного експерименту, основним предметом якого є впровадження в навчальний процес модульно-розвивальної системи, а його універсальною одиницею – експериментальний освітній заклад. Під кожний такий експеримент створюється авторська програма дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми і на тривалий період (наприклад, «Простір віри», «Академія здібностей»). Вона упродовж 10-15 років задає складну картографію технологічно спрямованої співдіяльності науковців і практиків, взаємоадаптує мету, завдання, ідеї, принципи, зміст дослідження та освітньої діяльності ЗВО, нарешті програмує поетапну заміну основних параметрів функціонування університетів від виконання ними пізнавально-інформаційних завдань до розвитково-освітніх, соціокультурних. Це, своєю чергою, дає змогу поетапно і комплексно замінювати всі основні складові та елементи традиційної освітньої моделі на

інноваційні. У такий спосіб долається відомий розрив між фундаментальним і прикладним аспектами експериментування, має місце поєднання різних пошукових методів – теоретичних і досвідних, проєктних та організаційних, якісних і статистичних, діагностичних і прогностичних, мисленнєвих і модельних, природних і соціальних, технічних і психологічних, управлінських і самоорганізаційних [190, с. 35].

Отож створення експерименту такого рівня передбачає *кардинальну зміну типу*, а відтак і завдань, змісту, структури і характеру життєдіяльності традиційної вищої школи: з освітнього закладу вона дійсно перетворюється на науково-освітній та інноваційно-розвитковий. При цьому переважання дослідно-експериментальної роботи над власне педагогічною поетапно проєктується і досягається завдяки інтеграції зусиль унікальної практики і фундаментальної психолого-педагогічної науки, владних та освітніх структур, задіяних в експерименті.

Міжсистемному аналізу і творенню підлягають, з одного боку, мета і завдання, зміст і форми, методи і техніка, засоби і результати інноваційної освітньої діяльності, з іншого – внутрішній світ особистості студента і викладача, соціопсихологічна організація юнацьких, сімейних і педагогічних груп та колективів, функціонування і розвиток ЗВО як інноваційного науково-освітнього закладу в контексті загального соціально-культурного простору країни [406, с. 51; 66; 72].

Програми дослідно-експериментальної роботи докладно презентують продуктивні спільні дослідницькі зусилля науковців, управлінців, практиків в досягненні оптимального взаємодоповнення фундаментального і прикладного складників освітнього експерименту й необхідних при цьому теоретизування і практикування, наукового проєктування та новаційного впровадження. Здебільшого ця робота організується в *чотири етапи*, кожен з яких має свої мету, завдання, змістове наповнення і терміни виконання.

Підготовчо-організаційний етап призначений дисциплінарно і психологічно компетентно переорієнтувати науково-педагогічний колектив

кафедри від запозичення чи калькового використання чужої інформації і передового досвіду до зацікавленого творення власної мислєдїяльностї та дослідницько-пошукової роботи із науковцями на рівні зони найближчого розвитку кожного викладача-експериментатора; це підтверджують такі факти: психодіагностичного обстеження інтелектуального та особистісного розвитку студентів за системою відповідних дослідницьких методів, їх участі у здійсненні дистанціяції професійного навчання, психодидактичних іграх і тренінгах, проблемно-тематичних семінарах, круглих столах і дискусіях, а також авторські версії впровадження психомистецьких технологій розвивальної взаємодії в освітній співпраці зі студентами.

Діагностико-концептуальний етап вирішує щонайменше два завдання: а) здійснення кількісної, статистичної та науково-інтерпретаційної обробки результатів комплексних психодіагностичних обстежень внутрішнього світу викладачів і студентів, соціально-психологічного клімату науково-педагогічного та студентського колективів; б) розробки локальних теоретичних моделей, методологічної програми, понятійно-термінологічного апарату і похідних принципів, мислєсхем, параметрів, методів і засобів пізнання та практичного конструювання оновленої освітньої дійсності. Якщо на стартовому етапі експерименту викладачі переважно опановували теорію і методологію модульно-розвивального навчання та діяльнісно долучалися до виконання діагностичних процедур у ролі співвиконавців, то на другому вже працювали за заздалегідь створеними авторськими граф-схемами навчальних дисциплін, тобто проводили пробні модульно-розвивальні лекції різних типів у єдиному контексті налагодження паритетної освітньої співдіяльності.

Третій, *формуально-розвивальний, етап* є засадничим у психодидактичному експериментуванні, тому що має на меті системне впровадження модульно-розвивальної системи як новаційної освітньої моделі. Закономірно, що він найтриваліший у часі, наймасштабніший у просторі і найпродуктивніший за кількістю і якістю здобутків – теоретичних, емпіричних, суто практичних. Примітно й те, що викладачі-дослідники

самостійно проєктують, конструюють та апробують увесь набір інноваційних програмних і методичних засобів, беруть посильну участь у проведенні первинних повторних психодіагностичних обстежень студентів та академічних колективів і здійснюють самоекспертизу ефективності застосовуваних психомистецьких технологій їхньої модульно-розвивальної взаємодії в академічних студентських групах та за їх межами.

Призначення *останнього етапу* експерименту (результативно-узагальнювального), виходячи з його назви, – узагальнити та презентувати громадськості всі позитивні напрацювання експерименту, вказавши водночас про його прорахунки, або слабкі місця. Перед науковцями, управлінцями і практиками тут програмно ставиться подвійне завдання: а) здійснити комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педагогічного колективу та багатопараметричне експериментування повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору експериментального освітнього закладу і б) підготувати і видати для педагогічного загалу наукові звіти у вигляді монографій, наукових збірок і статей, інноваційних програмово-методичних засобів, педагогічного альманаху чи журналу.

Інноваційна освітня діяльність функціонує циклічно. Узагальнення відомих напрацювань у цьому предметному форматі наукового пізнання показує, що розвитковий цикл цієї діяльності інтегрує наступність принаймні чотирьох періодів її здійснення: а) пізнання сутності конкретної новації та її адекватне теоретичне обґрунтування як сукупності ідей, принципів, гіпотез, закономірностей, понять, фактів; б) наукове проєктування, що передбачає соціальну адаптацію його теоретико-методологічних засад до реальних вимог конкретної освітньої структури, а відтак й оформлення цих засад у вигляді наукового проєкту як універсального інноваційного засобу конструювання і творення майбутнього; в) впровадження інновації, тобто проведення експерименту всеукраїнського, регіонального чи місцевого рівня за окремою програмою дослідно-експериментальної роботи, кошторисом та іншими

ресурсами, умовами і засобами ефективної апробації пропонованих нововведень; г) освоєння та моніторинг ефективності інноваційних перетворень, котрі передбачають експертне відстеження умов, перебігу та результатів соціального експерименту відповідного рівня, а також узагальнення його наслідків, підведення підсумків і, в разі успішності, формулювання рекомендацій державним органам влади щодо масового впровадження апробованої та системно оціненої новації.

Кожний із чотирьох обов'язкових періодів функціонування інноваційної освітньої діяльності має свої відмінні цілі і завдання, дисциплінарний зміст та охоплюваний ним матеріал, актуалізовані засади і способи діяння й зумовлюється як стратегічним сумарним результатом (пізнати, спроектувати, зреалізувати чи відрефлексувати), так і тактичними здобутками, що визначають ситуаційне, передусім психолого-педагогічне, змістове наповнення етапів модульно-розвивального пошуку та об'єктивуються в окремих продуктах творчості (підготовлених граф-схемах освітніх сценаріях дисциплін чи експертних висновках щодо якості новоствореного модульно-розвивального підручника тощо).

Узагальнення та систематизація вищевикреслених напрацювань дозволили створити *теоретичну модель підготовки викладачів-дослідників до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії у навчальному процесі* (табл. 4.3). Її наукова новизна полягає в тому, що вперше обґрунтована синхронність періодів розвитку інноваційно-освітньої діяльності та етапів здійснення науково-дослідницької діяльності педагогічного колективу експериментального закладу освіти. У такий спосіб досягається взаємодоповнення двох складноструктурованих процесів – покрокового введення новацій і змін в традиційну освітню модель вищої освіти і водночас поетапного накопичення психодидактичних експериментальних умов або змінних у життєдіяльності ЗВО. Важливо, що логіко-змістовий синтез обох видів дослідницьких діяльностей утворює *модульно-розвивальна система навчання А. Фурмана*, яка у взаємодоповненні

**Теоретична модель підготовки освітян-дослідників до налагодження
модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ЗВО**

Етапи психолого-педагогічного експерименту: науково-дослідницька діяльність педколективу	Періоди розвитку ЗВО: інноваційно-освітня діяльність педколективу
I. Підготовчо-організаційний (1 - 2 роки): розробка програми дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми (наприклад «Академія здібностей»); комплексна діагностика когнітивного та особистісного розвитку викладачів і студентів; впровадження у ЗВО системної диференціації навчання	I. Пізнання новації: передбачає теоретико-методологічне осмислення та чітке розкриття її змісту, підготовку робочої програми дослідно-експериментальної роботи та оприлюднення автором своєї інноваційної ініціативи – публічне виголошення наміру удосконалити чи оновити соціальну практику, що фіксується у у формі відповідної програми або заявки на проведення соціального експерименту. Сутнісний зміст: зацікавлення новацією, усвідомлення потреби в змінах, намір її впровадити; аналіз освітньої діяльності та виявлення власної ініціативи; дослідження змісту, глибини, масштабності новації
II. Діагностико-концептуальний (2 – 3 роки): розробка і впровадження нової оргуправлінської моделі ЗВО (розклад занять за схемою 3х30); створення викладачами граф-схем навчальних курсів, їх апробація, експертиза, вдосконалення; первинна апробація викладачами модульно-розвивальної технології навчання як завершеного освітнього циклу	II. Проєктування нововведення: ґрунтується на реорганізації теоретико-методологічного знання у напрямку його соціального унормування у формі планів і проєктів, а також здійснення соціального моделювання умов та імовірних наслідків впровадження інновацій, що дає змогу пропедевтично здолати можливі труднощі як на шляху самого їх проєктування, так і практичного зреалізування. Сутнісний зміст: пробне моделювання освітніх нововведень як системи чи технології; пропедевтичне освоєння освітніх чи психодідактичних нововведень; продукування сегментних нововведень у знакових формах (схема, алгоритм, проєкт, методрозробка)
III. Формувально-розвивальний (5 – 7 років): повторна експертиза розумового, соціального та креативного розвитку викладачів і студентів; створення і використання викладачами-дослідниками програмово-методичних засобів (наукові проєкти, освітні сценарії, МРП, освітні програми самореалізації тощо); цілісне впровадження МРСН як інноваційної освітньої моделі; відстеження ефективності психомистецьких технологій як безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів	III. Впровадження інновацій: зводиться до проведення соціального експерименту як найбільш достовірного способу отримання інформації про наявність гіпотетично заданих причинно-наслідкових зв'язків між показниками функціонування, діяльності, поведінки соціального об'єкта й тими керованими інноваційними чинниками, що впливають на нього, а у підсумку підтверджує чи спростовує доцільність конкретної інновації. Сутнісний зміст: підготовка до розповсюдження освітньої інновації; експериментальна перевірка на результативність, вагомість і ресурсоемність інновацій; підтримка та збереження інноваційних змін усім педагогічним колективом; первинна системна апробація освітньої інновації

Етапи психолого-педагогічного експерименту: науково-дослідницька діяльність педколективу	Періоди розвитку ЗВО: інноваційно-освітня діяльність педколективу
IV. Результативно-узагальнювальний (2 – 3 роки): програмово-методична експертиза реалізації фундаментального психолого-педагогічного експерименту; багатопараметричне оцінювання повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору ЗВО; підготовка і проведення конференцій і семінарів за результатами експерименту; підготовка і видання звітів та програмово-методичних засобів за результатами експерименту	IV. Освоєння та моніторинг ефективності нововведення: експертне відстеження та загальний контроль за процесом його масового апробування-впровадження, підведення підсумків, формулювання пропозицій і рекомендацій щодо подальшого вдосконалення інноваційно збагаченого процесу чи соціального простору. Сутнісний зміст: оргуправлінське розповсюдження апробованих інновацій як кількісно-якісних змін; професійне освоєння педколективом освітніх інновацій; диференційований аналіз та оцінка результатів змін; комплексна експертиза ефективності інноваційної освітньої діяльності педколективу.

її теорії, методології, психомистецьких технології, інноваційного методично-засобового забезпечення та експериментальної практики еволюційно стало перетворює існуючу освітню модель вищої школи на інноваційну, культурозбагачену, тоді як їх об'єктом є *соціально-культурно-психологічний простір* експериментального вищого освітнього закладу, а суб'єктом – його науково-педагогічний колектив.

Важливо підкреслити й те, що здійснення обох упредметнених взаємозалежних діяльностей фіксує набір умов організації ефективної підготовки викладачів-дослідників, серед яких базовою і разом з тим інтегральною метаумовою є виконання програми підготовки викладачів-дослідників до використання інноваційних програмово-методичних засобів навчання як інструментів налагодження модульно-розвивальної взаємодії. З іншого боку, диференційований аналіз власне умов ефективного зреалізування цієї програми показав, що доречно розмежувати їх на чотири групи – розвивально-педагогічні, програмово-методичні, організаційно-психологічні і науково-експертні, причому у проекції на кожен етап загальнопедагогічного експерименту як відносно завершеного періоду

розвитку ЗВО. У результаті отримана класифікація досліджуваних умов (*Додаток І*), що презентує цілісну картину оптимальних експериментально-новаційних змін у життєдіяльності педагогічного колективу і кожного освітянина-дослідника зокрема.

Найважливіше для нас те, що системоутворювальну роль тут відіграють психолого-педагогічні умови, тоді як інші виконують підлеглі – інструментальні, організаційні чи оцінювальні – функції, забезпечуючи суб'єктно-діяльну досконалість цих глобально-ситуативних умов суспільно унормованої освітньої взаємодії учасників модульно-розвивального навчання.

4.4.2. Досвід прикладного психолого-педагогічного практикування у системі професійної підготовки викладачів. За інноваційної МРСН розвивальна взаємодія є основним консолідуючим чинником ефективної освітньої діяльності викладача та студентів. Це уможливорюється завдяки єдиному соціально-психологічному змісту етапів цілісного оргфункціонального перебігу навчального модуля, який ставить кожного суб'єкта освітньої взаємодії в позицію добувача і носія передового культурного досвіду під час паритетно-діалогічних взаємин. Ефективність останніх головно зумовлюється тим, які установки, здібності, характер, ціннісно-сміслові устремління та інші психологічні властивості-інтенції властиві наставнику і наступнику. Очевидно, що загальна ефективність МРВ найбільшим чином залежить від рівня психологічної грамотності викладача, його готовності і спроможності пропонувати оптимальні шляхи і способи виходу з проблемних педагогічних ситуацій. З цією метою нами досліджена фахово-особистісна компетентність викладачів юридичного факультету ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) за допомогою двох психодіагностичних інструментів: 1) опитувальник А. Фурмана «Хто підніме папірець?» [402], який засобами проблемно-ситуативної діагностики дає змогу з'ясувати якість психологічної підготовки викладача; 2) самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома [105], котрий розроблений на концептуальних засадах

гуманістичної психології й допомагає встановити об'єктивну величину поступу особистості до самоактуалізації за чотирнадцятьма параметрами.

Для проведення соціально-психологічного експерименту нами запропонована в рамках підвищення кваліфікації викладачів програма підготовки педагога-психолога-дослідника (480 год.), яка й забезпечує високопрофесійний рівень методологічної і психологічної культури викладача як ключового виконавця дослідно-експериментальних завдань. Повний цикл реалізації програми оргструктурно забезпечувався Гірняком А. Н. як координатором науково-методичної роботи юридичного факультету ТНЕУ й тривав один рік (два семестри). Так, з січня 2017 по грудень 2017 року 65 викладачів пройшли відповідну перекваліфікацію, котра охоплювала курс авторських лекцій, систему навчальних тренінгів, групові та індивідуальні консультації викладачів, круглі столи, семінари та відкриті модульно-розвивальні заняття працівників кафедри психології та соціальної роботи. Основними результатами проведеної роботи стало те, що кожен викладач-практик оволодів десятьма психодіагностичними методиками, навчився проводити первісну кількісну обробку тестових даних, ознайомився із стратегією, тактикою і технікою ведення інноваційних психолого-педагогічних технологій, здобув професійні навички полірівневого вмотивування освітньо-професійної діяльності студентів і гуманного втілення принципів індивідуального підходу до осіб юнацького віку, а також оволодів навичками психомистецького проектування новітнього психологічно ефективного програмово-методичного інструментарію тощо.

Отже, *перша група* експериментальних змін, яка сутнісно вплинула на внутрішній світ педагога, стосується його якісно вищої професійно-психологічної підготовки, коли головним стає не зміст предмета, а взаємодія викладача і студента, нова педагогічна етика, яка не лише гуманізує освітнє середовище, а й стосується зміни власної позиції кожного, переживання паритетних взаємостосунків, збільшення ваги особистісного спілкування, спонукання до творчого пошуку, моделювання життєвих ситуацій.

Друга група експериментальних змін стосується завдань, змісту і характеру освітньої діяльності викладача та студентів, за якої всі учасники освітнього процесу: а) зорієнтовані на добування і поширення кращого соціокультурного досвіду нації і людства; б) виконують тотожні соціально-психологічні функції на кожній з фаз модульно-розвивального процесу; в) відрізняються у паритетних контактах громадянським, фаховим та особистісним досвідом; г) є соціально рівноправними учасниками діалогічної взаємодії, неперервного продуктивного пошуку різних компонентів досвіду; д) користуються інноваційними програмово-методичними засобами (наукові проекти, МРП, освітні програми самореалізації тощо), що оптимізують їхній взаємообмін і психосоціальне зростання [378, с. 3]; е) керуються однаковим чином як зовнішніми управлінськими настановами і рекомендаціями, так і внутрішніми засобами (методи, прийоми, алгоритми та ін.) самоуправління, та рефлексії ефективності власної освітньої діяльності [85; 412].

Третя група експериментальних змін відображає підходи до проектування і втілення інноваційних технологій зреалізування модульно-розвивального оргциклу, за яких докорінно змінюються способи управління освітнім процесом, оскільки: а) на модульному занятті первинного значення набуває психолого-педагогічний зміст та емоційно-психологічна атмосфера розвивальної взаємодії; б) вторинне призначення виявляє окремішня освітня технологія психомистецького зорієнтування, що характеризує один із дев'яти етапів модульно-розвивального циклу (чуттєво-естетичний, мотиваційний, теоретично-аналітичний, знаннєво-смісловий, перетворювальний, узагальнювальний, рефлексивний, духовний та спонтанно-креативний); в) допоміжні або похідні функції виконують форми, методи і засоби спільної освітньої діяльності викладача і студента, що добираються на їхній розсуд залежно від ситуації, особливостей психолого-педагогічного змісту та власних мотивів пошукової активності; г) результуючим аспектом є ефективність МРВ, яка й гарантує максимально повну реалізацію кращого інтелектуального та соціального потенціалу особистості [363; 128].

Четверта група експериментальних змін стосується мотивів і цінностей учасників розвивальної взаємодії: а) прагнення педагога самовдосконалюватись, покращувати свою методологічну і психологічну грамотність; б) бажання студентів шукати розв'язки соціальних наукових проблем під час спільної освітньої діяльності, задоволення від психологічно рівноправної співпраці з викладачем; в) неперехідна цінність міжособистісної взаємодії, яка підтримується дорослими людьми як актуальний, національно значущий, соціально-культурний досвід [128; 486; 408, с. 245].

П'ята група експериментальних змін фіксує номенклатуру новітніх програмово-методичних інструментів (граф-схеми, освітні сценарії, наукові проекти, МРП тощо), які є своєрідними засобами управління і самоуправління розвивальною взаємодією. Викладачі та студенти, працюючи з цими засобами, реалізують прийнятну для їхніх вікових та індивідуальних особливостей траєкторію психосоціального розвитку, що тактично пролягає від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляційних і духовно-естетичних.

Очевидно, що зазначені експериментальні зміни істотно вплинули на якісне зростання психологічної грамотності викладацького складу юридичного факультету ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ), що підтверджує проблемно-ситуативна діагностика, яка проводилася щорічно за опитувальником А.В. Фурмана «Хто підніме папірець?» (див. рис. 4.1). Автор методики диференціює культурно-психологічну грамотність викладача на три види: 1) професійна обізнаність (низький, дуже низький і вкрай низький рівні); 2) педагогічна компетентність (середній рівень та вище / нижче середнього); 3) психолого-педагогічна майстерність (винятково високий, дуже високий та високий рівні) [402]. Одержані кількісні показники, переконують у тому, що за один рік (два семестри) експерименту наявне підвищення рівня психологічної компетентності професорсько-викладацького складу, особливо це стосується діапазону між червнем і груднем 2017 року.



Рис. 4.1. Динаміка зростання психологічної грамотності викладачів юридичного факультету ТНЕУ за тестом «Хто підніме папірець?» (вибірка 65 осіб)

Так, за результатами анкетування викладачів, 96% відзначили позитивні зміни у собі, підвищення результативності роботи в умовах модульно-розвивального навчання, а 75% опитаних вказали на зростання самостійності студентів на заняттях, якій сприяли взаємооцінювання, рефлексія, випереджувальні завдання та творчі підходи до проведення лекцій та семінарів. Серед успіхів у роботі з академічною групою педагоги відзначили зростання вмотивованості та пізнавальної активності студентів, ширші можливості творчої співпраці з юнацтвом, тонше розуміння індивідуальності майбутнього фахівця.

Водночас нами опитано 511 студентів бакалаврату (1-4 курсів) юридичного факультету ТНЕУ. Із них 81,6% першокурсників зазначили в анкеті, що їм подобається навчатися у цьому факультеті, 62,7% погодились би приходити для неформального спілкування навіть у позааудиторний час, а

76,4% не хотіли б послаблення вимогливості з боку викладачів. Серед студентів 2-3 курсів ніхто не вважає свій факультет поганим, а для майже 72% – він найкращий. Прикметно, що понад 97% студентів свої успіхи з тієї чи іншої навчальної дисципліни пов'язують з професійною майстерністю викладача. Для них головне у наставникові доброзичливість та прагнення домогтися взаєморозуміння (61%), відмінне знання предмету (81%), терпіння (35%), справедливість та об'єктивність (84%).

Найвідчутнішим чинником зростання науково-психологічної культури викладачів стала їхня інноваційна діяльність над проектуванням нового навчально-методичного забезпечення експериментальної системи освіти. Так, впродовж двох семестрів 2017 року професорсько-викладацьким складом юридичного факультету ТНЕУ були розроблені авторські граф-схеми навчальних дисциплін та МРП з основних навчальних курсів, що красномовно демонструють творчий потенціал педагогічного колективу. Щодо студентів юридичного факультету ТНЕУ, то лише на кафедрі психології та соціальної роботи впродовж 2017-2019 років переможцями другого туру Всеукраїнських олімпіад і конкурсів студентських наукових робіт стали 15 осіб (9 та 6 відповідно). Деякі з них уже сьогодні стали офіційними експертами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо акредитації профільних освітніх програм.

Отже, істотне зростання психологічної грамотності викладачів юридичного факультету ТНЕУ ґрунтується на глибокій і всебічній орієнтації у внутрішньому світі студентів, здатності охопити неповторність і багатоманіття індивідуальності майбутнього фахівця, спираючись на наукові засоби пізнання і перетворення довкілля. В результаті педагог не тільки оволодіває мистецтвом психологічного обґрунтування оптимальних педагогічних рішень, а й набуває базових компетентностей найкращим чином діяти у будь-якій проблемній ситуації, реалізуючи ситуативно єдиний вихід, який максимально стимулює культурний розвиток студента саме в даний момент часу та за конкретних обставин.

Гуманістичні орієнтири МРСН знаходять наочне підтвердження у результатах дослідження рівня самоактуалізації викладачів юридичного факультету ТНЕУ за відомою методикою Е. Шострома, що створена на концептуальних засадах теорії самоактуалізованої особистості Абрахама Маслоу [за 105]. Популярність останньої пов'язана головним чином із виявленням позитивного потенціалу людської природи у творчості, альтруїзмі, свободі, дружбі, коханні та ін. Останні постають своєрідними еталонами у процесі виховання громадянина та налагодженні розвивальних взаємин між викладачем і студентом.

Оскільки поняття самоактуалізації характеризується полізмістовністю, тобто позначає повний розвиток особистого і соціального потенціалу людини, ситуаційну реалізацію її позитивних спроможностей, оптимістичне сприймання довкілля, інших і свого місця в соціумі, багатство емоційно-почуттєвої сфери і психодуховної самоактивності, високий рівень психічного здоров'я і моральної зрілості, то й методика Шострома створена на засадах багатовимірного витлумачення феномену самоактуалізації. Так, 126 пунктів цього опитувальника, кожний з яких містить на вибір два судження ціннісного або поведінкового характеру, організовані у 14 шкал – дві базових («часова компетентність», «підтримка») і дванадцять додаткових. У таблиці 4.4 наведені результати обстеження викладачів юридичного факультету ТНЕУ на початку експерименту і після його завершення. Соціально-психолого-педагогічний аналіз цих результатів дає змогу зробити такі узагальнення:

По-перше, за два семестри фундаментального експериментування суттєво зріс як загальний показник коефіцієнта самоактуалізації науково-педагогічного колективу факультету (від 43,2% до 48,8%), так і його окремі параметричні складові, що вказують на різновелике зростання тринадцяти шкальних індикаторів-показників прагнення особистості до повноцінного самоздійснення. Однозначно позитивним моментом є зростання самореалізованості викладачів юридичного факультету за базовими шкалами –

**Зведені результати усереднених даних рівня особистісної
самоактуалізації викладачів юридичного факультету ТНЕУ у січні та
грудні 2017 року за 14 шкалами самоактуалізаційного тесту (САТ)**

Е. Шострома (вибірка 65 осіб)

Найменування шкал		Коефіцієнт самоактуалізації, %		Показники зміни коефіцієнтів самоактуалізації, %
		січень 2017 р.	грудень 2019 р.	
Базові	Часова компетентність	39,9	46,4	6,5
	Внутрішня і зовнішня підтримка	41,2	50,3	9,1
Ціннісні орієнтації		48,0	49,7	1,7
Гнучкість поведінки		41,5	49,0	7,5
Сензитивність до себе		39,0	45,2	6,2
Спонтанність		39,7	45,7	6,0
Самоповага		52,9	56,5	3,6
Погляд на природу людини		51,3	50,1	-1,2
Синергійність		33,4	40,7	7,3
Прийняття агресії		39,8	45,1	5,3
Контактність		46,2	55,0	8,8
Самоприйняття		42,4	50,1	7,7
Пізнавальні потреби		50,3	55,4	5,1
Креативність		39,7	44,2	4,5
Середні значення		43,2	48,8	5,6

часової компетентності і підтримки, де сумарний приріст коефіцієнту склав 15,6 %. У контексті досліджуваної проблематики це означає, що кожний викладач набув здатності досягати пікових переживань, гостріше відчувати неподільність минулого, теперішнього і майбутнього й водночас розширив горизонти своєї внутрішньої свободи, набув невимушеності в думках, переконаннях, віруваннях. А це свідчить про свідомісне розширення вчинкового поля самовідповідальності та про добровільне слідування соціальним нормам і культурним цінностям, що має вирішальне значення в організації розвивальної взаємодії викладача з студентами як його психологічна готовність діалогічно контактувати і творити конструктивне освітнє середовище.

По-друге, крім базових шкал, простежується суттєве підвищення коефіцієнта самоактуалізації ще по дев'яти додаткових: контактність – на 9,0% (здатність особи швидко встановлювати теплі емоційні взаєностосунки з іншими людьми); самоприйняття – на 7,7% (розуміння людиною себе такою, яка є насправді поза оцінкою власних переваг і недоліків); гнучкість поведінки – на 7,5% (здатність швидко й адекватно реагувати на ситуаційні зміни); синергійність – на 7,3% (здатність до цілісного сприймання світу і людей, розуміння єдності таких суперечностей як тілесне і духовне, гра і робота та ін.); сензитивність – 6,2% (самоусвідомлення особистістю своїх потреб і почуттів, здатність до передчуття); спонтанність – 6,0% (спроможність природно виявляти свої почуття, бути безпосереднім, відкритим); прийняття агресії – на 5,3% (уміння індивіда приймати своє роздратування та агресивність як природні вияви людської природи); пізнавальні потреби – 5,1% (активізація пізнавальних потреб, прагнення до продуктивної мислєдіяльності); креативність – на 4,5% (реалізація творчої спрямованості особистості). Очевидно, що саме окреслений комплекс психічних властивостей є необхідною внутрішньою передумовою для організації викладачем таких соціально-культурних взаємин із студентами, які розгортаються і функціонують відповідно до законів розвивальної співдіяльності, тобто характеризуються діалогічністю, поліпроблемністю, соціальною рівністю і гуманністю.

По-третє, не зазнали суттєвих змін показники двох традиційних шкал – ціннісні орієнтири і самоповага. Водночас погляди викладачів на природу людини стали незначно менш оптимістичними (-1,2%). Найбільш ймовірно, що показники зазначених діагностичних параметрів безпосередньо зумовлені доволі складною соціально-економічною ситуацією, яка склалася нині в державі, і не пов'язані безпосередньо з впливом експериментальних умов. Швидше, навпаки, невтішні обставини професійного життя українських освітян негативно впливають на проведення будь-яких конструктивних реформаторських заходів у системі освіти. Отже, подані результати

дослідження соціально-психологічної грамотності викладачів ЗВО дають підстави стверджувати, що модульно-розвивальне навчання у сув'язі з інноваційними принципами, технологіями і методичними засобами має низку переваг, порівняно з класичною академічною системою.

Загалом за четвертим розділом сформульовані такі висновки:

1. Засобово-організаційним підґрунтям *налагодження полідіалогічного психологічного оргвпливу є окремі різновиди змісту освітньої розвивальної взаємодії* (психолого-педагогічний, навчально-дисциплінарний, методично-засобовий та управлінський). Методично-засобовий різновид освітнього змісту упереднюється у комплексі інноваційного програмно-методичного забезпечення експериментальної освітньої системи. При цьому нові психодидактичні засоби розмежовуються на: а) проблемно-модульні програми здійснення паритетної освітньої співдіяльності викладача і студентів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці змістових модулів), б) засоби викладача (наукові проєкти навчальних модулів та освітні сценарії), в) засоби студентів (модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості). Завдяки цим навчально-методичним засобам уможлиблюється повнозмістовий перебіг освітнього циклу: знання – уміння – компетенції – норми – цінності – психодуховні форми або екзистенціали – продукти студентської творчості. Вочевидь номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту *соціально-культурно-психологічного простору*, який проєктується та експериментально втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію.

На відміну від конспекту лекцій чи плану-конспекту практичного заняття, в якому відображені лише наступність і зміст вправ, *освітній сценарій* розвивально-подієвого дійства в аудиторії чи кабінеті містить композиційну оргсхему (пролог, експозиція, зав'язка, розгортання подій, перипетії, передкульмінація, кульмінація, підйом чи спад освітньої дії, розв'язка, епілог) і завдяки розгорнутій *психомистецькій миследіяльності*,

котра за характером подій аналогічна до драматичної вистави, забезпечує психомистецьке функціонування навчального модуля. Відтак обстоюється *драматична концепція паритетної освітньої діяльності* викладача і студента, передумову якої у контексті етапів довершеного освітнього циклу становлять обов'язкові для його реалізації психомистецькі складові: а) психодидактична мета, б) сценічна суть або призначення етапу, в) кульмінаційний зміст пізнавального, соціального чи іншого конфлікту, г) оптимальний хід-перебіг освітніх подій як найкраще ситуаційне розгортання психомистецького дійства, д) багатоваріантні мислесхеми мистецьки зорієнтованого ведення діалогічної освітньої взаємодії. Втілення у життя під час аудиторних занять *психодраматичної концептуальної моделі* наповнює освітню співдіяльність і спілкування викладача і студентів катарсичними вибухами, модальними спонуканнями, конструктивними хвилюваннями, а їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця максимально нагадує *мистецьку взаємодію*.

У загальній сукупності інших програмних і методичних засобів модульно-розвивального навчання (граф-схеми академічних дисциплін, вітакультурні матриці, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії та ін.) НКК становить базове інструментальне забезпечення інноваційно зорієнтованого освітнього метапроцесу, що дає змогу під час його використання домогтися полідіалогічності й смислової продуктивності взаємодії кожного студента з викладачем і цим психодидактичним інструментом, де останній виконує *роль квазісуб'єкта* накопиченого людством вітакультурного досвіду. І це цілком логічно, тому що здобувач вищої освіти у цьому разі, долучаючись до опанування нових знань, свідомого використання соціальних норм, ціннісно-сислового збагачення і культуротворення, утверджується як співавтор, реінтерпретуючи і доповнюючи його зміст власними ідеями, враженнями, думками, виборами, поглядами, переконаннями, ціннісними орієнтаціями.

2. За різних умов люди легше всього приймають позицію тієї особи до якої проявляють позитивне емоційне ставлення (симпатію, товариськість, любов) і важко приймають аргументи тієї людини до якої відчують антипатію чи ненависть. Тому атракції є важливими соціально-психологічними феноменами, котрі детермінують ефективність взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ЗВО. Нами вперше здійснено психологічний аналіз сутнісного змісту атракцій як передумов налагодження конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також обґрунтовано сутнісний зміст психологічних механізмів і прийомів проєктивного формування цих соціальних атитюдів. Також аргументовано обстоюється думка, що сучасний викладач ЗВО має володіти системою прийомів формування атракцій, котра охоплює такі їх різновиди: «Ім'я», «Дзеркало», «Золоті слова», «Терплячий слухач», «Особисте життя», «Послуга», «Помилка», «Погляд», «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя».

3. На основі комунікативного, герменевтичного та системно-діяльнісного підходів у психології виокремлено типові психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії. Розкрито сутнісний зміст зазначених бар'єрів та критеріально об'єднано їх у чотири групи: 1) бар'єри зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача, 2) бар'єри спричинені психологічними та фізичними особливостями студента, 3) бар'єри детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту), 4) бар'єри викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ у котрих відбувається освітня взаємодія. На основі рефлексивного аналізу формопроявів зазначених груп психологічних бар'єрів укладено своєрідний психологічний портрет людини, яка потенційно створює подібні перешкоди у міжособистісній взаємодії. Також окреслено основні шляхи / способи ефективного подолання психологічних бар'єрів у перманентному процесі діалогічного спілкування суб'єктів освітньої діяльності. До зазначених шляхів належать: набуття досвіду педагогічної

роботи, розвиток складових (першочергово соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного соціально-психологічного тренінгу та підвищення загальної культури викладача (професійної, внутрішньо особистісної й соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку). Водночас обстоюється теза, що мінімізація і подолання імовірних бар'єрів взаємодії найефективніше відбувається за умов застосування *чотирьох стратегій* ведення діалогу, котрі найкраще використовувати по чергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництва* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження та соціальні норми).

4. З міждисциплінарних позицій обґрунтовано особливості налагодження та перебігу освітньої взаємодії в осіб з різними суб'єктними характеристиками. Аргументовано доволі істотні відмінності перебігу розвивальних взаємин між суб'єктами освітнього процесу залежно від таких чинників: 1) статевو-гендерні особливості педагогічного спілкування викладачів-жінок і викладачів-чоловіків та специфіка міжособистісної взаємодії в одностатевих і різностатевих студентських групах; 2) вікові особливості та курс навчання студентів ЗВО; 3) приналежність студентів до різних національностей чи етнокультурних груп; 4) наявність в академічній групі студентів з особливими потребами, а відтак застосування інклюзії як індивідуалізованої системи навчання. Також здійснено аналіз чинників доволі низького рівня міжсуб'єктної взаємодії в освітньому процесі сучасних вітчизняних ЗВО та деталізовано невербальні індикатори прояву індиферентного чи негативного ставлення студента до викладача.

5. Запропонована авторська *система дистанційної підготовки викладачів-психологів-дослідників* до інноваційної освітньої роботи та отримана якісно інша психокультурна архітектоніка особистісного задіяння

викладача до професійного новаторства й експериментування, котра впорядковує просторові, часові та змістово-сміслові форми його колективного та індивідуального самозреалізування. З одного боку, вона розкриває повний функціональний цикл фундаментального психолого-педагогічного експерименту з МРСН як нової освітньої моделі вищої школи у єдності його чотирьох основних етапів (підготовчо-організаційного, діагностико-концептуального, формувально-розвивального і результативно-узагальнювального), а з іншого – теоретично й методологічно описує циклічний перебіг інноваційної освітньої діяльності у єдності періодів (пізнання новації, проєктування нововведення, впровадження інновації, освоєння і моніторинг змін) і відповідних їм десяти етапів (зацікавлення – ініціювання – дослідження – моделювання – продукування – апробування – обґрунтування – розповсюдження – системна експертиза – масове освоєння). Водночас запропонована типологія психолого-педагогічних умов ефективності підготовки вчителів-дослідників (програмово-методичні, науково-експертні, розвивально-педагогічні та організаційно-психологічні), котрі розмежовані за критеріями доповнення зовнішніх і внутрішніх обставин їх проєктування і використання.

Основні результати дослідження четвертого розділу дисертації

висвітлено у публікаціях автора:

67, 69, 70, 72, 77, 79, 83, 89, 90, 94, 98, 347, 348, 353

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОГО ЗВО

5.1. Етапи, методи та система експериментальних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії

Експериментальна перевірка ефективності оргтехнології модульно-розвивальної взаємодії провадилася з 2017 по 2019 рік у трьох ЗВО України (ЗУНУ, ОНУ ім. І. І. Мечникова, ПНПУ ім. В. Г. Короленка), котрі здійснюють підготовку здобувачів споріднених галузей / спеціальностей і географічно репрезентують різні регіони України. Незважаючи на цілісність програми емпіричного дослідження, вона охоплює різні за змістово-функціональною спрямованістю чотири взаємодоповнювальні етапи, котрі здебільшого розгорталися послідовно або частково компліментарно збагачували один другого. Зокрема, змістові модулі експериментального дослідження поперемінно стосувалися таких структурних концентрів:

1. *Підготовчо-організаційний етап* (січень – вересень 2017 р.): розробка програми дослідно-експериментальної роботи, організація та проведення дистанційної підготовки викладачів-психологів-дослідників, психологічне проектування авторських психодидактичних інструментів налагодження модульно-розвивальної взаємодії.

2. *Діагностико-концептуальний етап* (жовтень – грудень 2017 р.): добір системи психодіагностичних інструментів, обґрунтування вибірки з розподілом на контрольні та експериментальні групи та проведення констатувального зрізу, первинна апробація викладачами модульно-розвивальної технології навчання, здійснення соціального моделювання умов та потенційних наслідків впровадження інновацій.

3. *Формувально-розвивальний етап* (1 – 3 курси, три семестри: січень 2018 р. – травень 2019 р.; 4 курс та магістратура, два семестри: вересень 2017 р. – травень 2018 р.): остаточне соціальне унормування теоретико-методологічного знання у формі планів і проєктів, системна апробація освітньої інновації усім педагогічним колективом кафедри / факультету, цілісне впровадження МРСН як інноваційної освітньої моделі, відстеження ефективності психомистецьких технологій як безпервної розвивальної взаємодії викладача і студентів.

4. *Результативно-узагальнювальний етап* (травень – грудень 2019 р.): освоєння та моніторинг змін шляхом проведення експертизи ефективності МРВ освітян-дослідників і студентських академгруп, здійснення контрольних психодіагностичних зрізів, формулювання пропозицій і рекомендацій щодо подальшого вдосконалення інноваційно збагаченого процесу чи соціального простору, оргуправлінське поширення апробованих інновацій як системи кількісно-якісних змін освітнього простору ЗВО шляхом підготовки і проведення конференцій, семінарів та круглих столів.

До психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО залучено студентів 1 – 5 курсів стаціонарної форми навчання, які навчаються у 48 академічних групах і здобувають вищу освіту соціокуманітарного профілю. Зазначені студенти пропорційно розподілені на експериментальні та контрольні групи (по 24 групи у кожній) і двічі підлягали психодіагностичному обстеженню (на констатувальному – 1068 осіб та контрольному – 1043 осіб етапах експерименту). Детальний розподіл вибірки та залученого студентського контингенту у розрізі трьох ЗВО подано нами у *додатку К*. Також на різних етапах експерименту залучено понад 80 викладачів названих ЗВО, які пройшли відповідну дистанційну чи безпосередню психолого-педагогічну підготовку, розробили авторські психодидактичні інструменти (освітні сценарії та навчально-книжкові комплекси), а навчальні заняття котрих пройшли психологічну експертизу ефективності організованої ними модульно-розвивальної взаємодії (див. параграф 5.2 та *додаток Л*).

У ході емпіричного дослідження нами відстежені такі основні параметри ефективності розвивальної взаємодії [68]: рівень розвитку академічної студентської групи як колективу, що детермінується коефіцієнтом згуртованості групи та індексом експансивності взаємодії її членів (соціометрія Дж. Морено); форми соціальної поведінки (суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосовування) (тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»), баланс «домінування – підкорення», «агресивність – дружелюбність» та відповідно 8 типів ставлення до оточуючих (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі), 16 контрольованих факторів, що згруповані в інтелектуальний, емоційно-вольовий та комунікативний блоки (16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела); психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять) (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Система контрольованих параметрів ефективності розвивальної
взаємодії та психодіагностичних методів їх фіксації**

Методика	Експертно-психологічна методика А.В. Фурмана	Тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»	Методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі	16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела	Соціометрія Дж. Морено (модифікована)
Параметр	Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять	Тип соціальної поведінки	Тип ставлень до навколишніх	Тип студента за спрямованістю до взаємодії	Рівень розвитку студентської групи як колективу
Рівні формовану контрольованої ознаки	1. Дуже низька	1. Уникнення	1. Егоїстичний	1. Закритий	1. Дифузна група (уникнення)
	2. Низька	2. Пристосування	2. Конформний: - залежний; - підозріливий	2. Пасивний	2. Асоціація (нормування)
	3. Середня	3. Суперництво	3. Конкурентний: - агресивний; - авторитарний	3. Ситуаційний	3. Кооперація (конкуренція)
	4. Висока	4. Компроміс	4. Товариський: - покірливий; - доброзичливий	4. Ініціативний	4. Автономія (консолідація)
	5. Дуже висока	5. Співпраця	5. Альтруїстичний	5. Відкритий	5. Колектив (взаємодопомога)

Сутнісна характеристика етапів і методів емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі ЗВО закономірно ставить питання про наступний важливий крок у цій важливій справі, а саме про обґрунтування низки психологічних змінних (нововведень) і про проведення повноцінного формульовального експерименту на чітко узмістовлених і системно відрефлексованих у попередніх розділах роботи засадах авторського пошуку. Очевидно, що аргументоване віднаходження оптимального набору вказаних змінних має базуватися, з одного боку, на пропонованій нами методологічній моделі психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як атрибуту інноваційного освітнього процесу (див. табл. 1.4), з іншого – на теоретичній моделі психолого-педагогічного змісту етапів циклічно-вчинкового перебігу зазначеної взаємодії в контексті освітньої співдіяльності науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти (див. табл. 2.7). При цьому перша модель відіграє стратегічну роль в організації психологічного пошукування, є своєрідним путівником його уреальнення, тому що визначає віхові координати руху-поступу дослідницької думки, тоді як друга модель виконує тактико-деталізаційне призначення, адже виявляє і пояснює те, що емпірично злите й нерозрізнене – розгортає цілісну картину психозмістового наповнення періодів та етапів довершеної освітньої спіралі модульно-розвивальної взаємодії.

У такий спосіб побудова емпіричної моделі дослідження ефективності освітньої технології модульно-розвивальної взаємодії у життєдіяльності сучасного ЗВО – це, по-перше, емпіричне оприявлення у вигляді сукупності психологічних змінних того, що методологічно було обґрунтовано як метод і засоби авторського психологічного пізнання цієї взаємодії у форматі інноваційно узмістовленого освітнього процесу, й що теоретично було висвітлено шляхом ідеалізації та абстрагування як система психологічних характеристик вказаної взаємодії учасників групової освітньої діяльності як взаємодоповнення її періодів, етапів, механізмів, стилів, умов, інструментів,

узмiстовлень, структурних та функцiональних особливостей: по-друге, аргументоване пiдтвердження того, що названi характеристики модульно-розвивальної взаємодії набувають емпіричного статусу психологічних параметрів, тобто: а) існують насправді, реально і б) пiдлягають вимірюванню діагностичними або експертно-психологічними засобами. Отож пропонується тут емпірична модель виконує головне призначення – пiдтверджує практично, передусім споглядально, ситуаційно і діяльно, те, що сконструйоване й упередметнено центроване теоретичною думкою, iнтенційно-креативними ресурсами дослідницької свідомості. А це означає, що одним із вимірів диференціації психологічних змінних цілком закономірно будуть типи розиткового обміну (iнформаційно-знаннєвий обмін, нормативно-діловий взаємообмін, ціннісно-смиловий самообмін, духовно-сенсовий надобмін), що сутнісно узмiстовлюють відомі періоди модульно-розвивального освітнього циклу та характеризують етапи розгортання вчинку емпіричного пiдтвердження доцільності та ефективності здійснюваного нами психологічного пізнання (ситуація, мотивація, вчинкова дія, післядія).

Стосовно ще одного виміру розмежування психологічних змінних зазначимо таке: за його критеріальну основу слушно взяти добре опрацьовані в науковій школі А. В. Фурмана (О. Є. Фурман. О. Я. Шаюк та ін.) iнноваційно-психологічні умови фундаментального експериментування, зокрема й групи умов створення iнноваційно-психологічного клімату в експериментальних закладах модульно-розвивального типу. В обстоюваному нами психопредметному розгляді, а саме у центральній ланці чи психозмістовому осередді новаторської освітньої технології, себто у персоніфікованій модульно-розвивальній взаємодії, ці умови згортаються за обсягом та ущільнюються за психолого-педагогічним наповненням, перетворюючись, власне, на iнноваційно-психологічні змінні формувального експерименту. Тому у цьому разі мовиться про четвірність окреслених змінних у їх такий логічний наступності: організаційно-психологічні,

розвивально-психологічні, програмово-методичні (зокрема й психомистецькі) та експертно-психологічні.

У результаті виконаної нами методологічної роботи із визначення двох, критеріально обґрунтованих і логічно диференційованих, психологічних змінних формувального експерименту була створена таблиця-матриця системи взаємоспричинених інноваційно-психологічних і розвивально-типологічних змінних (табл. 5.2). Її внутрішнє змістове наповнення утворюють 16-ть змінних складноструктурованого психологічного експериментування. Примітно, що кожна зі змінних характеризується емпіричною конкретністю психологічного змісту, а сукупно вони утворюють цілісне функціональне поле експериментальної діяльності у прийнятій нами практичній перевірці ефективності інноваційно-освітньої технології модульно-розвивальної взаємодії за збалансованим мереживом психологічних параметрів і показників.

На доповнення до змісту табл. 5.2 подамо сутнісне визначення інноваційно-психологічних змінних проведеного нами формувального експерименту, тобто здійснимо узагальнену характеристику за вертикаллю четвірних наборів цих змінних, які мають відмінні мету, завдання, психозмістове наповнення і форми емпіричного оприявлення.

Організаційно-психологічні змінні, вчинково реалізуючи типи психорозвиткового обміну, сукупно передбачають цільове досягнення мети – створення та відстеження емпіричних зв'язків між кожною змінною у їх кватерній учинково-циклічній наступності задля впорядкування всієї подальшої гармоніки активізованих експериментальних змінних та їх суто практичного підтвердження в іноваційно зорієнтованих психосистемах «викладач – студенти». Інакше кажучи, мовиться про психологічне конструювання ситуації (обставин, умов, місць, позицій) формувального експериментування, яка в нашому дослідницькому досвіді задавалася чотирма взаємозалежними змінними: а) виконання програми дистанційної підготовки науково-педагогічних працівників як професійних психологів, що

Таблиця 5.2

**Система взаємоспричинених інноваційно-психологічних і розвитково-типологічних змінних
формуального експерименту**

Типологічні змінні психорозвитко- вого обміну	Інноваційно-психологічні змінні формуального експерименту			
	Організаційно- психологічні	Розвивально- психологічні	Програмово-методичні, у т. ч. психомистецькі	Експертно-психологічні
Інформаційно- знаннявий обмін: <i>ситуація</i>	Збалансована взаємозалежність академічних і практичних курсів у процесі виконання програми дистанційної підготовки науково-педагогічних працівників як психологів	Зацікавлення психологічною новацією, усвідомлення викладачем потреби змінити на краще свою взаємодію зі студентами і позитивне налаштування на впровадження пропонованих нововведень	Ознайомлення виконавців експерименту із набором інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання та детальне вивчення їх призначення, цілей, структури, змісту	Проведення первинного психодіагностичного зрізу контрольного етапу експерименту на предмет визначення реального стану взаємодії у системах «викладач – студенти»
Нормативно- діловий взаємообмін: <i>мотивація</i>	Опанування викладачем і студентом комплексом нормативно-психологічних позицій і дій у контексті циклічного використання інтерактивних символів їхньої взаємодії, передусім розрізнення структурних компонентів модуля норм	Особистісне прийняття кожним викладачем і студентом нормативно заданого, змінного від етапу до етапу модульно-розвивальної взаємодії психолого-педагогічного змісту як первинного їх освітньої співдіяльності	Розробка викладачами-експериментаторами інноваційно-психологічних програмово-методичних засобів освітньої взаємодії (модульно-розвивальних підручників, програм самореалізації студентів, словників-довідників та ін.)	Експертно-діагностичне дослідження якості новостворених виконавцями експерименту інноваційних програмово-методичних засобів, що проєктно уможливають здійснення завершеного освітнього циклу модульно-розвивальної взаємодії

Типологічні змінні психорозвиткового обміну	Інноваційно-психологічні змінні формувального експерименту			
	Організаційно-психологічні	Розвивально-психологічні	Програмово-методичні, у т. ч. психомистецькі	Експертно-психологічні
Ціннісно-смісловий самообмін (аутообмін): <i>вчинкова дія</i>	Актуалізація на особистісному рівні в учасників модульно-розвивальної взаємодії структурних компонентів модуля цінностей (ідей, ідеалів, прагнень, орієнтацій, переконань, вірувань тощо) і процесів суголосно осмисленого цілепокладання	Індивідуальнісне осягнення і прийняття перцептивних символів як викладачем, так і кожним студентом у діяльній фазі утвердження спільної розвивальної взаємодії у її осередді – порозумінні стосовно мети, мотивів, поглядів освітньої діяльності	Зреалізування конкретно-ситуаційної взаємодії викладача і студентів у чітко організованому освітньому процесі за психомистецькими технологіями (діями) і техніками (прийомами) її розгортання за схемою «зав’язка – кульмінація – розв’язка – рефлексія»	Емпіричне визначення розвивальної ефективності лекційних і практичних занять за умов впровадження окресленої системи психологічних змінних, зокрема й використання інноваційного навчально-книжкового комплексу
Духовно-сенсовий надобмін: <i>післядія</i>	Підготовка і презентація кожним здобувачем вищої освіти власних продуктів особистої творчості: мислесхем, моделей, міні-проєктів, словників, дослідницьких розвідок, психологічних характеристик або звітів, фрагментів авторських підручників, сценаріїв, практикумів, задачників та ін.	Самоактуалізація кожного учасника паритетної освітньої взаємодії у пізнанні сенсу життя та досягнення пікових духовних переживань внутрішньої свободи, особистого зростання і самісного переображення	Рефлексія як дієвості використання програмово-методичних засобів циклічно організованої модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів, так і психорозвивальної результативності її інваріантних психомистецьких технологій	Проведення другого (завершального) психодіагностичного зрізу постформувального етапу психологічного експерименту на предмет визначення ефективності введених змінних відносно модульно-розвивальної взаємодії інноваційного освітнього процесу

збалансовує їх теоретичні і прикладні знання та практичні компетентності й удіяльнені техніки; б) освоєння учасниками освітнього процесу нормативно-психологічних позицій і дій у широкому діапазоні освітніх складових модуля норм; в) осмислене цілепокладання учасниками освітньої взаємодії в контексті миследіяльнісного оперування структурними компонентами модуля цінностей; г) створення кожним здобувачем вищої освіти власних продуктів особистої творчості та їх публічна (перед академічною групою) презентація як основне емпіричне свідчення психологічної ефективності освітньої модульно-розвивальної взаємодії.

Розвивально-психологічні змінні, втілюючи у життя оргучинкову схему типологізованого психорозвивального обміну, полягають у комплексному задіянні сув'язі емпірично оприявнених психологічних характеристик (форм вияву, свідчень, маркерів, фактів тощо) потенційної чи актуальної модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в аудиторії, лабораторії чи комп'ютерному залі й відтак відіграють роль внутрішньо-мотиваційних чинників інтенційного наповнення свідомої здатності кожного учасника продуктивно (діалогічно й полілогічно) взаємодіяти на особистому рівні самоствердження. Отож, йдеться про психологічне конструювання самісно центрованої полімотивації (себто системи потреб-мотивів-інтенцій) освітньої психорозвивальної взаємодії у суб'єктів формувального експерименту, задіяння якої детермінувалося і водночас виявлялося у вигляді чотирьох експериментальних змінних: а) зацікавлення викладачів-експериментаторів психологічною новацією і позитивне, щоправда проблемне, усвідомлення виняткової важливості діалогічної взаємодії зі студентами в освітньому процесі ЗВО; б) особистісне прийняття учасниками освітнього процесу нормативно заданого до кожного етапу розгортання модульно-розвивальної взаємодії і первинного у ситуаційному просторі їхніх взаємостосунків психолого-педагогічного змісту; в) ціннісно-смісловне наповнення викладачем і кожним студентом власної освітньої діяльності та досягнення світоглядного і ціннісного порозуміння в контексті її групового і самісного

здійснення; г) духовне посилення їхніх самоактуалізаційних ресурсів у напрямку пізнання смислу буття та досягнення сенсу життя на тлі пікових переживань і психодуховних станів і в рамках утвердження паритетної освітньої взаємодії.

Програмово-методичні (зокрема психомистецькі) змінні, керуючись учинковою мислесхемою типологізованого психорозвиткового обміну, синтетично становлять засобово-технічне уможливлення сутнісних перетворень традиційних (головно академічних і прикладних) цілей, змісту і форм освітньої взаємодії у системі «викладач – студенти» в інноваційно-психологічні умови та важелі її активаційного здійснення на рівні зони максимальної реалізації суб'єктних, особистісних та індивідуальнісних ресурсів усіх учасників-контактерів й у форматі продуктивного взаємопроникнення колективних, групових і персональних ритмів учинково-діяльної самореалізації кожного здобувача вищої освіти. Відтак отримуємо чітко аргументовану композицію психологічного конструювання інноваційного програмово-методичного інструментарію професійного навчання та інваріантний набір психомистецьких технологій і технік його використання у процесуальному перебігу модульно-розвивальної освітньої взаємодії, що знаходить реальне втілення у наступних чотирьох експериментальних змінних: а) детальне вивчення виконавцями експерименту призначення, цілей, структури, змісту і психологічних особливостей застосування в освітньому процесі інноваційних програмово-методичних засобів; б) розробка викладачами-експериментаторами аналогічних засобів як авторських за відповідними психодидактичними принципами, критеріями, параметрами і показниками; в) конкретно-ситуаційне зреалізування викладачем у полідіалогічній взаємодії зі студентами засобово забезпечених психомистецьких технологій і технік за драматичною схемою перебігу навчального дійства «зав'язка – розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка – рефлексія»; г) підсумкове рефлексування дієвості використання учасниками організованого навчання

авторських програмово-методичних засобів модульно-розвивальної взаємодії і психорозвивальної результативності впровадження оптимальної сукупності психомистецьких технологій.

Експертно-психологічні змінні, наслідуючи циклічно-вчинкову логіку утвердження типологізованого психорозвиткового обміну, являють собою узгоджений за принципом взаємного доповнення ансамбль інструментів діагностичного та експертного, новаційного та усталеного (загальноприйнятого) психологічного оцінювання реального стану конкретної розвивальної взаємодії в контрольних та експериментальних системах «викладач – студенти», якості новостворених виконавцями експерименту програмово-методичних засобів, розвивальної ефективності лекційних і практичних занять, які здійснюються з допомогою або традиційних дидактичних методів і форм, або психомистецьких технологій навчання, а також із задіянням серії дослідницьких діагностичних методик, що дають повну картину психосоціального розвитку та особистісного зростання здобувачів вищої освіти. У такий спосіб ресурсами психологічного конструювання експериментальної дійсності ситуаційного перебігу модульно-розвивальної освітньої взаємодії викладача і студентів за конкретних умов навчання у часопросторі сучасного університету нами було створено цілісну експертно-психодіагностичну систему, що практично реалізує такі експериментальні змінні: а) проведення первинного психодіагностичного зрізу контрольного етапу експерименту із завданнями детального розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей кожного учасника експериментальної програми та у форматі предметного поля даного дослідження; б) комплексне експертне оцінювання якості новостворених виконавцями експерименту авторських програмово-методичних засобів як психодидактичних інструментів модульно-розвивальної взаємодії; в) багатопараметричне експертне визначення психорозвивальної ефективності навчальних (здебільшого лекційних) занять, здійснюваних за допомогою набору різноспрямованих психомистецьких

технологій і з використанням інноваційних навчально-книжкових комплексів; г) проведення другого (завершального) психодіагностичного зрізу постформульованого етапу експерименту і системна рефлексія його кількісних даних та якісних результатів із метою доведення чи спростування гіпотез дослідження й у цілому визначення ефективності усіх 16-ти психологічних змінних відносно досягнення повноцінної модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в аудиторії чи лабораторії.

5.2. Дослідження ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів під час навчальних занять в умовах традиційно-академічного та інноваційного освітнього простору

Апробування пропонованих інновацій та впровадження нововведень пов'язаних з розгортанням цілісного оргструктурного циклу модульно-розвивальної взаємодії безпосередньо пов'язані з психологічним наповненням форм, методів і технологій організації освітнього процесу. Отож експертиза стосувалася саме лекційних занять як центральної структурної ланки паритетної взаємодії викладача та здобувачів і водночас завершального результату психологічного проєктування цілісного навчального циклу, що закладений у мікроструктуру МРВ. Власне на цьому етапі експериментування оприявнюються потенції всіх психологічних параметрів ефективності МРВ [28, с. 9] і максимально актуалізуються найвагоміші аспекти його аналізу та системного оцінювання: «що саме має підлягати перевірці?», «якими способами та інструментами фіксувати та впорядковувати інформацію?», «яким чином переконатися у стійкості виявлених тенденцій і закономірностей?», «як домогтися якісної інтерпретації кількісних показників?» [144, с. 303; 93].

Для з'ясування розвивальної ефективності навчальних занять нами застосована експертна експрес-методика А. В. Фурмана, що уможливорює

ситуаційний моніторинг психолого-педагогічної взаємодії за модульно-розвивальної системи навчання. Зазначена універсальна тест-карта (табл. 5.3) за допомогою п'ятибальної шкали (від «+2 балів» до «-2 балів»), дає змогу з'ясувати рівень виразності контрольованих параметрів, порівнюючи їх з нормативно заданими. Таким чином, у дослідника з'являється змога оцінити чітко фіксовані інтервали похвилинного перебігу лекційних занять послуговуючись наступністю п'ятнадцяти блоків-критеріїв. Зрештою взаємозалежно визначається (в абсолютних і відносних показниках) вияв професійно-ментального досвіду наставника (розвивально-комунікативний аспект) та ментального досвіду наступників (атмосфера спілкування на занятті), а відтак за сумарним формовиявом соціально-психологічних індикаторів констатується у відсотках загальна ефективність розвивальної взаємодії лектора та здобувачів вищої освіти. Остання досягається внаслідок вивіреної роботи наставника та наступників із психолого-педагогічним змістом кожного етапу модульно-розвивального процесу. Власне уміння кожного суб'єкта працювати із зазначеним поліаспектним змістом й детермінує ефективність психомистецьких технологій, методів і технік такої взаємодії [349, с. 140; 103, с. 189].

Важливо, що вияв професійно-ментального досвіду викладача експертно оцінюється за одним із найважливіших критеріїв розвивальної взаємодії – соціально-психологічною атмосферою освітньої комунікації. Остання сутнісно відображаються у семи показниках (А – Є), котрі охоплюють оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвальні (тональність і гучність мовлення, паузи, темпоритм мовлення і т.д.), проксемічні (збалансований хронометраж, організація аудиторного простору тощо) та інші аспекти комунікативного впливу [290, с. 187; 353, с. 189; 404]. Водночас ментальний досвід студента критеріально досліджується завдяки сукупності восьми показників, котрі зазвичай розкривають ситуаційну організацію внутрішнього світу здобувача (показники А – Ж) й центруються довкола інтерактивного, емоційного,

Таблиця 5.3

Тест-карта психолого-педагогічної експертизи ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів впродовж лекційного заняття

ЗВО: ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ);

Спеціальність: 231 Соціальна робота;

Навчальна дисципліна: Психологія особистості;

Тема лекційного заняття: Умови становлення і розвитку особистості;

Викладач: к.психол.н., доцент М. Б. Бригадир;

Група: СР-31; **Кількість студентів:** 21;

Готовність студентів академічної групи до заняття – добра;

Експерти: д.психол.н., проф. Фурман А.В., к.психол.н., доц. Гірняк А.Н.;

Дата проведення: 22.05.2019 р.

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	А	Темп спілкування						1,6
	2	оптимальний	+	+	+	+		8
	1	ефективний						–
	0	зашвидкий					+	0
	-1	уповільнений						–
	-2	неефективний						–
	Б	Тональність мовлення						1,4
	2	бадьора, привітна, відкрита		+	+			4
	1	стримана, мелодійна	+			+	+	3
	0	стримана, малоемоційна						0
	-1	безладна, неефективна						–
	-2	роздратована, непедагогічна						–
	В	Жестикуляція						1,8
	2	довільна, артистична		+	+	+	+	8
	1	доладна, “відкрита”	+					1
	0	скута, “закрита”						0
	-1	безладна, неефективна						–
	-2	агресивна, неприпустима						–
	Г	Емоційно-вольовий потенціал						1,4
	2	високий, лабільний, ефективний	+	+	+			6
	1	позитивно регуляційний, домінуючий				+		1
	0	задовільний, одноманітний, малоефективний					+	0
	-1	негативно регуляційний, педантичний						–
	-2	низький, ригідний, неефективний						–

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	Д	Спосіб контактування						1,2
	2	психонавіювальний, високоефективний	+		+			4
	1	переконливий, діалогічний		+		+		2
	0	монологічний, відсторонений					+	0
	-1	прохальний, неефективний						–
	-2	примусовий, вимагальний						–
	Е	Розуміння студента-партнера						1,8
	2	повне, глибинно-сміслове		+	+	+	+	8
	1	ситуативно адекватне	+					1
	0	поверхове, декларативне						0
	-1	переважно неадекватне						–
	-2	неадекватне, неприйнятне						–
	Є	Культура мовлення						2,0
	2	літературна, професійна	+	+	+	+	+	10
	1	емоційно вимовна						–
	0	інтонаційна, нелітературна						0
	-1	низька, зовнішня						–
	-2	буденна, непрофесійна						–
Сума балів (max 14)								11,2
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття викладачем								80,0
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	А	Ставлення до взаємодії						1,6
	2	діалогічне, духовно зорієнтоване	+	+	+			6
	1	позитивне, доброзичливе				+	+	2
	0	невизначене, нейтральне						–
	-1	негативне, пасивне						–
	-2	негативно-агресивне						–
	Б	Внутрішня вмотивованість						1,4
	2	процесно неперервна, висока	+				+	4
	1	ситуативна, значна		+	+	+		3
	0	фрагментарна, посередня						0
	-1	поодинокі, низька						–
	-2	відсутня, нульова						–
	В	Емоційна активність						1,8
	2	захоплення, катарсис	+	+	+	+		8
	1	позитивна, висока					+	1
	0	ситуативна, посередня						0

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	-1	низька, невиразна						–
	-2	негативна, неприйнятна						–
	Г	Прийняття особистості викладача						1,6
	2	позитивно повне	+		+	+		6
	1	позитивне, проблемно-діалогічне		+			+	2
	0	невизначене, нейтральне						–
	-1	частково негативне						–
	-2	негативне, конфліктне						–
	Д	Характер спілкування						1,6
	2	духовний, інтимний		+	+	+		6
	1	повнозмістовий, діловий	+				+	2
	0	ситуативно змістовий, довільний						0
	-1	локально змістовий, малоефективний						–
	-2	формальний						–
	Е	Творчий психічний стан						1,8
	2	високоєфективний, натхненний	+		+	+	+	8
	1	дієвонапружений, продуктивний		+				1
	0	дієвотривожний						0
	-1	пригнічений, малоефективний						–
	-2	депресивний						–
	Є	Самоактивність та ініціатива						1,6
	2	висока, постійна		+	+	+	+	8
	1	середня, ситуативна						–
	0	низька	+					0
	-1	дуже низька						–
	-2	відсутня, нульова						–
	Ж	Етикет спілкування						2,0
	2	норми виконуються повно	+	+	+	+	+	10
1	норми виконуються переважно						–	
0	норми виконуються частково						0	
-1	норми виконуються локально						–	
-2	норми не витримуються						–	
Сума балів (max 16)								13,4
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття студентами								83,75%
Всього балів (max 30)								24,6
Загальний % ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів								82,0%

етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного та поведінкового компонентів. Відтак, за допомогою п'ятнадцяти блоків-характеристик континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів (дихотомічних пар) та сукупності одномірних шкал, реалізується багатопараметричне дослідження й кількісне оцінювання такого складного психологічного феномену, як *загальна ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів*. Остання постає як тісні міжсуб'єктні взаємостосунки, котрим притаманні проблемність, діалогічність і паритетність, що дають змогу процесно і результативно, актуально і потенційно досягти психосоціального розвитку особистості [349, с. 143].

Оргструктурно зазначена методика застосовувалася у формі відкритого стандартизованого спостереження без жодних впливів з боку дослідника в оцінювану освітню ситуацію. Задля фіксації необхідних фактів послуговувалися методикою семантичного диференціалу Ч. Осгуда [261, с. 250], відповідно до якої експерти у кожному блоці параметрів, пов'язаних з реалізацією розвивального потенціалу навчального заняття, послідовно обирали із пропонованих антонімічних пар прикметників одну позитивну або негативну ознаку. Всі зазначені ознаки відповідають певній позначці п'ятибальної шкали. Відтак досліджувані явища, котрі позначені відповідними поняттями, характеризуються категорією міри, що дає змогу їх об'єктивно оцінювати.

Усі лекційні заняття, що підлягали експертизі на підставі отриманих емпіричних даних були розмежовані на п'ять груп за критерієм ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів, а саме: 1) дуже низька ефективність (0 – 40 %); 2) низька (41 – 55 %); 3) середня (56 – 70 %); 4) висока (71 – 85 %); 5) дуже висока (86 – 100 %).

Відтворюваність отриманих результатів оцінювання і стійкість вимірювання досягалися шляхом одночасного проведення однієї і тієї ж процедури дослідження двома експертами. Також у використовуваній методиці були задіяні лише ті слова-стимули, котрі є однозначними і

вживаються у прямому значенні, оскільки семантичний диференціал зорієнтований на конотативне, а не сигніфікативне значення слова. Своєю чергою, *надійність* і *достовірність* здобутих даних досягалися внаслідок ретельного добору навчальних занять (котрі підлягатимуть експертизі) за *критерієм еквівалентності*, тобто бралися до уваги значущі чинники, які потенційно позначаються на залежній змінній. Зокрема, усі ЗВО мають четвертий рівень акредитації, а експертизі підлягали в експериментальних і контрольних групах лише лекційні заняття. В обох випадках рівнопропорційно брали участь студенти 1-5 курсів, при цьому здобувачі були однакової (в даному випадку стаціонарної) форми навчання і спеціальності. Крім того, у кожному із ЗВО лекційні заняття добиралися із врахуванням тотожності якісного складу (наукового звання й вченого ступеня) викладачів, водночас прагнули оцінювати розвивальну ефективність лекційних занять не тільки з навчальних дисциплін однакового (соціогуманітарного) спрямування, а й схожої тематики.

Узагальнені показники розвивальної ефективності лекційних занять (вибірка 96 одиниць) в експериментальних і контрольних групах трьох ЗВО подані у *додатку Л*. Зведені емпіричні результати у розрізі трьох ЗВО презентовані у *табл. 5.4*. Однак, крім кількісних результатів і констатації фактів, потрібно здійснити інтерпретацію та якісний аналіз отриманих показників. У цьому контексті зазначимо, що оскільки ефективність розвивальної взаємодії зумовлюється ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки викладачів-психологів-дослідників, а відтак залежить від етапу експериментування, то цілком природно, що найбільш високі результати розвивальної ефективності лекційних занять зафіксовано у ЗУНУ, а саме – 86,3 %. Зазначене числове значення, що еквівалентне «дуже високому рівню» сукупно охоплює показники професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект, 85,0 %) та ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті, 87,5 %).

Таблиця 5.4

Узагальнені результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять за інноваційної модульно-розвивальної та традиційної класично-академічної системи навчання, що проведені професорсько-викладацьким складом трьох ЗВО України на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту (вибірка – 96 лекційних занять; бакалаврат – травень 2019 р.*, магістратура – листопад 2018 р.)

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних студентських груп	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Усереднена психолого-педагогічна ефективність лекційних занять в студентських академічних групах		
			Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті				
			Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%	Рівень
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	11,9	85,0	14,0	87,5	25,9	86,3	дуже висока
		Контрольні	9,6	68,6	10,7	66,9	20,3	67,7	середня
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні	11,1	79,3	12,8	80,0	23,8	79,3	висока
		Контрольні	8,8	62,9	9,7	60,6	18,5	61,7	середня
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні	11,8	84,3	12,8	80,0	24,6	82,0	висока
		Контрольні	10,3	73,6	9,4	58,8	19,7	65,7	середня

* експертизу навчальних занять на четвертому курсі проведено у травні 2018 р.

Примітним є те, що в ЗУНУ показники розвивальної ефективності студентів експериментальних груп на 2,5 % вищі за аналогічні показники професорсько-викладацького складу. Це, на наш погляд, зумовлюється тим, що ці студенти активно послуговувалися інноваційними НКК як квазісуб'єктами освітньої взаємодії та ефективними психодидактичними інструментами налагодження самостійної роботи. Водночас у ПНПУ ім. В.Г. Короленка простежується зворотня ситуація, коли показники розвивальної ефективності наставників експериментальних груп є на 4,3 % вищі за показники студентської спільноти. Така ситуація, ймовірно, спричинена педагогічною спеціалізацією даного ЗВО, а відтак дещо вищою педагогічною майстерністю викладачів. На справедливність такого припущення вказує і той факт, що саме у ПНПУ ім. В.Г. Короленка зафіксовано найвищі з-поміж усіх ЗВО показники професійно-ментального досвіду викладача (73,6 %) у контрольних групах здобувачів. В ОНУ ім. І.І. Мечникова виявлено майже паритетні показники розвивальної ефективності з боку викладачів (79,3 %) та студентського загалу (80,0 %).

Порівняльний аналіз результатів проведення лекційних занять у трьох ЗВО України вказує на значно вищу їхню психолого-педагогічну ефективність в експериментальних групах (ЗУНУ – «дуже високий рівень», 86,3 %; ОНУ ім. І.І. Мечникова – «високий рівень», 79,3 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка – «високий рівень», 82,0 %), ніж у контрольних групах цих же університетів (ЗУНУ – «середній рівень», 67,7 %; ОНУ ім. І.І. Мечникова – «середній рівень», 61,7 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка – «середній рівень», 65,7 %). Достатньо вищі показники отримані як у контрольних, так і в експериментальних, групах ЗУНУ пояснюються тим, що професорсько-викладацький склад кафедри психології та соціальної роботи цього університету уже декілька років під керівництвом проф. А.В. Фурмана (фундатора МРСН) професійно займається розробкою теоретико-методологічних основ цієї освітньої системи, а також безпосереднім проєктуванням, створенням та психодидактичною експертизою інноваційних

НКК. Загалом розвивальна ефективність навчальних занять в експериментальних групах внаслідок імплементації експериментальних змінних в їхній освітній процес є вищою порівняно з контрольними групами на 18,6 % (ЗУНУ), 16,3 % (ПНПУ ім. В.Г. Короленка) та 17,6 % (ОНУ ім. І.І. Мечникова). Відтак ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в ситуації якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного педагога особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу [408].

Отож рівень психологічної компетентності викладачів-психологів-дослідників значно впливає на якість організації та ефективність повноцінної розвивальної взаємодії з студентами в умовах сучасного ЗВО. Відносно низька психолого-педагогічна підготовка викладачів з контрольних груп зумовлює ситуацію, за якої вони проводять хороші лекції в традиційному розумінні слова, однак здебільшого не володіють технікою налагодження розвивальних взаємостосунків зі студентами. Таким чином основною характеристикою традиційного навчального заняття є інтенсивне, науково зорієнтоване навчання, яке здебільшого розвиває розумову сферу особистості і не завжди забезпечує належну адаптацію освітнього змісту до потреб та індивідуальних здібностей здобувачів.

Низький коефіцієнт розвивальної взаємодії на заняттях у контрольних групах (ЗУНУ – 67,7 %, ПНПУ ім. В.Г. Короленка – 65,7 %, ОНУ ім. І.І. Мечникова – 61,7 %) свідчить про те, що задіяні педагогічні колективи лише локально – культурно і психологічно – збагачують навчальні заняття й удосконалюють основні компоненти методичної системи, тобто плани, програми, підручники, навчальні і контрольні засоби. Водночас викладачі експериментальних груп, завдяки новому проєктно-технологічному і психолого-методичному забезпеченню освітнього процесу, організовують

реальну розвивальну взаємодію зі студентами. Це пояснюється проблемною, утвореною на культурних засадах, полідіалогічністю, яка сутнісно притаманна розвивальній взаємодії і втілюється в навчально-ситуативних конфліктах, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й вольового і духовного зосередження, внутрішніх переживань і максимально можливої самореалізації кожного здобувача [278, с. 174]. Отже відносно низькі відсотки серед контрольних студентських академічних груп аргументують, що за традиційної академічної моделі навчання викладачі головно зорієнтовані на науково-предметний зміст і майже не працюють з психолого-педагогічним наповненням актуальних взаємостосунків зі студентами у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності.

5.3. Психолого-параметричні особливості розвитку студентів як суб'єктів освітньої взаємодії

5.3.1. Психологічні аспекти конструктивної зміни ставлень студентів до навколишніх. З метою виявлення особливостей найбільш типових для особистості форм соціального реагування, що відображають тенденцію взаємостосунків у складних життєвих ситуаціях, нами вибрано тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті». В основу типології конфліктної поведінки його автором покладено два поведінкових стилі: *кооперація*, що пов'язана із зосередженням людини на інтересах інших осіб; *напористість*, для якої притаманна тенденція до захисту власних інтересів. Відповідно до цих двох основних полюсів виокремлено такі способи реагування у конфлікті: 1) *суперництво* (змагання, конфронтація), яке проявляється у прагненні домогтися задоволення власних інтересів на шкоду інтересам іншої людини; 2) *пристосування* (поступливість), котре, на противагу суперництву, пов'язане із принесенням у жертву власних потреб заради інтересів іншого; 3) *компроміс*, що розглядається як угода між учасниками

конфлікту, котра досягається шляхом консенсусу та обопільних паритетних поступок; 4) *уникнення* (ухиляння, втеча, ігнорування), для якого характерним є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність спрямованості на досягнення власних цілей; 5) *співпраця* (співробітництво), за якої учасники ситуації приходять до спільно напрацьованої альтернативи, котра повновагомо задовольняє інтереси обох сторін [306, с. 29].

Методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі класично застосовується для дослідження уявлень суб'єкта про себе та про ідеальне «Я», а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики визначається переважаючий тип ставлення до людей у самооцінці та взаємооцінці. При дослідженні міжособистісних стосунків, соціальних атитюдів найчастіше виокремлюють два чинники або параметри: «домінування – покірливість» та «дружелюбність – ворожість». Саме вони визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Своєю чергою, згадані дихотомії розмежовані на 8 типів ставлення особи до оточуючих: 1) авторитарний; 2) егоїстичний; 3) агресивний; 4) підозріливий; 5) покірливий; 6) залежний; 7) доброзичливий; 8) альтруїстичний. Отож є змога виявити переважаючий стиль взаємодії, ступінь адаптованості поведінки людини в групі та рівень відповідності цілей і досягнення мети у процесі виконання роботи [321].

На констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту нами продіагностовано за допомогою методики К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті» 1068 студентів 1-4 курсів бакалаврату та 1 курсу магістратури (1 семестр 2017/2018 н.р.), які навчаються у 48 академічних групах трьох ЗВО України. Отримані емпіричні показники у розрізі кількості студентів приналежних до кожного з п'яти типів поведінки у складних соціальних ситуаціях («уникнення», «пристосування», «суперництво», «компроміс», «співпраця») подані у *Додатку М* та узагальнено презентовані у вигляді розподілу 48 академічних груп за критерієм переважаючого у студентській групі типу соціального реагування у конфлікті (див. таблиця 5.5).

Таблиця 5.5

Порівняльний аналіз типів поведінки студентів у складних соціальних ситуаціях на констатувальному (вибірка 1068 осіб) та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних студентських груп та їх кількість	Переважаючий у студентській групі тип соціального реагування у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення									
			1. Уникнення		2. Пристосування		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця	
			констату- вальний*	контроль- ний**	констату- вальний*	контроль- ний**	констату- вальний*	контроль- ний**	констату- вальний*	контроль- ний**	констату- вальний*	контроль- ний**
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експеримен- тальні (14 груп)	1 (7,1 %)	0 (0,0 %)	2 (14,3 %)	1 (7,1 %)	3 (21,4 %)	2 (14,3 %)	6 (42,9 %)	6 (42,9 %)	2 (14,3 %)	5 (35,7 %)
		Контрольні (14 груп)	2 (14,3 %)	1 (7,1 %)	1 (7,1 %)	2 (14,3 %)	5 (35,7 %)	4 (28,6 %)	5 (35,7 %)	5 (35,7 %)	1 (7,1 %)	2 (14,3 %)
2	ОНУ ім. І.І. Меч- никова	Експеримен- тальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	3 (60,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0%)	1 (20,0 %)
3	ПНПУ ім. В.Г. Коро- ленка	Експеримен- тальні (5 груп)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Всього (48 груп):			6 (12,5 %)	2 (4,2 %)	7 (14,6 %)	7 (14,6 %)	14 (29,2 %)	10 (20,8 %)	16 (33,3 %)	18 (37,5 %)	5 (10,4 %)	11 (22,9 %)

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.;

** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

На контрольному етапі експерименту повторному діагностичному обстеженню (1-3 курси через 1,5 роки, а 4 курс та здобувачі магістратури через один рік) підлягали студенти цих же 48 академічних груп (1043 особи). При цьому розподіл на контрольні та експериментальні групи був цілком паритетним (по 24 групи у кожній).

На констатувальному етапі експерименту в абсолютній більшості випадків у контрольних та експериментальних групах кількісно переважали студенти із типом поведінки «суперництво» (329 осіб, 30,8 %) і лише в експериментальних групах ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) простежувалася майже кількісна паритетність між студентами «суперницького» (91 особа) та «компромісного» (92 особи) типу поведінки у конфлікті (див. *додаток Л*). Другою за чисельністю когортою студентів стали представники із типом поведінки «компроміс» (299 осіб, 28,0 %). Третіми за кількістю поширення виявилися студенти приналежні до типу поведінки «пристосування» (161 особа, 15,1 %). Найменш представленими з-поміж зазначених п'яти типів виявилися студенти, для яких найбільш притаманними стилями поведінки у складних соціальних взаєминах є «співпраця» (150 осіб, 14,0 %) та «уникнення» (129 осіб, 12,1 %).

Аналіз емпіричних показників (*додаток М*) за курсами навчання студентів показав, що із 18 груп 1-2 курсів лише одній притаманний переважаючий тип «співпраця» (5,6 %), а двом «компроміс» (11,1 %). Натомість у чотирьох групах зафіксовано провідний тип поведінки «уникнення» (22,2 %), у дев'яти групах «суперництво» (50 %), а ще у двох групах «пристосування» (11,1 %). Така ситуація, ймовірно, пояснюється адаптаційними процесами та початковим етапом напрацювання колективних норм. Схожа ситуація простежується у новостворених академічних групах на освітньому рівні «магістр», де п'ять груп із 10 демонструють провідний тип поведінки «пристосування» (50 %), дві групи «уникнення» (20 %), а три групи «суперництво» (30 %). Прикметно, що із 48 діагностованих груп, у семи переважав тип поведінки «пристосування» (100%) та в чотирьох –

«уникнення» (66,7 %), що характерно для когорти першокурсників бакалаврату та магістратури. Водночас найбільшу кількість конструктивних типів поведінки («компроміс» та «співпраця») у складних соціальних ситуаціях зафіксовано на третьому та особливо четвертому курсах навчання першого (бакалаврського) рівня підготовки. Зокрема, у 20 академічних групах 3-4 курсів переважаючим типом поведінки є «співпраця» (три групи, 15,0 %), «компроміс» (14 груп, 70,0 %) і лише трьом групам (15,0 %) головню притаманне «суперництво». Звісно, що у розрізі окремо взятих студентів наявна значно ширша палітра поведінки у конфлікті, тому тут мовиться лише про виявлені тенденції розподілу переважаючого типу поведінки на рівні всієї академічної групи.

Узагальнені результати типів поведінки в конфлікті (за К. Томасом), що переважали у кожній студентській групі на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту подані у таблиці 5.5 й наочно переконують в ефективності запровадження в освітній процес трьох ЗВО цілісного структурно-функціонального циклу модульно-розвивальної взаємодії. Зокрема, на контрольному (постформуальному) етапі експерименту значно збільшилася кількість експериментальних груп, у яких переважають конструктивні типи поведінки студентів у складних соціальних ситуаціях. Так, наприклад, у ЗУНУ кількість студентських академічних груп, у яких переважає «співпраця» як тип поведінки в конфлікті, збільшилася з двох до п'яти груп, а в ОНУ ім. І.І. Мечникова та ПНПУ ім. В.Г. Короленка зросла на одну групу в кожному ЗВО. Також у двох останніх університетах на одну позицію підвищилася кількість груп, у котрих переважає «компроміс» як провідний тип студентської поведінки. Водночас серед експериментальних груп зменшилася кількість таких, у яких домінує «уникнення» як деструктивний стиль соціальної взаємодії (із двох до нуля). У контексті ж таких типів студентської поведінки, як «пристосування» та «суперництво», то експериментальні групи продемонстрували зменшення їх кількості (мінус дві та три групи відповідно), а у контрольних групах, –

навпаки, примножилась їхня кількість (плюс дві групи з переважаючим типом поведінки «пристосування»). Прикметно, що за цей же період у контрольних групах аналізованих позитивних змін не відбулося, або ж вони мали ситуаційний характер і значно меншу статистичну значущість.

Рисунок 5.1 унаочнює результати порівняльного аналізу змін, які відбулися між контрольними та експериментальними групами після півторарічної системної імплементації в освітній процес трьох ЗВО пропонованих експериментальних змінних. Приємно констатувати, що в ОНУ ім. І.І. Мечникова та ПНПУ ім. В.Г. Короленка кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом взаємодії (сукупні показники типів поведінки «компроміс» та «співпраця») на контрольному етапі експерименту зросла на 40 %, а в ЗУНУ підвищилася на 21,4%. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ЗУНУ, 7,2 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 20 %), або ж загалом понизилися (ОНУ ім. І.І. Мечникова, 20 %).

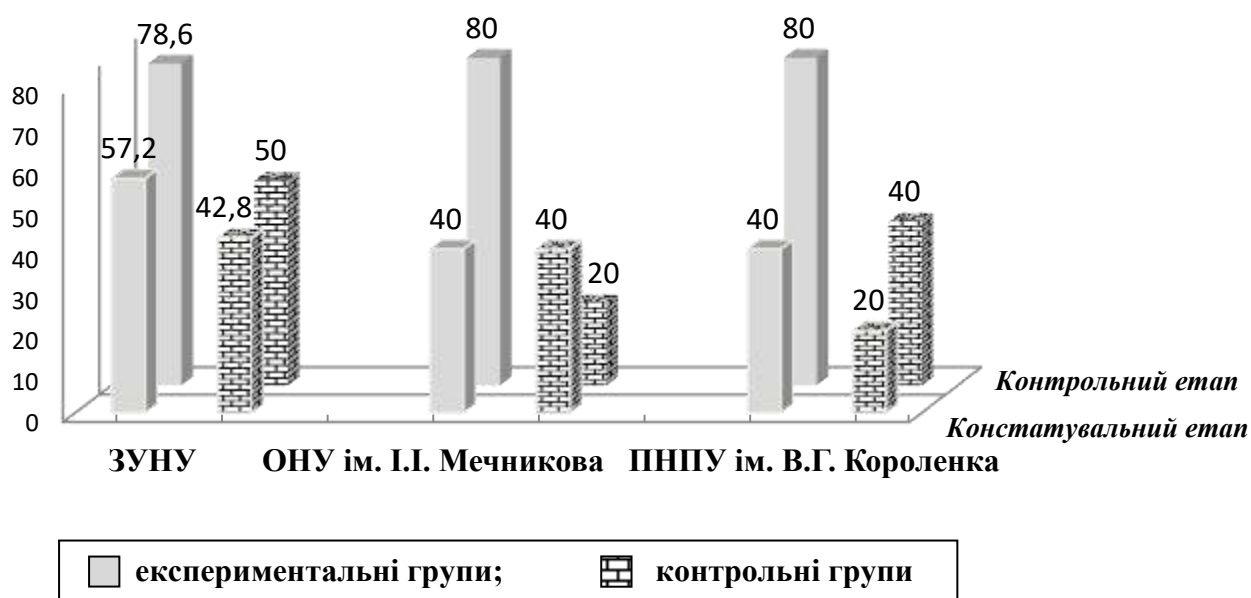


Рис. 5.1. Порівняльний аналіз кількості студентських груп з переважаючим конструктивним типом реагування (сукупні показники типів поведінки «компроміс» та «співпраця») на складні соціальні ситуації, у %

Дослідження типів поведінки за тестом К. Томаса доповнено перехресним виявленням типів міжособистісних взаємин за методикою Т. Лірі. Послугуючись вказаним психодіагностичним інструментом, нами здійснено два емпіричних зрізи за участю аналогічної кількості студентів на констатувальному (1068 осіб) та контрольному (1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту в трьох ЗВО України. Терміни проведення та задіяні студентські академічні групи (48 груп) були абсолютно ідентичними з тими, що застосовувалися у попередніх діагностичних процедурах. Одержані показники кожного із студентів в узагальненому вигляді подані нами у *Додатку Н*.

На констатувальному етапі експерименту з-поміж усіх 1068 досліджуваних студентів відстежено такий розподіл типів ставлень до навколишніх: 1) авторитарний (231 особа, 21,6 %); 2) доброзичливий (225 осіб, 21,1 %); 3) покірливий (153 особи, 14,3 %); 4) підозріливий (139 осіб, 13,0 %); 5) альтруїстичний (135 осіб, 12,6 %); 6) агресивний (82 особи, 7,7 %); 7) залежний (58 осіб, 5,4 %); 8) егоїстичний (45 осіб, 4,2 %).

Аналіз емпіричних показників (*додаток Н*) за курсами навчання студентів (констатувальний етап) показав, що у групах першокурсників переважаючими є «підозріливий» тип ставлення до навколишніх (чотири групи із восьми, 50 %), «авторитарний» (25 % груп) та «агресивний» (25 %). Для другого курсу здебільшого притаманими є «доброзичливий» (40 % груп) та авторитарний (20 %) тип ставлень. Серед груп третьокурсників зафіксовано переважання «авторитарного» (50 %) і «доброзичливого» (40 %) типів і лише одна група (10 %) – «альтруїстичного» спрямування. Водночас для академічних студентських груп 4-го курсу навчання найбільш притаманним виявилось переважання «покірливого» (30,0 %), «альтруїстичного» (20,0 %) та «доброзичливого» (20,0 %) типів ставлень до навколишніх. Серед четвертокурсників лише у 20,0 % груп переважає «авторитарний» і у 10 % «підозріливий» тип ставлень. Отож простежується тенденція, що із кожним роком навчання у ЗВО студентські типи ставлень до

навколишніх стають більш конструктивними у контексті збільшення чисельності представників «доброзичливого» та «альтруїстичного» типів. У студентів же першого курсу магістатури простежується найбільша дисперсія показників, які майже пропорційно розподілені між різними типами ставлень: «покірливий» (30,0 %), «підозріливий» (20,0 %), «авторитарний» (20,0 %), «залежний» (20,0 %), «доброзичливий» (10,0 %).

Узагальнені показники переважаючих у кожній студентській групі типів міжособистісних взаємин (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту подані у таблиці 5.6 переконливо вказують на ефективність втілення в освітньому процесі трьох ЗВО основних психологічних засад модульно-розвивальної взаємодії. Зокрема, після проведення формувального етапу експерименту в експериментальних групах трьох ЗВО збільшилася кількість студентських колективів із переважаючими конструктивними типами («альтруїстичний» та «доброзичливий») ставлень до навколишніх. Так, до прикладу, хоча сумарно у трьох ЗВО не змінилася кількість експериментальних груп із переважаючим типом ставлень «доброзичливий», однак значно збільшилася чисельність груп із домінуванням «альтруїстичного» типу ставлень до навколишніх (зростання складає 16,7 %, 8 груп). Водночас у контрольних групах на постформувальному (контрольному) етапі психолого-педагогічного експерименту таке зростання становить лише 2,1 % (одна група). Також прикметним є те, що серед експериментальних груп не виявлено жодної із переважаючим «егоїстичним» типом ставлення до навколишніх, а кількість груп із переважаючими іншими деструктивними типами ставлень більш значуще знизилася в експериментальній частині вибірки («авторитарний» – «-6,25 %», «агресивний» – «-4,2 %»), ніж у контрольному її сегменті («авторитарний» – «-2,1 %», «агресивний» – «+4,2 %»). Найбільш позитивна динаміка зміни типів студентського ставлення до навколишніх зафіксована в ЗУНУ, менш виражена – в ОНУ ім. І.І. Мечникова, а найменша – в ПНПУ ім. В.Г. Кололенка.

Таблиця 5.6

**Порівняльний аналіз типів ставлення студентів до навколишніх на констатувальному (вибірка 1068 осіб)
та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО України**

Назва ЗВО	Статус академічних студентських груп та їх кількість	Превааючий у студентській групі тип ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення															
		1. Егоїстичний		2. Залежний		3. Підозріливий		4. Агресивний		5. Авторитарний		6. Покірливий		7. Доброзичливий		8. Альтруїстичний	
		констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**
ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні (14 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (14,3 %)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	0 (0,0 %)	3 (21,4 %)	1 (7,1%)	3 (21,4 %)	2 (14,3 %)	4 (28,6 %)	5 (35,7 %)	1 (7,1%)	5 (35,7 %)
	Контрольні (14 груп)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	0 (0,0 %)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3 %)	5 (35,7 %)	4 (28,6 %)	1 (7,1%)	2 (14,3 %)	3 (21,4 %)	3 (21,4 %)	1 (7,1%)	1 (7,1%)
ОНУ ім. І.І. Меч-никова	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (60,0 %)
	Контрольні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)
ПНПУ ім. В.Г. Ко-роленка	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)
	Контрольні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)
Всього (48 груп):		1 (2,1 %)	1 (2,1 %)	2 (4,2 %)	2 (4,2 %)	7 (14,5 %)	5 (10,4 %)	3 (6,3 %)	3 (6,3 %)	13 (27,1 %)	9 (18,8 %)	7 (14,5 %)	4 (8,3 %)	11 (22,9 %)	11 (22,9 %)	4 (8,3 %)	13 (27,1 %)

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.;

** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.;

Узагальнені результати порівняльного аналізу змін, які відбулися між контрольними та експериментальними групами трьох ЗВО після впровадження у їхній освітній процес відповідних пропонованих новацій візуально подані на рисунку 5.2. Приємно констатувати, що в ОНУ ім. І.І. Мечникова кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом міжособистісних взаємин (сукупні показники типів ставлень до навколишніх «альтруїстичний» та «доброзичливий», за Т. Лірі) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 %, в ЗУНУ підвищилася на 35,7 %, а в ПНПУ ім. В.Г. Короленка збільшилася на 20,0 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ОНУ ім. І.І. Мечникова, 20,0 %), або ж загалом сумарно не змінилися (ЗУНУ, 0,0 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 0,0 %).

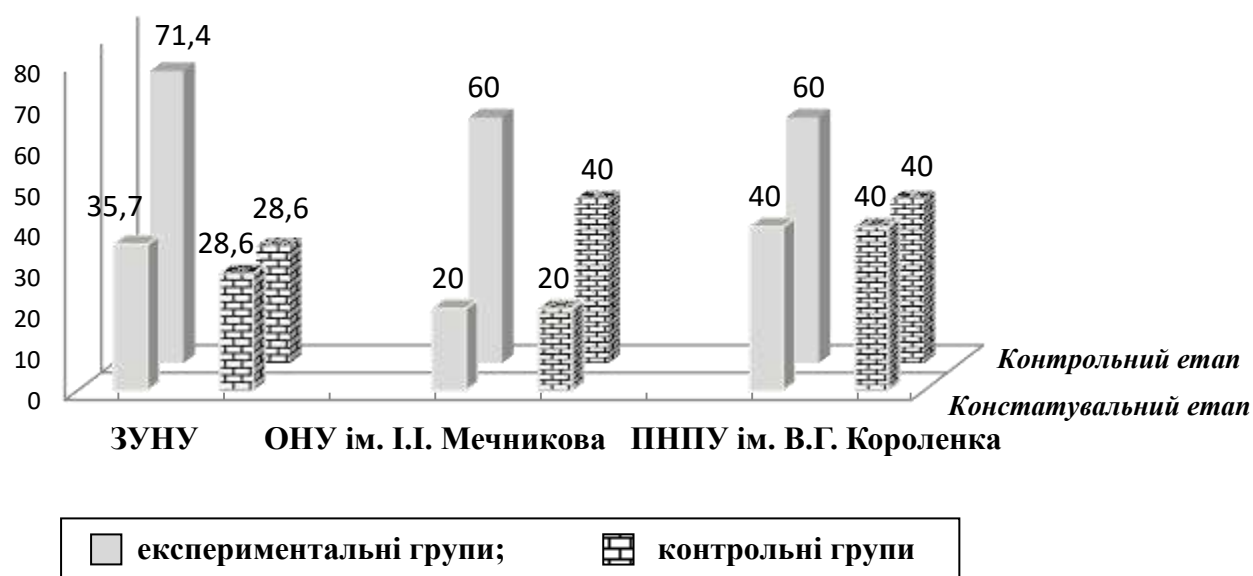


Рис. 5.2. Порівняльний аналіз кількості студентських груп з переважаючим конструктивним типом ставлень (сукупні показники типів ставлень «альтруїстичний» і «доброзичливий») до навколишніх, у %

Обґрунтовані Т. Лірі вісім типів ставлення до навколишніх нами редуковані до п'яти типів: 1) егоїстичний; 2) конформний (залежний та підозріливий); 3) конкурентливий (агресивний та авторитарний); 4) товариський (покірливий та доброзичливий); 5) альтруїстичний. Таке

об'єднання нами здійснене задля подальшого виявлення кореляційних зв'язків між зазначеними типами ставлення до довколишніх (за Т. Лірі) і п'ятьма способами реагування особистості у конфлікті (за К. Томасом), п'ятьма рівнями розвивальної ефективності модульних занять (див. 5.2), п'ятьма типами спрямованості студента до взаємодії (див. 5.3.2) та п'ятьма рівнями розвитку групи як колективу (див. 5.4). У даному випадку на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту зафіксована одна студентська група (2,1 %) егоїстичного типу спрямованості, 7 груп (14,6 %) конформного типу, 12 груп (25,0 %) конкурентливого, 15 груп (31,2 %) товариського і 13 груп (27,1 %) альтруїстичного типу спрямованості.

5.3.2. Розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер особистості студента. Відповідно до теорії особистісних рис Кеттелла, особистість розглядається як синтез найбільш стабільних, стійких, взаємопов'язаних елементів (властивостей, рис), що зумовлюють сутнісні особливості активності і поведінку людини. Тому особистісний багатофакторний опитувальник 16 PF Р. Кеттела як метод оцінки індивідуально-психологічних відмінностей особистості зорієнтований на виявлення відносно незалежних 16 факторів (шкал, первинних рис) особистості й дає змогу з'ясувати особливості характеру, схильності, інтереси та психологічні тенденції діагностованого [422. С. 46–55].

Опитувальник Кеттела охоплює усі види випробувань – і оцінювання, і вирішення тестів, і виявлення особистого ставлення до певного явища. Причому кожен фактор містить не тільки якісну і кількісну оцінку внутрішніх особливостей людини, а й стосується її характеристики з боку міжособистісних стосунків і соціальних взаємин. Крім того, окремі фактори об'єднуються в блоки за трьома напрямками:

Інтелектуальний блок (фактори: В – загальний рівень інтелекту; М – рівень розвитку уяви; Q 1 – сприйнятливність до нового, консерватизм / радикалізм).

Емоційно-вольової блок (фактори: С – емоційна стійкість; О – рівень тривожності; Q 3 – наявність внутрішніх напружень; Q 4 – рівень розвитку самоконтролю; G – ступінь соціальної нормативності та організованості; I – «жорсткість – чуйність»).

Комунікативний блок (фактори: А – відкритість/товариськість, замкнутість; Н – сміливість; L – ставлення до людей; Е – рівень домінування – підпорядкованості; Q 2 – залежність від групи; N – динамічність; F – стриманість / експресивність) [244].

Відомо, що фактори А, Н, L, Е, Q 2, N та F, які належать до комунікативних властивостей й особливостей міжособистісної взаємодії мають тенденцію змінюватися, тобто є динамічні. Водночас фактори В, М та Q 1, які стосуються інтелектуальних особливостей, є незмінними, тобто стійкими. Що стосується, емоційно-вольових особливостей (фактори С, О, Q 3, Q 4, G та I), то наявна незначна тенденція до змін, але вони переважно також є доволі стійкими [95].

За дослідженнями Кеттела, приблизно дві третини характеристик особистості зумовлюються впливами навколишнього середовища і лише одна третина – спадковістю [136]. Загалом аналізована теорія переконує, що на поведінку людини впливають не тільки чинники, пов'язані з певними ситуаціями, а й ті люди, які утворюють групи чи спільноти, до яких кожен із нас належить (сім'я, церква, групи однолітків, колеги, школа, академічна група у ЗВО, нація). У такий спосіб, вивчаючи риси особистості, можна одночасно охарактеризувати й соціальні групи, до яких належать окремі люди. Спектр рис, за допомогою яких отримується змога об'єктивно охарактеризувати групи, називається їх синтальністю (syntality). Отже, названа методика дає змогу оцінити не тільки індивідуально-психологічні особливості особистості, а й виявити закономірності чи тенденції, як певні усереднені показники тієї чи іншої психічної функції змінюються у групі людей. Вони постають своєрідними еталонними нормами, що характеризують конкретну сукупність людей [95; 66].

Констатувальний етап експерименту відбувався у 1 семестрі 2017 року на базі трьох ЗВО України: ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ), ПНПУ ім. В. Г. Короленка, ОНУ ім. І. І. Мечникова. У психодіагностичному обстеженні брали участь здобувачі чотирьох спеціальностей (029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа, 081 Право, 053 Психологія, 231 Соціальна робота) соціогуманітарного спрямування із 48 академічних груп. Вибірка становила 1068 осіб (із них 541 особа належала до 24 експериментальних груп, а 527 осіб – до 24 контрольних).

Зібрані емпіричні матеріали опрацьовані нами у відділі організації профорієнтації Тернопільського обласного центру зайнятості за допомогою автоматизованої програми «Cattelltest-187» (свідоцтво № 14331). Внаслідок цього були отримані розгорнуті профілі особистості кожного обстежуваного здобувача з графічною інтерпретацією значень (див. *Додаток П*).

Задля досягнення уніфікації отриманих даних та уможливлення зведення 16 окремих факторів особистісного розвитку до узагальнених трьох показників (інтелектуальний розвиток, емоційно-вольовий, комунікативний) нами впорядковано введення окремих емпіричних даних у зворотному порядку (фактори L та O), оскільки їхні позитивні і негативні полюси сутнісно конкурують з іншими 14 факторами. Таким чином було забезпечено одну з важливих психометричних умов: максимальні за значенням показники відображають лише найбільш сприятливі чинники взаємодії (табл. 5.7). Водночас межові показники деяких факторів є рівнонесприятливими рисами особистості для налагодження будь-якої соціальної взаємодії (скажімо, крайні позиції фактору E стосуються сильної конформності та домінантності). Тому при обробці первинних даних у факторах E та Q₄ найвищий показник «10» оцінювався у «0» балів, а за показник «9» зараховувався лише «1» бал.

Графічні індивідуальні профілі здобувачів вищої освіти зведені за допомогою програми «Microsoft Office Excel 2013» в узагальнювальні таблиці академічних груп (табл. 5.8), котрі зручно аналізувати як у контексті 16 розрізнених факторів, так і у розрізі трьох пропонованих блоків. Також

така форма презентації забезпечує доволі панорамний огляд показників, зафіксованих на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Таблиця 5.7

Інтерпретаційні межі факторів Р.Кеттела

№ з/п	Фактори	Негативний полюс (низькі оцінки, 0-4 бали)	Позитивний полюс (високі оцінки, 7-10 балів)
1	A	Відчуженість (шизотимія)	Відкритість (афектотимія)
2	B	Низький рівень інтелекту	Високий рівень інтелекту
3	C	Слабкість «Я», емоційна нестабільність	Сила «Я», емоційна стабільність
4	E*	Конформність	Домінантність
5	F	Занепокоєність (Desurgency)	Безтурботність (Surgency)
6	G	Недобросовісність, слабкість «над-Я»	Сумлінність, сила «над-Я»
7	H	Боязкість (Threctia)	Сміливість (Parmia)
8	I	Жорсткість, грубість (Harria)	Чуйність, романтизм (Premsia)
9	L**	Довірливість, відвертість (Alaxia)	Підозрливість, упередженість (Protension)
10	M	Приземленість, прозаїчність (Praxernia)	Мрійливість, винахідливість (Autia)
11	N	Прямолінійність (Natural forthrightness)	Дипломатичність (Shrewdness)
12	O**	Спокійність, самовпевненість (гіпертимія)	Тривожність, почуття провини (гіпотимія)
13	Q ₁	Консерватизм, ригідність	Новаторство, гнучкість
14	Q ₂	Залежність від групи, соціабельність	Самостійність, самодостатність
15	Q ₃	Низький самоконтроль поведінки	Високий самоконтроль поведінки
16	Q ₄ *	Апатійність, емоційна розслабленість	Фрустрованість, емоційна напруженість

* найвищий показник «10» оцінюється у «0» балів, а за показник «9» зараховується «1» бал;

** показники вводяться у зворотному порядку, тобто найвищим показникам присвоюються найвищі бали і навпаки.

Зокрема, доволі типовими для проведеного дослідження є показники, зафіксовані у табл. 5.8 і 5.9, відповідно до яких когнітивний блок факторів зазнав мінімальних змін під дією психоформульовального етапу експерименту. Його показники покращилися лише на 6,4 %. Це пояснюється тим, що як рівень інтелекту (фактор В, +4,9 %), так і рівень розвитку уяви (фактор М, +7,4 %), об'єктивно майже не піддаються розвитку, і лише третій фактор цього блоку (Q₁ – новаторство / консерватизм, +8,95 %) відносно покращив

показники особистісного зростання учасників експерименту. То ж не дивно, що у багатьох групах зміна показників за когнітивним блоком факторів перебуває у межах статистичної похибки ($\pm 3,5$ %) та, здебільшого, є наслідком ситуаційного настрою обстежуваних на різних етапах експерименту.

Статистично значущим є покращення за результатами контрольного етапу експерименту показників *емоційно-вольового блоку* (+15,09 %). Найбільш відчутніша динаміка зростання простежується за трьома факторами: самоконтроль поведінки (фактор Q_3 , +22,8 %), спокійність (фактор O , +25,0 %), емоційна напруженість (фактор Q_4 , +26,7 %). Водночас значно менше демонструють зростання показники таких факторів, як емоційна стійкість (C , +11,1 %) та чуйність (I , +10,3 %). Проміжне становище за рівнем розвитку займає фактор сумлінності (G , +13,5 %).

Найбільш виразний вплив модульно-розвивальна взаємодія справляє на розвиток *комунікативного блоку факторів* (+32,4 %). Загалом серед усіх експериментальних груп цей показник коливається від 23 до 42 відсотків.

Показово, що після психоформувального етапу експерименту прямолінійність змінюється дипломатичністю (фактор N , +46,15 %), менше трапляється крайніх проявів конформності та домінантності (фактор E , +44,2 %), а також укріплюється самодостатність здобувачів (фактор Q_2 , +33,3 %). Дещо менше в комунікативному блоці формуються сміливість (фактор H , +32,8 %) та довірливість (фактор L , +31,7 %). Водночас відносно найменше підвищення показників відбувається за критеріями безтурботності (фактор F , +26,7 %) та відкритості (фактор A , +21,12 %).

Незважаючи на закономірно нерівномірний розвиток різних сфер здобувачів, *загальний розвитковий ефект*, що зафіксований за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела, в аналізованому випадку становить 20,98 %. Беручи до уваги предмет нашого дослідження і факт максимального зростання показників саме комунікативного блоку факторів, нами виокремлено на основі його результатів та закону нормального розподілу Гауса п'ять рівнів вираженості факторів і відповідних

Таблиця 5.8

Результати психологічного діагностування студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела
(констатувальний етап психолого-педагогічного експерименту)

Спеціальність 231 Соціальна робота, шифр групи СР-21 (2 курс навчання)

Загальна к-сть студентів: 22: із них присутні: 21. Староста: Наталія Г.

Дата проведення: 15.11.2017 р.

№ з/п	Ім'я студента	Контрольовані фактори (у балах)																		Тип студента за рівнем розвитку Δ3	Середнє значення	
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Комунікативний блок (змінні фактори)												
		В	М	Q ₁	Δ1	С	О	Q ₃	Q ₄	G	I	Δ2	A	Н	L	E	Q ₂	N	F			Δ3
1	Андріана Б.	5	6	7	6,0	7	4	10	6	4	10	6,83	10	6	6	4	5	5	3	5,57	ситуаційний	6,13
2	Іванна В.	5	6	7	6,0	5	3	4	5	6	4	4,5	6	8	5	3	4	5	6	5,29	ситуаційний	5,13
3	Олег В.	2	3	5	3,33	2	1	8	7	7	7	5,33	9	4	4	4	4	6	5	5,14	ситуаційний	4,88
4	Ірина Г.	7	6	4	5,67	3	5	6	8	10	9	6,83	10	10	1	1	5	5	9	5,86	ситуаційний	6,19
5	Наталія Г.	7	7	9	7,67	6	5	8	6	5	9	6,5	9	7	7	7	6	8	5	7,0	відкритий	6,94
6	Олена Д.	8	3	9	6,67	7	3	4	8	6	5	5,5	10	7	0	0	5	8	7	5,29	ситуаційний	5,63
7	Віталій З.	6	2	9	5,67	4	3	7	6	4	7	5,17	6	5	1	6	6	2	6	4,57	ситуаційний	5,0
8	Анастасія К.	8	3	5	5,33	4	3	4	4	5	4	4,0	8	8	6	8	4	5	10	7,0	відкритий	5,56
9	Каріна К.	7	3	9	6,33	6	4	5	6	4	4	4,83	7	8	5	7	8	7	10	7,43	відкритий	6,25
10	Вадим К	2	5	9	5,33	6	6	8	4	4	5	5,5	6	5	4	6	6	3	5	5,0	ситуаційний	5,25
11	Данієла К.	10	9	9	9,33	8	4	6	7	2	6	5,5	6	10	6	0	6	6	7	5,86	ситуаційний	6,38
12	Олег К.	3	5	3	3,67	3	1	7	7	4	6	4,67	6	3	7	5	1	6	5	4,71	ситуаційний	4,5
13	Назар Л.	6	6	5	5,67	9	8	8	5	5	9	7,33	6	7	6	7	8	6	4	6,29	ініціативний	6,56
14	Тетяна М.	6	6	5	5,67	8	5	7	5	5	6	6,0	8	5	3	6	7	5	4	5,43	ситуаційний	5,69
15	Юлія О.	6	5	7	6,0	4	3	6	6	7	5	5,17	5	8	6	6	6	3	7	5,86	ситуаційний	5,63
16	Назарій П.	5	6	7	6,0	1	2	5	8	3	8	4,5	5	1	1	4	7	3	3	3,43	закритий	4,31
17	Софія П.	5	6	7	6,0	5	7	7	7	7	8	6,83	5	4	4	3	7	8	5	5,14	ситуаційний	5,94
18	Юлія П.	9	7	8	8,0	7	5	6	3	4	5	5,0	8	8	1	1	8	7	9	6,0	ситуаційний	6,0
19	Олександр Р.	7	7	4	6,0	5	7	5	7	6	10	6,67	10	10	5	5	6	3	8	6,71	ініціативний	6,56
20	Анастасія С.	8	6	7	7,7	6	1	10	7	7	10	6,83	2	3	5	7	10	7	1	5,0	ситуаційний	6,06
21	Діана Т.	7	7	6	6,67	8	5	9	4	5	6	6,17	7	8	3	1	6	1	7	4,71	ситуаційний	5,63

Таблиця 5.9

Результати психологічного діагностування студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела

(контрольний етап психолого-педагогічного експерименту)

Спеціальність 231 Соціальна робота, шифр групи СР-31 (3 курс навчання)

Загальна к-сть студентів: 22: із них присутні: 21. Староста: Наталія Г.

Дата проведення: 14.05.2019 р.

№ з/п	Ім'я студента	Контрольовані фактори (у балах)																		Тип студента за рівнем розвитку Δ3	Середнє значення
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Комунікативний блок (змінні фактори)											
		В	М	Q ₁	Δ1	С	О	Q ₃	Q ₄	G	I	Δ2	A	H	L	E	Q ₂	N	F		
1	Андріана Б.	5	6	8	6,33	8	6	10	7	5	10	7,67	10	9	7	6	7	7	5	7,29	7,25
2	Іванна В.	4	6	8	6,0	5	4	6	6	6	6	5,5	8	10	4	4	6	8	8	6,86	6,19
3	Олег В.	3	3	5	3,67	3	3	10	7	6	8	6,17	10	7	6	6	7	8	7	7,29	6,19
4	Ірина Г.	8	6	4	6,0	3	5	7	8	10	9	7,0	10	10	3	3	7	5	9	6,71	6,69
5	Наталія Г.	7	6	10	7,67	7	6	9	7	6	10	7,5	9	9	8	8	8	10	7	8,43	7,94
6	Олена Д.	8	4	9	7,0	7	4	6	8	7	7	6,5	10	10	2	2	7	10	9	7,14	6,88
7	Віталій З.	6	3	8	5,67	5	4	9	6	5	7	6,0	8	7	3	7	8	5	8	6,57	6,19
8	Анастасія К.	8	3	7	6,0	4	5	6	5	5	6	5,17	10	9	6	10	6	8	10	8,43	6,75
9	Каріна К.	7	3	9	6,33	6	5	7	7	4	4	5,5	9	10	6	9	10	9	10	9,0	7,19
10	Вадим К	3	6	9	6,0	6	6	9	5	5	5	6,0	8	7	5	8	8	6	6	6,86	6,38
11	Данієла К.	10	9	9	9,33	9	5	7	7	3	7	6,33	9	10	7	2	9	8	8	7,57	7,44
12	Олег К.	4	5	4	4,33	3	4	9	8	5	6	5,83	7	5	8	6	3	9	7	6,43	5,81
13	Назар Л.	6	6	6	6,0	10	8	10	5	5	9	7,83	8	10	7	9	10	8	6	8,29	7,69
14	Тетяна М.	6	6	6	6,0	9	5	6	6	6	8	6,67	10	8	5	8	9	8	8	8,0	7,13
15	Юлія О.	7	5	8	6,67	5	4	9	7	7	5	6,17	6	10	7	8	8	5	9	7,57	6,88
16	Назарій П.	5	7	8	6,67	3	4	8	9	4	9	6,17	7	5	3	6	9	6	5	5,86	6,13
17	Софія П.	5	7	8	6,67	4	6	10	8	8	8	7,33	8	7	5	5	9	10	7	7,29	7,19
18	Юлія П.	9	8	7	8,0	7	5	8	4	6	6	6,0	9	10	2	3	10	10	10	7,71	7,13
19	Олександр Р.	8	8	5	7,0	6	7	7	7	6	9	7,0	10	10	6	7	9	5	9	8,0	7,44
20	Анастасія С.	8	6	8	7,33	7	3	10	8	8	10	7,67	5	5	7	10	10	10	3	7,14	7,38
21	Діана Т.	7	8	8	7,67	9	6	10	6	7	8	7,67	9	10	6	3	9	4	9	7,14	7,44

їм типів студентської молоді за ознакою загальної спрямованості на взаємодію, а саме: 1) закритий тип (діапазон балів 0 – 3,71); 2) пасивний (діапазон балів 3,72 – 4,43); 3) ситуаційний (діапазон балів 4,44 – 6,0); 4) ініціативний (діапазон балів 6,01 – 6,99); 5) відкритий (діапазон балів 7,0 – 10,0) (див. табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Диференціація типів студентів за критерієм повноти зреалізування комунікативних факторів особистості за Р.Кеттелом (вибірка – 1068 осіб)

Закон нормального розподілу (крива Гаусса)	2,5 %	13,5 %	68 %	13,5 %	2,5 %
Розподіл обстежуваних (1068 осіб)	20	151	734	137	26
Середнє значення (Δ) за комунікативним блоком методики Р.Кеттела	0 – 3,71	3,72 – 4,43	4,44 – 6,0	6,01 – 6,99	7,0 – 10,0
Рівень вираженості факторів	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Тип студента за спрямованістю до взаємодії	Закритий	Пасивний	Ситуаційний	Ініціативний	Відкритий

Зокрема, на прикладі аналізованої академічної групи студентів (табл. 5.8, 5.9) чітко простежується тенденція зростання кількості конструктивних типів взаємодії. Якщо до формувального етапу експерименту в групі було 15 студентів, яким притаманний ситуаційний тип спрямованості до взаємодії, 3 особи – відкритого типу, 2 особи – ініціативного типу, 1 особа – закритого типу, то на контрольному етапі експерименту у цій же групі налічувалося 15 осіб з відкритим типом взаємодії, 5 осіб – ініціативного, і лише 1 особа – ситуаційної спрямованості до взаємодії.

Виокремлені типи здобувачів, які розмежовані за критерієм спрямованості до взаємодії, уможливають виявлення кореляційних зв'язків між ними та рівнями психолого-педагогічної ефективності модульно-розвивальних занять, що розгортаються за інноваційною освітньою технологією (див. підрозділи 5.2. та 5.5). Власне з цією метою за

результатами контрольного етапу експерименту кожній із 48 груп присвоєно відповідний статус, спираючись на переважаючу кількість у ній студентів того чи іншого типу спрямованості до взаємодії (див. *Додаток Р*). Якщо на констатувальному етапі експерименту співвідношення зазначених типів здобувачів за критерієм спрямованості до взаємодії у контрольних та експериментальних групах було практично паритетним, то на контрольному етапі експерименту ця пропорційність значно змінилася:

1) *контрольні* студентські академічні групи (24 одиниці): переважання студентів «відкритого типу» (2 групи, 8,33 %), «ініціативного типу» (2 групи, 8,33 %), «ситуаційного типу» (15 груп, 62,5 %), «пасивного типу» (3 групи, 12,5 %), «закритого типу» (2 групи, 8,33 %);

2) *експериментальні* академічні групи (24 одиниці): переважання студентів «відкритого типу» (14 груп, 58,33 %), «ініціативного типу» (8 груп, 33,33 %), «ситуаційного типу» (2 групи, 8,33 %), «пасивного типу» (0 груп, 0 %), «закритого типу» (0 груп, 0 %).

Підсумкові результати психодіагностичного обстеження студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела нами презентовано в узагальненій формі у розрізі 48 експериментальних і контрольних груп (*Додаток С*), а також візуалізовані у контексті розподілу за трьома ЗВО (див. табл. 5.11).

Після формувального етапу психолого-педагогічного експерименту показники в *експериментальних групах* усіх трьох ЗВО значно покращилися. Найбільш значуще їхнє зростання відбулося у комунікативному блоці (діапазон підвищення від 30,0 % до 33,8 %), дещо менше збільшення показників простежується в емоційно-вольовому блоці (12,1 – 14,2 %), а найменший приріст зафіксовано серед показників когнітивного блоку (5,6 – 7,0 %). Прикметно, що за останнім блоком показників підвищення в абсолютно більшості випадків відбувається завдяки фактору Q_1 – новаторство / консерватизм (7,8 – 10,1 %), тоді як фактор В – загальний рівень інтелекту – змінився найменш значуще (2,7 – 4,6 %). Піки абсолютних

Таблиця 5.11

Узагальнені результати ефективності впровадження модульно-розвивальної взаємодії в освітній процес ЗВО за показниками 16-факторного опитувальника Р.Кеттела, отриманими на контрольному етапі експерименту

(вибіркова сукупність становить 1043 особи)

Назва ЗВО	Статус академічних груп студентів, що брали участь в експерименті	Сукупний рівень зміни показників за 16 контрольованими факторами (у %), порівняно з констатувальним етапом експерименту																			Середнє значення (Δ) за 16-ма факторами
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)						Блок комунікації та міжособистісної взаємодії (змінні фактори)									
		В – загальний рівень інтелекту	М – рівень розвитку уяви	Q ₁ – новаторство / консерватизм	Середнє значення за I блоком (Δ)	С – емоційна стійкість	О – спокійність / тривожність	Q ₃ – самоконтроль поведінки	Q ₄ – емоційна напруженість	G – сумлінність / недобросовісність	I – жорсткість / чуйність	Середнє значення за II блоком (Δ)	A – відчуженість / відкритість	N – боязкість / сміливість	L – довірливість / підозрливість	E – домінування / підпорядкування	Q ₂ – залежність від групи	N – прямотиниїсність / дипломатичність	F – безтурботність / занепокоєність	Середнє значення за III блоком (Δ)	
ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	+4,6	+7,5	+9,0	+7,0	+9,6	+13,6	+18,4	+11,2	+15,3	+14,7	+13,8	+26,2	+35,9	+31,5	+40,7	+32,4	+43,8	+26,1	+33,8	+21,3
	Контрольні	+0,1	+1,3	+2,2	+1,2	+1,9	+2,7	+3,3	-2,0	+5,1	+3,9	+2,5	+3,1	+4,2	-1,1	+4,6	+3,9	+1,8	+5,2	+3,1	+2,5
ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні	+3,8	+6,1	+7,8	+5,9	+8,9	+16,2	+19,3	+10,1	+15,7	+15,0	+14,2	+28,0	+30,6	+27,4	+33,1	+26,4	+36,2	+28,3	+30,0	+19,6
	Контрольні	-0,4	+0,9	+1,6	+0,7	-1,5	+1,0	+2,6	+0,9	+3,4	+2,0	+1,4	-2,1	+6,8	0,0	+6,2	+5,8	+3,1	+7,6	+3,9	+2,4
ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні	+2,7	+4,0	+10,1	+5,6	+9,0	+14,5	+17,8	+11,3	+14,9	+17,2	+12,1	+27,8	+32,1	+30,6	+38,4	+29,1	+40,9	+21,6	+31,5	+20,1
	Контрольні	+1,7	-0,6	+2,5	+1,2	+0,9	+2,8	+4,3	-2,6	+3,5	+3,7	+2,1	+4,6	+5,9	+1,8	+2,7	+4,2	+1,4	-3,0	+2,5	+2,1

максимумів зростання показників в аналізованих блоках факторів у трьох ЗВО також розташовані відносно нерівномірно: в ЗУНУ виявлено найвище збільшення сукупних показників когнітивного (7%) та комунікативного (33,8 %) блоків, у ПНПУ ім. В.Г. Короленка найбільше з-поміж усіх ЗВО підвищилися показники емоційно-вольового блоку (14,2 %), а в ОНУ ім. І.І. Мечникова відстежуємо проміжні результати. Загальне ж зростання показників (усереднене значення у відсотках за 16-ма контрольованими факторами) в експериментальних групах трьох ЗВО на контрольному етапі експерименту має такий вигляд: ЗУНУ – 21,3 %, ОНУ ім. І.І. Мечникова – 20,1 %, ПНПУ ім. В.Г. Короленка – 19,6 %.

Усереднені показники зростання / спадання вираженості 16 факторів на контрольному етапі експерименту наскрізно за усіма експериментальними і окремо контрольними групами трьох ЗВО подані на рис. 5.3. Цікаво, що внаслідок застосування освітньої технології налагодження модульно-розвивальної взаємодії найбільше зростають показники фактору N – прямолінійність / дипломатичність (40,3 %), E – домінування підпорядкування групі (37,4 %), H – боязкість / сміливість (32,9 %), а також L – довірливість / підозріливість (29,8 %). Водночас мінімально відбувається розвиток таких факторів, як B – загальний рівень інтелекту (3,7 %), M – рівень розвитку уяви (5,9 %), Q₁ – новаторство / консерватизм (6,3 %) та C – емоційна стійкість (9,2 %). Пізнавальним є й те, що за традиційної академічної системи навчання максимальний розвитковий ефект за одним із факторів (H – боязкість / сміливість) становить лише 5,6 %. Разом з тим показник фактору Q₄ – емоційна напруженість – набуває незначного від’ємного значення (-1,2 %), а емоційна стійкість (фактор C – 0,4 %) та довіра (фактор L – 0,2 %) у здобувачів вищої освіти майже не розвиваються.

Аналізуючи окремо результати кожної із 24 експериментальних груп, виявлено, що максимальне зростання показників за абсолютною більшістю контрольованих факторів відбувається на других і третіх курсах навчання, дещо менше на перших і п’ятих курсах, а найменше у студентів четвертого

курсу (див. *Додаток С*). Така закономірність, на наш погляд зумовлена тим, що на 1 - 3 курсах бакалаврату формувальний етап експерименту тривав 1,5 роки (здобувачі 1 курсу демонструють дещо менші показники внаслідок

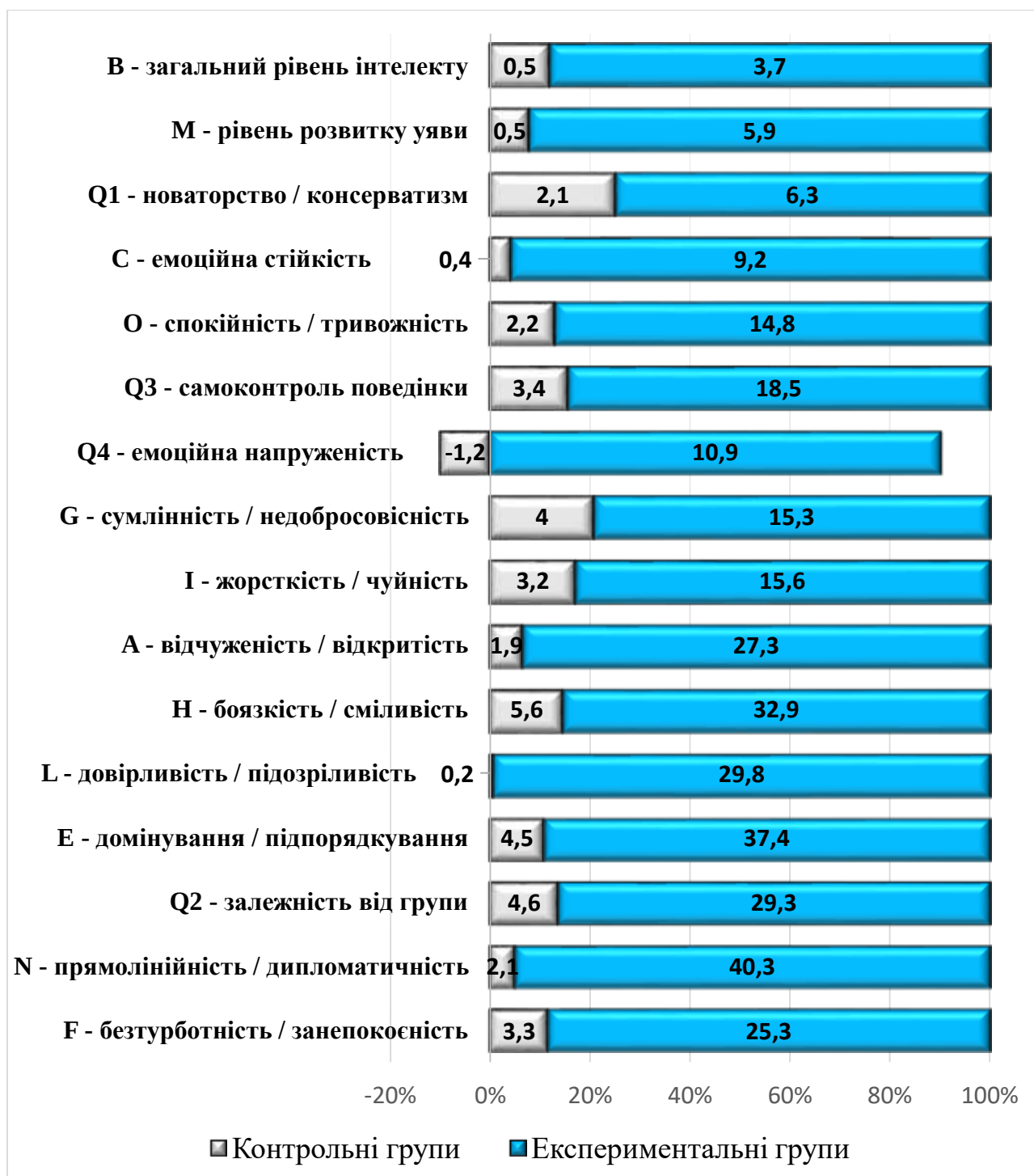


Рис. 5.3. Порівняльний аналіз зміни показників контрольних та експериментальних груп після формувального етапу психолого-педагогічного експерименту (травень 2019 р., вибірка 1043 особи)

адаптаційного періоду), а 4 – 5 курси зазнавали формувальних впливів лише впродовж одного року (показники майбутніх магістрів об'єктивно дещо вищі внаслідок якісного відбору студентів на етапі вступу). Отож ефективність пропонованих змін відчутна не лише порівняно з експериментальними і контрольними групами, а й за критерієм тривалості формувальних впливів у межах самих експериментальних груп.

Сукупні показники *контрольних груп* кожного ЗВО на контрольному (постформуальному) етапі експерименту також продемонстрували зростання, хоча відносно незначне: когнітивний блок (0,7 – 1,2 %), емоційно-вольовий блок (1,4 – 2,5 %), комунікативний блок (2,5 – 3,9 %). Зауважимо, що на відміну від експериментальних груп у частині контрольних (8 із 24) зафіксовано неістотну, але все ж від'ємну, динаміку зміни показників (у діапазоні від -0,4 до -3,0 %) за окремими контрольованими факторами. Від'ємна ж динаміка за цілим блоком факторів наявна лише у 5 із 24 контрольних груп, а саме: 1) емоційно-вольовий блок (групи ДІД-11, -0,9 %; СР-11, -1,3 %; СР-41, -0,9 %; СРМ-11, -0,9 %); 2) комунікативний блок (група СР-12, -1,1 %).

Отож пропоновані експериментальні змінні, які послідовно інтегровувалися в освітній процес трьох ЗВО з метою налагодження модульно-розвивальної взаємодії, спричинили статистично достовірне зростання показників розвитку когнітивної, емоційно-вольової та комунікативної сфери студентів експериментальних груп. Особливу ефективність інноваційних змін зафіксовано у комунікативному блоці факторів, які, власне, максимально детермінують якість міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

5.4. Вплив розвивальних взаємин на рівні розвитку студентської академічної групи як повноцінного колективу

Соціометрія як метод соціально-психологічного пізнання дає змогу дослідити характер і динаміку внутрішньогрупових процесів, виявити неформальних лідерів та їх мікрогрупи, визначити міжособистісні взаємини у середині мікрогруп та між ними, з'ясувати соціометричний статус (місце кожного члена групи) у системі міжособистісних стосунків, ієрархію статусів усіх членів групи, а також вичислити коефіцієнт згуртованості групи як колективу (власне стан соціально-психологічного клімату).

Основним чинником вибору в системі міжособистісних ставлень є *«симпатія – антипатія»*, що демонструє рівень популярності чи непопулярності членів групи. Однак у нашому дослідженні, крім зазначеного критерію, індекс згуртованості групи диференційовано на когнітивну та емоційну складові, що відображає переважання раціонально-логічного чи образно-емоційного способу опрацювання особою інформації. Зокрема, студентам запропоновано дати відповідь на чотири запитання (так звані соціометричні критерії вибору): «З ким із присутніх ти хотів би готуватися до іспиту?» та «З ким із присутніх ти НЕ хотів би готуватися до іспиту?» (когнітивна складова) (табл. 5.12); «Кого із присутніх ти б запросив до себе на вечірку?» та «Кого із присутніх ти б НЕ запросив до себе на вечірку?» (емоційна складова) (рис. 5.13). Така наша ініціатива зумовлена тим, що раціональний та емоційний вибори потенційно дадуть змогу не тільки виокремити різні когорти лідерів (наприклад, лідери за критерієм «навчання» можуть виявитися аутсайдерами за критерієм «дозвілля» і навпаки), а й більш точно виявити специфіку внутрішньогрупової міжособистісної взаємодії.

Збір емпіричних матеріалів на констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту відбувався впродовж листопада і грудня 2017 року в трьох університетах, які репрезентують Захід, Південь і Центрально-Східну частини України. Всього опитано 1068 студентів із 48 студентських

академічних груп, із них: 1) ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) – 28 студентських академічних груп (опитано 619 студентів 1-5 курсів чотирьох спеціальностей соціогуманітарного спрямування); 2) ОНУ ім. І. І. Мечникова – 10 студентських академічних груп (опитано 242 студентів 1-5 курсів спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота»); 3) ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 10 студентських академічних груп (опитано 207 студента 1-5 курсів спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота»).

Наголошуючи на принципі конфіденційності, студентам пропонувалося вибрати із присутніх однокласників трьох осіб, до кого вони відчують симпатію за вище означеними критеріями і записати їхні прізвища на розданих їм аркушах паперу в спадаючому порядку (в першу, в другу, у третю чергу). Те ж саме вони мали виконати, керуючись почуттям антипатії.

Заповнені аркуші були зібрані у складеному вигляді та оброблені за такою процедурою: 1) у таблиці результатів (вертикаль соціометричних матриць) (див. табл. 5.12, 5.13) записувались імена усіх присутніх членів групи (під відповідними номерами) й тільки їх номери там, де горизонталь матриці; 2) на відповідних перетинах цифрами 1, 2, 3 позначалися ті, кого вибирає кожен студент у першу, другу і третю чергу за критерієм симпатії «+» та антипатії «-»; 3) знаходилася сума зафіксованих позитивних і негативних виборів (кількість цифр у стовпчиках із відповідним знаком); 4) визначалась і підраховувалась кількість отриманих кожним студентом взаємних виборів (окремо взаємні симпатії та взаємні антипатії).

Загальна кількість позитивних виборів є показником популярності (референтності) студента у групі, що дає змогу з'ясувати становище кожної особи в групі і диференціювати їх на чотири категорії: соціометричні «зірки»/лідери (6 і більше виборів); сприятливе становище – популярні особистості (3–5 виборів); несприятливе становище – непопулярні особи (1-2 вибори); «ізольовані» або аутсайдери (0 виборів).

У поданому нами прикладі «соціометричними зірками» за когнітивним критерієм є особи під номерами 14, 1, 5 (Тетяна М., Андріана Б. і Наталія Г.),

Таблиця 5.12

Соціометрична матриця виборів, здійснених студентами групи СР-21 ТНЕУ (когнітивний компонент)

Загальна к-сть студентів: 22; із них присутніх: 21. Староста: Наталія Г.

Дата проведення: 15.11.2017 р.

№ з/п	Кого вибирають Хто вибирає	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	Андріана Б.	X		+3н				-2в		+1в		-1в	+2н							-3н		
2	Іванна В.		X	+3н				-1в					-3н		+2н			+1в	-2н			
3	Олег В.			X	+3н				-1н		-3н	-2н		+2н	+1н							
4	Ірина Г.	+3н	-2н		X			-1н		-3н		+2н			+1в							
5	Наталія Г.					X	+1в	-1н	+2в				-2н					-3н				+3в
6	Олена Д.					+1в	X	-1н	+2н								-3н	-2н				+3в
7	Віталій З.	-3в	-2в	+2н		+3н		X											-1в	+1в		
8	Анастасія К.					+2в			X			+1в			+3н		-3в	-1н			-2н	
9	Каріна К.	+2в						-2н	+3н	X		-1н			+1н				-3н			
10	Вадим К.	+3н									X		-2н	+1н	-3н		+2в		-1в			
11	Данієла К.	-1в							+1в			X	-3в		+2в	-2н					+3в	
12	Олег К.			+1н								-3в	X				+2в		-1в	+3н	-2н	
13	Назар Л.				+2н							+1н		X	+3н		-1н		-1н		-3н	
14	Тетяна М.	+3н	-3н		+1в			-1н				+2в			X		-2н					
15	Юлія О.		-2н	+3н												X		-3н	-1н		+1в	+2в
16	Назарій П.								-3в		+1в	-2н	+2в				X		-1н			+3н
17	Софія П.	+1н	+3в					-2н		+2н		-1н						X			-3в	
18	Юлія П.	+1н				+3н		-1в			-2в		-3в		+2н				X			
19	Олександр Р.					+2н		+1в	+3н			-1н			-2н	-3н				X		
20	Анастасія С.							-1н				+2в			+3н	+1в		-2в	-3н		X	
21	Діана Т.		-1н			+3в	+2в			-3н						+1в		-2н				X
Симпатії, Σ 63		6	1	5	3	6	2	1	5	2	1	5	2	2	9	2	2	1	0	2	2	4
Взаємні симпатії, Σ 30		1	1	0	1	3	2	1	2	1	1	3	1	0	2	2	2	1	0	1	2	3
Антипатії, Σ 63		2	5	0	0	0	0	10	2	2	2	7	5	0	2	2	4	6	9	1	4	0
Взаємні антипатії, Σ 17		2	1	0	0	0	0	3	1	0	1	2	2	0	0	0	1	1	3	0	0	0

Таблиця 5.13

Соціометрична матриця виборів, здійснених студентами групи СР-21 ТНЕУ (емоційний компонент)

Загальна к-сть студентів: 22; із них присутніх: 21. Староста: Наталія Г.

Дата проведення: 15.11.2017 р.

№ з/п	Кого вибирають Хто вибирає	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	Андріана Б.	X						-3н		+2в	+3в	-1н				-2н			+1в			
2	Іванна В.	+2н	X					-1в		-3н			-2н		+3н			+1в				
3	Олег В.		-1н	X	+1в				+3н					+2в					-3н		-2в	
4	Ірина Г.		-2н	+3в	X			-1н					-3н	+2н	+1в							
5	Наталія Г.		-1н			X	+1в		+2в									-3н			-2н	+3в
6	Олена Д.		-3н			+1в	X	-1н	+2в												-2н	+3в
7	Віталій З.		-1в					X					+3н			+2н			-3в	+1в	-2н	
8	Анастасія К.		-3н			+2в	+3в		X			+1в					-1н				-2н	
9	Каріна К.	+2в								X		-1н	-3н					+1в			-2н	+3н
10	Вадим К.	+3в		-1н		-3н					X			+2н			+1в		-2в			
11	Данієла К.		-2н			+2н			+1в			X	-3в	+3н				-1н				
12	Олег К.											-2в	X	+2в			+1в		-1н		-3н	+3н
13	Назар Л.			+2в		+1н				-2н			+3в	X					-3н		-1н	
14	Тетяна М.		-3н		+1в			-1н				+2н	-2н	+3н	X							
15	Юлія О.		-2н			+3н										X		-3в	-1н		+1в	+2в
16	Назарій П.										+1в	-2н	+2в			-3н	X		-1в			+3н
17	Софія П.	+2н	+3в							+1в						-2в		X	-3н		-1в	
18	Юлія П.	+2в				+3н		-1в			-2в						-3в		X			+1н
19	Олександр Р.							+1в	+2н				+3н		-1н	-3н			-2н	X		
20	Анастасія С.			-1в								+3н				+1в	-3н	-2в			X	+2н
21	Діана Т.		-1н			+2в	+3в			-2н						+1в		-3н				X
Симпатії, Σ 63		5	1	2	2	7	3	1	5	2	2	3	4	6	2	3	2	2	1	1	1	8
Взаємні симпатії, Σ 40		3	1	2	2	3	3	1	3	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3
Антипатії, Σ 63		0	10	2	0	1	0	6	0	3	1	4	5	0	1	4	3	5	9	0	9	0
Взаємні антипатії, Σ 15		0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	3	0	2	0

Умовні позначення: «+» - симпатія; «-» - антипатія; «в» - взаємний вибір; «н» - невзаємний вибір.

котрі набрали найбільшу кількість виборів (відповідно 9, 6 і 6). Водночас показовим є те, що за емоційним критерієм «соціометричними зірками» стали інші студенти, а саме 21, 5, 13 (Діана Т., Наталія Г., Назар Л.). Лише формалізований лідер (староста групи Наталія Г.) присутня у двох номінаціях, однак не з найвищими показниками. Подібна ситуація склалася і з антирейтингом, у якому зазвичай різні особи викликають найбільшу антипатію у своїх одногрупників за когнітивним та емоційним критеріями.

Із одержаного співвідношення загальної пострічкової суми виборів до взаємних нами підраховувався індекс рівня *згуртованості групи* студентів на конкретному етапі її розвитку. Зокрема, щоб знайти індекси згуртованості групи СР-21 за критерієм симпатії, потрібно було спочатку визначити індекс її згуртованості на когнітивному рівні (себто пострічкову суму взаємних показників симпатії поділити на пострічкову суму звичайних показників симпатії: $30 / 63 = 0,4762$, що еквівалентно 47,62 %) і на емоційному (аналогічно: $40 / 63 = 0,6349$, що дорівнює 63,49 %). Відтак загальний показник згуртованості групи СР-21 за критерієм симпатії знаходився як середньоарифметичний результат (Δ) від двох попередніх індексів ($((0,4762 + 0,6349) / 2 = 0,5555$, що еквівалентно 55,55 %). Така ж сама процедура проводилася для визначення загального індексу згуртованості групи СР-21 за критерієм антипатії, котрий дорівнює 0,2540, тобто 25,4 %.

Узагальнені показники за критерієм симпатії / антипатії, що характеризують рівень згуртованості студентських академічних трьох ЗВО України на констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту подані у *додатку Т*. Аналізуючи, для прикладу, рівень згуртованості студентських академічних груп 1-5 курсів спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота» ТНЕУ (табл. Т.1), на перший погляд, видається, що тут ми зіштовхуємося з парадоксальним фактом: узагальнені показники індексу згуртованості груп (за критерієм симпатії) у студентів спеціальності «Психологія» зменшуються з кожним наступним курсом навчання (1 курс – 61,12%, 2 – 53,7 %, 3 – 48,49 %, 4 – 44,7 % і 5 курс – 42,44 %). Подібна

ситуація простежується і в групах студентів спеціальностей «Право», «Документознавство» і частково «Соціальна робота». Однак при більш детальному аналізі виявляється, що узагальнені показники індексу згуртованості груп (за критерієм антипатії) у цих самих студентів зменшується ще більш різкіше. Відтак у розвитку студентських груп простежується загальна закономірність: хоча рівень симпатії їх членів з кожним курсом навчання незначно зменшується внаслідок індивідуалізації та труднощів повторної реінтеграції студентів, проте антипатія і неприязнь між ними зменшується набагато швидшими темпами. Отож, індекс експансивності взаємодії членів групи, котрий є математичною різницею між узагальненими показниками індексу згуртованості груп за критерієм симпатії та антипатії, з кожним роком навчання зазвичай невинно зростає. Винятком із цієї залежності є лише результати індексу експансивності взаємодії студентів третього курсу спеціальності «Соціальна робота», академічні групи котрих були штучно розділені на дві внаслідок прийому на 3-ій курс значної частини нових студентів із коледжів. Також цілком зрозумілим видається незначний спад рівня експансивності взаємодії між членами студентських груп на освітньому рівні «магістр», оскільки академічні групи колишніх бакалаврів певним чином переформовуються внаслідок інтеграції до їхнього складу студентів з інших ЗВО чи інших спеціальностей.

Ще однією виявленою нами закономірністю є те, що в абсолютній більшості студентських академічних груп показники емоційної складової індексу згуртованості групи за критерієм симпатії значно вищі за аналогічні показники когнітивної складової. У випадку значного дисбалансу між показниками симпатії у вимірі когнітивної та емоційної складових слушно говорити про *нормальну* та *аномальну лінії* розвитку групи. Високий інтегральний показник згуртованості чи експансивності, але за аномальною лінією розвитку, все ж не приведе у підсумку до гармонізації внутрішньогрупових взаємин, а відтак і до досягнення рівня розвитку колективу. Прикладом такого дисбалансу можуть слугувати показники

індексів згуртованості групи ПС-41 (табл. Т.1), рівень симпатії за емоційною складовою якої становить 59,09 %, а за когнітивною – лише 30,3%.

Прикметним також є те, що як у когнітивній, так і в емоційній, складовій індексу згуртованості усіх студентських груп завжди переважають показники симпатії над показниками антипатії. Хоча їх співвідношення варіюється, але кількісно присутність симпатії здебільшого вдвічі більша за наявність антипатії. Очевидно, що переважання показників останньої траплятиметься тільки у разі ескалації в студентській групі конфліктної ситуації чи розвитку інших дезінтегративних процесів. І навпаки, високі показники симпатії є надійними індикаторами психологічного благополуччя групи і наявності сприятливого психоемоційного клімату в ній.

За рівнем психологічної згуртованості прийнято розрізняти такі види соціальних груп [84, с. 143; 73]:

Номінальна група – формальне об'єднання раніше незнайомих людей без спільної мети, тісної інтеграції та взаємодії. Тут відбувається знайомство людей, виникають симпатії та антипатії, відбувається первинний розподіл обов'язків у спільній діяльності.

Група-асоціація – група, котра має загальну мету, офіційну структуру, але не діє як єдине ціле, оскільки не має стабільних цілей. На цьому етапі з'являються визнані лідери та актив. Діяльність такої групи малоефективна, оскільки більшість її членів є пасивним гуртом, у якому працюють лише активісти.

Група-кооперація – група з усталеною структурою, високим рівнем підготовленості до вирішення нагальних завдань і готовністю до співпраці. Тут є ініціативний, визнаний та авторитетний актив, який здатен напружено працювати і вести за собою всю групу, хоча й наявний чітко виражений пасив.

Група-автономія – група з достатньо високим рівнем психологічної єдності, внутрішньої згуртованості, соціальної активності та ініціативності. Тут мало виражений поділ за симпатіями та антипатіями. Саме на цьому етапі члени групи ідентифікують себе з нею («моя група»).

Колектив – група, у якій міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно цінним та особистісно значущим змістом спільної діяльності. Саме завдяки зорієнтованості його членів на суспільну цінність діяльності він вважається найвищим ступенем розвитку групи. Тому будь-яке суспільство прагне відтворити себе в колективах, які втілюють його ідеали та цінності.

Зазначена класифікація різновидів груп за рівнем їхнього розвитку є традиційною і найбільш поширеною. Однак вона, на наш погляд, хибує описовістю, оскільки досліднику важко без додаткових параметрів, критеріїв і кількісних показників об'єктивно встановити і з впевненістю констатувати наявність того чи іншого рівня розвитку групи (особливо, коли йдеться про пограничні діапазони). В контексті завдань нашого дослідження такими об'єктивними параметрами для оцінювання рівня розвитку групи стали *коефіцієнт згуртованості групи* та *індекс експансивності взаємодії її членів*. Саме кількісні виміри останнього слугували інтегральним показником етапу розвитку групи як колективу; вочевидь без їх наявності неможливо однозначно стверджувати про досягнення групою того чи іншого рівня окремого соціального загалу.

Для цього вся множина зібраних соціометричних показників 48 студентських груп із трьох ЗВО України розмежована нами відповідно до Закону нормального розподілу Гаусса (див. табл. 5.14) і співвіднесена із п'ятьма традиційними етапами розвитку груп. Така своєрідна процедура шкалювання дала нам змогу вперше запропонувати чіткі кількісні параметри розмежування етапів розвитку групи за критерієм індексу експансивності взаємодії її членів. Отож нами здійснено методологічне обґрунтування, теоретичне аргументування та емпіричне встановлення чітких кількісних меж / порогів (мінімумів і максимумів) індексів згуртованості академічних груп та експансивності взаємодії її членів на кожному із рівнів їх становлення на шляху формування повноцінного колективу як найвищого рівня розвитку малої соціальної групи.

**Диференціація етапів розвитку групи за критерієм індексу
експансивності взаємодії її членів (вибірка – 1068 осіб, 48 груп)**

Закон нормального розподілу (крива Гаусса)	2,5%	13,5%	68%	13,5%	2,5%
Розподіл обстежуваних 48 груп	1	6	33	6	2
Межі індексу експансивності взаємодії членів групи	0 – 0,16	0,17 – 0,20	0,21 – 0,30	0,31 – 0,36	0,37 – 1,0
Рівень розвитку групи	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Етап розвитку групи	Дифузна (номінальна) група	Асоціація	Кооперація	Автономія	Колектив

Пропоновані кількісні виміри розмежування етапів розвитку групи доповнені нами відповідними якісними інтерпретаціями та сутнісними характеристиками, що подані у табл. 5.15.

Для теоретико-методологічного обґрунтування пропонованих умовиводів нами співвіднесено не тільки етапи розвитку групи як колективу та відповідні межі індексу експансивності взаємодії, а й стилі взаємодії, провідні психологічні механізми та відповідні рівні впорядкування / організації елементів з їх детальною характеристикою. Також запропоновано ключові ознаки та сутнісні характеристики рівнів розвитку групи (ціль, наявність спільної мети, самоуправління, переважаючий емоційний фон та спрямованість взаємодії), котрі можуть стати додатковою процедурною основою для їх рефлексивного розмежування.

Емпіричні показники індексів згуртованості (когнітивна та емоційна складові) 48 студентських академічних груп та індекси експансивності взаємодії членів групи, що й визначають рівень її розвитку як колективу, презентовані у *додатку Т* (констатувальний етап експерименту) та *додатку У*

Таблиця 5.15

**Параметрично-критеріальне розмежування етапів розвитку малої групи
та їх кількісно-якісні характеристики (системно-діяльнісний підхід)**

№ з/п	Етапи розвитку групи	Ключові ознаки та сутнісні характеристики етапів розвитку групи	Рівні порядкування / організації елементів	Ключові ознаки та сутнісні характеристики рівнів впорядкування	Стилі взаємодії та їх характе- ристика	Провідні психологічні механізми	Рівні та межі індексу експансивності взаємодії
1	Дифузна (номінальна) група	<i>Ціль:</i> індивідуальна. <i>Спільна мета:</i> немає. <i>Самоуправління:</i> відсутнє. <i>Емоційний фон:</i> фрустраційний. <i>Спрямованість взаємодії:</i> егоїстична	Конгломерат (лат. Conglomeratus – «скупчений, ущільнений, зібраний»)	Невпорядкована суміш, асорті, механічне поєднання чого-небудь різнорідного, при котрому окремі складові зберігають свої риси й властивості	Уникнення	Менталізація, <u>адаптація</u>	Дуже низький
							0 – 0,16
2	Асоціація	<i>Ціль:</i> мікрогруппова <i>Спільна мета:</i> інтуїтивна. <i>Самоуправління:</i> розрізнені неформальні лідери. <i>Емоційний фон:</i> апатійний. <i>Спрямованість взаємодії:</i> формалізована	Набір	Невпорядкована сукупність підібраних за певним критерієм елементів, що мають здатність до поєднання з метою забезпечення реальних чи потенційних цілей	Нормування та конфрон- тація	Ідентифі- кація, <u>інтеграція</u>	Низький
							0,17 – 0,20
3	Кооперація	<i>Ціль:</i> блокова. <i>Спільна мета:</i> формально- декларативна. <i>Самоуправління:</i> визнані лідери та їх мікрогрупи. <i>Емоційний фон:</i> ситуативно-позитивний. <i>Спрямованість взаємодії:</i> утилітарно-ділова	Комплекс	Певним чином структуроване та ієрархізоване утворення, кожен елемент котрого має своє функціонально закріплене спрямування, зорієнтоване на досягнення конкретної цілі	Конкурен- ція	Цілепокла- дання, <u>ідентичність</u>	Середній
							0,21 – 0,30

Продовж. табл. 5.15

№ з/п	Етапи розвитку групи	Ключові ознаки та сутнісні характеристики етапів розвитку групи	Рівні порядкування / організації елементів	Ключові ознаки та сутнісні характеристики рівнів впорядкування	Стилі взаємодії та їх характеристика	Провідні психологічні механізми	Рівні та межі індексу експансивності взаємодії
4	Автономія	<i>Ціль:</i> групова <i>Спільна мета:</i> варіативна. <i>Самоуправління:</i> ієрархізоване «ядро» колективу. <i>Емоційний фон:</i> стійко-позитивний. <i>Спрямованість взаємодії:</i> особистісно орієнтована, емоційно підтримувальна	Система	Рівень організації, що характеризується системотвірним чинником, автономністю, саморегуляцією, прагненням до самопідтримання і самовідтворення, рекурсивністю та забезпечує результат, вищий ніж у суми його елементів	Консолідація	Персоналізація, <u>індивідуалізація</u>	Високий
							0,31 – 0,36
5	Колектив	<i>Ціль:</i> суспільно корисна. <i>Спільна мета:</i> наскрізна. <i>Самоуправління:</i> «ядро» колективу та широке делегування повноважень. <i>Емоційний фон:</i> емпатійний, гармонійно-позитивний. <i>Спрямованість взаємодії:</i> альтруїстична	Метасистема (Meta-system)	Мультиплікативна, емерджентна надсистема, що створює особливий простір для співіснування й ефективної взаємодії низки систем, кожна з яких реалізуючи свої цілі, сприяє досягненню на новому якісно вищому рівні спільної місії	Взаємодопомога	<u>Реінтеграція</u> , емпатія, рефлексія	Дуже високий
							0,37 – 1,0

(контрольний етап експерименту). Водночас порівняльний аналіз рівнів згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО України подано нами в узагальненій формі у табл. 5.16.

На констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту найнижчі сукупні показники індексу експансивності взаємодії (23,3 %) продемонстрували академічні групи здобувачів спеціальності 053 Психологія ТНЕУ (табл. Т.1), а найвищі (29,7 %) зафіксовано у студентів спеціальності 053 Психологія ОНУ ім. І.І. Мечникова (табл. Т.2). Отож особливості внутрішньогрупової взаємодії студентів, а саме рівень їхньої згуртованості як колективу, не залежить від професійного профілю майбутніх фахівців (дослідженню підлягали представники чотирьох спеціальностей соціогуманітарного спрямування), а переважно детермінується роком навчання (здебільшого підвищується з кожним наступним курсом).

У розрізі трьох ЗВО на констатувальному етапі експерименту (*Додаток Т*) одержані відносно співмірні результати індексів експансивності взаємодії членів групи: 0,2744 (ОНУ ім. І.І. Мечникова), 0,2712 (ПНПУ ім. В.Г. Короленка), 0,2674 (ТНЕУ). На контрольному ж етапі (*Додаток У*) простежується більш помітна диференціація підсумкових результатів, а також дещо інша ієрархізація цих ЗВО: 0,3141 (ПНПУ ім. В.Г. Короленка), 0,3025 (ТНЕУ), 0,2909 (ОНУ ім. І.І. Мечникова). Проте цілком очікуваною виявилась найпомітніша різниця між узагальненими середніми показниками контрольних (0,2810) та експериментальних груп (0,3240) на контрольному (постформуальному) етапі психолого-педагогічного експерименту.

Узагальнені показники рівнів розвитку / згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО у розрізі контрольних та експериментальних їх різновидів наочно продемонстровані у таблиці 5.16. Незважаючи на загальний високий рівень індексу експансивності взаємодії членів студентських груп у ПНПУ ім. В.Г. Короленка, котрий дав змогу піднятися їм усім (100 %) до високого рівня розвитку «автономія» на контрольному етапі експерименту, все ж жодна з аналізованих груп цього ЗВО не досягла рівня

Таблиця 5.16

Показники рівнів згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО України на констатувальному* (вибірка 1068 осіб) та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту**

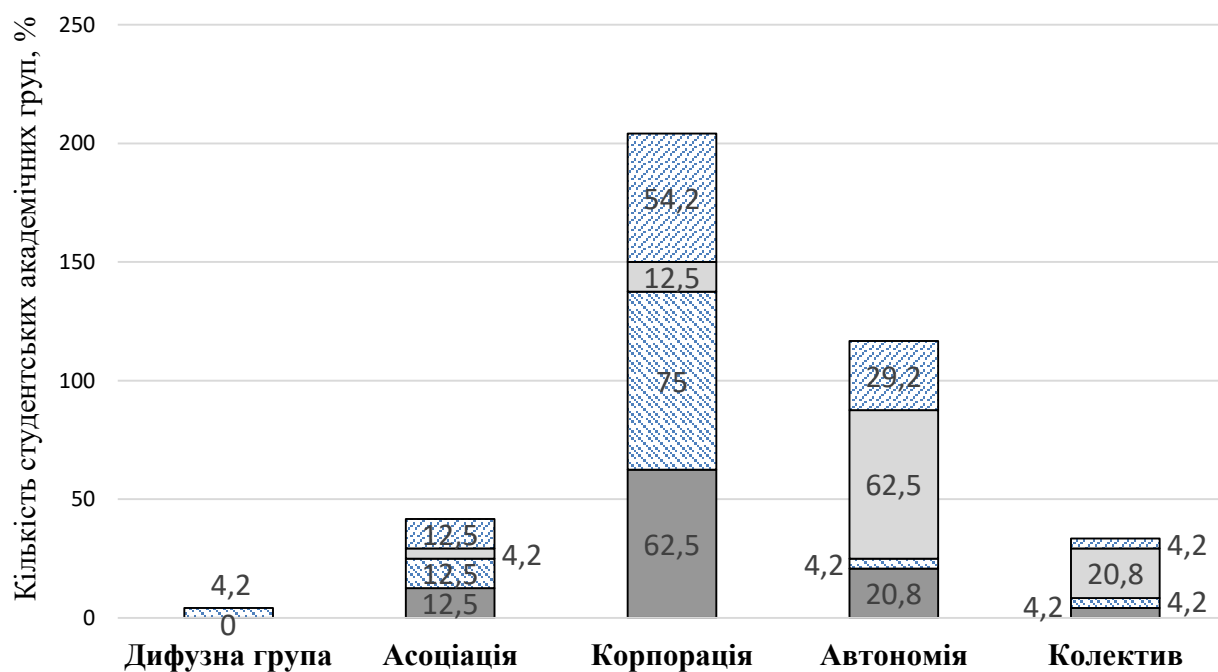
№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних студентських груп та їх кількість	Рівні розвитку / згуртованості соціальної групи (за Дж. Морено) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення									
			1. Дифузна група		2. Асоціація		3. Кооперація		4. Автономія		5. Колектив	
			констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експеримен-тальні (14 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (21,43 %)	1 (7,13 %)	8 (57,14 %)	1 (7,13 %)	3 (21,43 %)	9 (64,3 %)	0 (0,0 %)	3 (21,43 %)
		Контрольні (14 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (14,3 %)	1 (7,13 %)	11 (78,6 %)	8 (57,14 %)	0 (0,0 %)	4 (28,6 %)	1 (7,1 %)	1 (7,13 %)
2	ОНУ ім. І.І. Меч-никова	Експеримен-тальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	4 (80,0 %)	3 (60,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
3	ПНПУ ім. В.Г. Коро-ленка	Експеримен-тальні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (80,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	5 (100 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
		Контрольні (5 груп)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Всього (48 груп):			1 (2,1 %)	0 (0,0 %)	6 (12,5 %)	4 (8,33 %)	33 (68,7%)	16 (33,33 %)	6 (12,5 %)	22 (45,83 %)	2 (4,2 %)	6 (12,5 %)

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.;

** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

повноцінного колективу. Натомість дві із п'яти (40 %) досліджуваних академічних груп ОНУ ім. І.І. Мечникова та три із 14 (21,43 %) експериментальних груп ТНЕУ за кількісними критеріальними ознаками (рівнем індексу експансивності взаємодії) досягли статусу «колектив».

Хоча як контрольні, так і експериментальні, групи на контрольному (постформувальному) етапі психолого-педагогічного експерименту продемонстрували зростання рівня розвитку студентських академічних груп за критерієм їхньої згуртованості, однак саме показники останніх зросли значно істотніше (див. *Додаток У*) (рис. 5.4).



Рівні розвитку студентських академічних груп за критерієм згуртованості

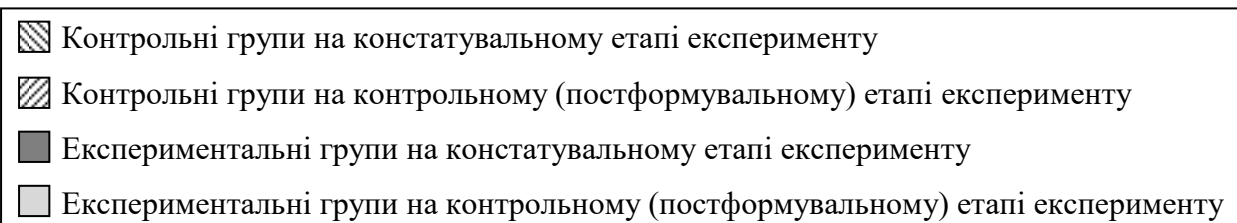


Рис. 5.4. Динаміка показників контрольних та експериментальних груп за критерієм їхньої згуртованості на констатувальному та контрольному етапах експерименту (вибірка – 48 студентських академічних груп)

Це зумовлено не стільки об'єктивним зростанням курсу навчання студентів, який, як було виявлено вище, позитивно впливає на індекс згуртованості експериментальних і контрольних груп однаковим чином, а першочергово спричинюється впливом експериментальних змінних на перебіг внутрішньогрупової взаємодії учасників освітнього процесу. Зокрема, серед експериментальних груп кількість колективів збільшилася із 4,2 % до 20,8 %, кількість груп, що досягли рівня розвитку «автономія» збільшилася на 41,7%, а відсоток студентських груп, котрі знаходяться на нижчих рівнях розвитку «корпорація» та «асоціація», різко зменшився (на 50 % та 8,3 % відповідно). Водночас серед контрольних груп, хоча й значно зросла кількість (на 25%) представництв рівня розвитку «автономія», все ж кількість груп рівня «колектив» та «асоціація» зовсім не змінилася.

Отже, є підстави висновувати, що соціометрія має стати для викладача/куратора практичним інструментом пізнання та налагодження багатьох аспектів освітньої взаємодії з академічною групою чи конкретним студентом, а саме з'ясування коефіцієнту згуртованості групи та відстеження динаміки її розвитку, визначення неформальних лідерів (їх мікрогруп) та аутсайдерів (ізольованих), окреслення активу групи та налагодження низхідних каналів комунікації, формалізація «соціометричних зірок» шляхом делегування їм повноважень студентського самоврядування, що водночас є пропедевтикою деструктивного самоутвердження неформальних студентських лідерів. Також видача наставником будь-яких завдань чи доручень має відбуватися не для підгруп, сформованих за алфавітним списком, а для виявлених мікрогруп з уже усталеними міжособистісними зв'язками і розподілом функціональних обов'язків її членів (лідер-керівник, генератор ідей, критик, виконавець, контролер та ін.). Саме такий розподіл доручень забезпечує пропедевтику конфліктних ситуацій, скорочує етап адаптації, понижує конкурування лідерів, пришвидшує розподіл обов'язків у середині підгрупи, забезпечує узгодженість дій студентів, а відтак й підвищує ефективність їхньої освітньої праці.

5.5. Порівняльний аналіз та виявлення статистично значущих зв'язків між контрольованими параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії

У ході психолого-педагогічного експерименту нами перевірена гіпотеза дослідження, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні статистично значущі кореляційні зв'язки. Також отримало аргументоване підтвердження припущення, що система експериментальних змінних, котрі поєднані імплементовані в освітній процес експериментальних груп трьох ЗВО, значно підвищують ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті), котра, своєю чергою, спричинює індивідуальний розвиток учасників модульно-розвивальної взаємодії (інтелектуальна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), конструктивну зміну провідного типу їх взаємин / ставлень (співпраця, компроміс, доброзичливість, альтруїзм) та рівня розвитку академічної студентської групи як колективу. Для цього отримані за допомогою відповідних психодіагностичних методик емпіричні показники кожного контрольованого параметру ефективності модульно-розвивальної взаємодії уніфіковані нами (приведені до спільної форми / системи) шляхом їхнього редукування до п'яти рангових позицій:

I. Тип соціальної поведінки (тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»): 1) уникнення; 2) пристосування; 3) суперництво; 4) компроміс; 5) співпраця.

II. Тип ставлень до навколишніх (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі): 1) егоїстичний; 2) конформний (залежний, підозріливий); 3) конкурентний (агресивний, авторитарний); 4) товариський (покірливий, доброзичливий); 5) альтруїстичний.

III. Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана): 1) дуже низька; 2) низька; 3) середня; 4) висока; 5) дуже висока.

IV. Тип студента за спрямованістю до взаємодії (розподіл за показниками комунікативного блоку 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела): 1) закритий; 2) пасивний; 3) ситуаційний; 4) ініціативний; 5) відкритий.

V. Рівень розвитку студентської групи як колективу (модифікована нами соціометрія Дж. Морено): 1) дифузна група; 2) асоціація; 3) кооперація; 4) автономія; 5) колектив.

Для виявлення кореляційних зв'язків усі рангові показники за відібраними нами методиками зведені у табличній формі (*Додаток Ф*, табл. Ф.1), котра охоплює усі необхідні вихідні дані для розрахунку коефіцієнта кореляції методом Спірмена. Саме цей метод статистичного опрацювання інформації є максимально адекватним при аналізі рангових показників.

Найсильніше виражений прямий лінійний зв'язок виявлено між рівнем психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і ранговими показниками отриманими за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела (типом спрямованості студентів до взаємодії). Для цього здійснено автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції (ρ) Спірмена за формулою:

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{\sum(d^2)}{n \cdot (n^2 - 1)}, \quad (1)$$

де n – кількість прорангованих показників;

d – різниця між рангами за двома змінними для кожної обстежуваної студентської групи;

$\sum(d^2)$ – сума квадратів різниць рангів.

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{2206,5 + 1580}{48^3 - 48} = 0,866$$

Отриманий результат становить $\rho = 0,87$ і свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами.

Для знаходження рівня значущості $p_{кр}$ звертаємося до відповідних критичних значень коефіцієнта кореляції r_{xy} Пірсона (оскільки $n > 40$), в якій наведені критичні значення для коефіцієнтів рангової кореляції [7, с. 95]. Для коефіцієнта рангової кореляції Спірмена число ступенів вільності $k = n$, в нашому випадку $n = 48$. Для цього числа знаходимо критичні значення:

$$p_{кр} = \begin{cases} 0,29, & \text{для } p \leq 0,05 \\ 0,37, & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 48$.

На основі одержаних значень, будуємо відповідну «вісь значущості» (див. рис. 5.5).

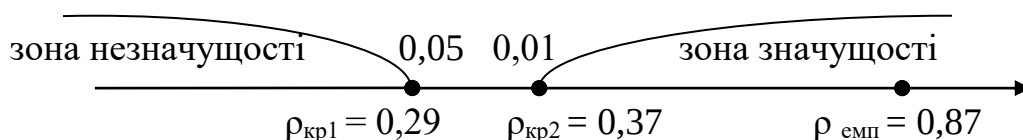


Рис. 5.5. Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами спрямованості студентів до взаємодії (отриманими за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела)

Виходячи з оцінка сили зв'язку за величиною коефіцієнта кореляції (слабо виражена – від 0 до 0,3; середньо виражена – від 0,4 до 0,6; сильно виражена – від 0,7 до 1,0), констатуємо наявність позитивної, сильно вираженої за силою зв'язку (показник у діапазоні 0,7 – 1,0) рангової кореляції між аналізованими параметрами.

Другою за силою зв'язку є пряма кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і типом студентської поведінки у конфлікті (за К. Томасом), котра визначена шляхом автоматичного розрахунку коефіцієнту рангової кореляції (ρ) за формулою (1)

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{5618 + 1452,5}{48^3 - 48} = 0,672$$

Отриманий результат ($\rho = 0,67$) свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 48$, що графічно упередметнюється на відповідній «осі значущості» (рис. 5.6) й вказує на сильно виражену силу зв'язку між аналізованими змінними.

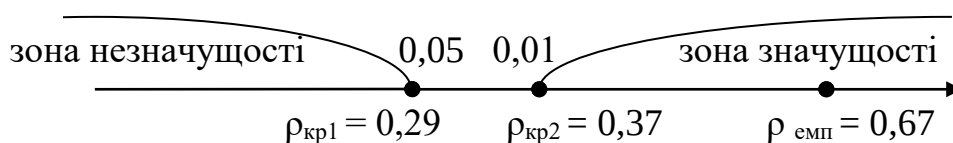


Рис. 5.6. Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами студентської поведінки у конфлікті (за К. Томасом)

Третьою за силою зв'язку виявилась пряма лінійна кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і рівнем розвитку групи як колективу, визначеного за допомогою соціометрії Дж. Морено. Автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції (ρ) здійснено за формулою (1)

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{5593 + 1995}{48^3 - 48} = 0,661$$

Отриманий результат ($\rho = 0,66$) також вказує на статистично значущу й достатньо сильно виражену кореляція між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 (рис. 5.7).

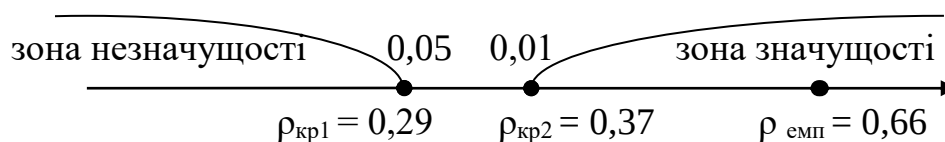


Рис. 5.7. Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і рівнями розвитку групи як колективу (Дж. Морено)

Найменш значущою за силою зв'язку виявилась пряма лінійна кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і типом студентського ставлення до навколишніх (за Т. Лірі), котра визначена шляхом автоматичного розрахунку коефіцієнту рангової кореляції (ρ) за формулою (1)

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{7852,5 + 1380}{48^3 - 48} = 0,541$$

Отриманий результат ($\rho = 0,54$) свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,37$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 48$, що графічно формовтілюється на відповідній «осі значущості» (рис. 5.8) й вказує на середньо виражену силу зв'язку між аналізованими змінними.

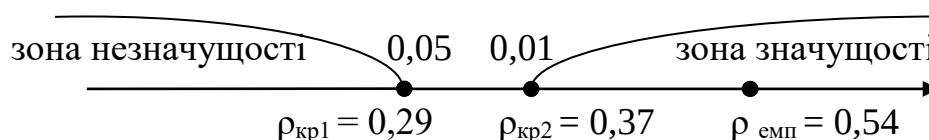


Рис. 5.8. Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами студентського ставлення до навколишніх (за Т. Лірі)

Отож в усіх чотирьох досліджуваних випадках емпірично доведено статистично значущий кореляційний зв'язок (сильно та середньо виражений)

між ефективністю розвивальної взаємодії викладача і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті) та вагомими характеристиками розвитку як окремих особистісних рис студентів (когнітивна, емоційно-вольова та комунікативна сфери) так і їхніх академічних груп (рівень згуртованості як колективу).

Відтак ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в умовах якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного педагога особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу.

Для проведення підсумкового кореляційного аналізу обрано мову програмування R. При цьому використано наступні бібліотеки: stats, corrplot, factoextra. На основі автоматичного опрацювання рангових показників п'яти контрольованих параметрів (табл. Ф.1) ефективності розвивальної взаємодії отримана інтегральна матриця (рис. 5.9), що в узагальненому вигляді відображає кількісні величини усіх наявних кореляцій та силу цих зв'язків. Абсолютно у всіх аналізованих випадках простежується наявність прямої позитивної залежності між контрольованими показниками, що характеризується середнім або сильним рівнем прояву.

Найвищі показники сильно вираженої кореляції (показник у діапазоні 0,7 – 1,0) зафіксовані між такими параметрами: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А.В. Фурманом, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ($\rho = 0,87$); 2) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,74$); 3) типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ($\rho = 0,72$).

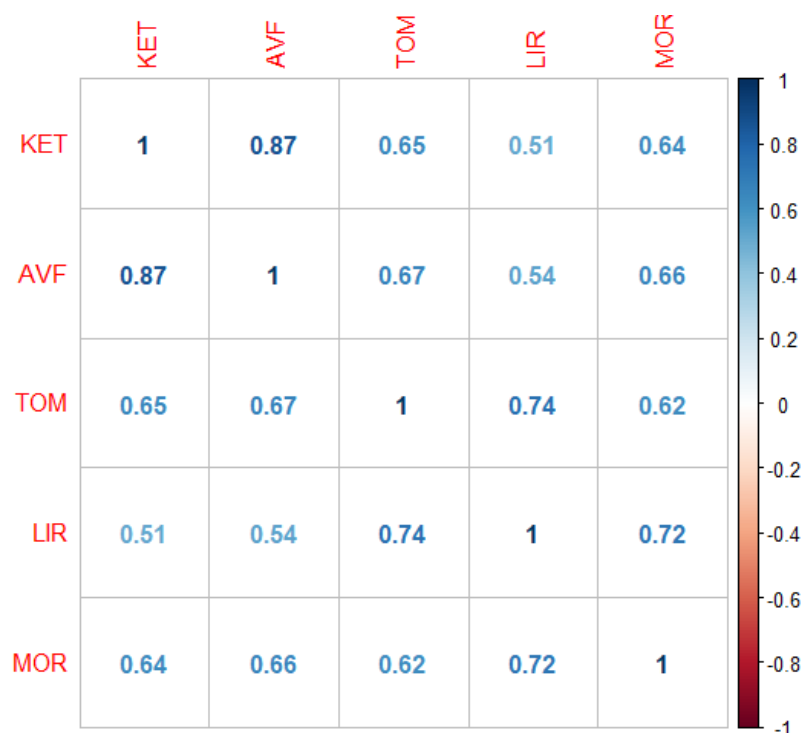


Рис. 5.9. Узагальнена матриця коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між контрольованими параметрами розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО

Умовні позначення (відстежуваний параметр і застосовувана методика):

KET – тип студента за спрямованістю до взаємодії (16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела);

AVF – психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять (експертно-психологічна методика А.В. Фурмана);

TOM – тип соціальної поведінки студентів (тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»);

LIR – тип студентського ставлення до навколишніх (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі);

MOR – рівень розвитку студентської групи як колективу (модифікована соціометрія Дж. Морено).

Помірно (вище середньої) виражена кореляція простежується між такими параметрами як: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом соціальної поведінки, за К. Томасом ($\rho = 0,67$); 2) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А.В. Фурманом, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ($\rho = 0,66$); 3) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ($\rho = 0,65$);

4) рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ($\rho = 0,64$); 5) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ($\rho = 0,62$).

Найнищі показники (середньої сили прояву) кореляції зафіксовані між такими параметрами: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,54$); 2) типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,51$). Такі відносно низькі показники сили кореляційних зв'язів у двох останніх випадках можуть бути спричинені потенційною похибкою, що виникає внаслідок необхідного редукування виокремлених Т. Лірі восьми типів міжособистісних взаємин до п'яти рангових позицій типів студентського ставлення до навколишніх. Однак слід зазначити, що і в цьому випадку наявна доволі статистично значуща (середня за силою прояву) позитивна рангова кореляція.

Доречно окремо зупинитися на результатах кластерного та факторного аналізів отриманих емпіричних показників ефективності освітньої взаємодії учасників освітнього процесу трьох ЗВО (Додаток Ф.2). Для їх проведення обрано мову програмування R, а також використано бібліотеки «stats», «corrplot» та «factoextra». Спершу визначено для конкретної вибіркової сукупності студентських груп ($n = 48$) оптимальну кількість кластерів, що дорівнює двом (рис. Ф.2.1), а пізніше здійснена графічна презентація ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних академічних груп (рис. 5.10). Остання засвідчує, що у першому кластері знаходяться 19 (76 %) експериментальних груп, а в другому здебільшого знаходяться контрольні їх різновиди – 18 (78,3 %). Така чітка поляризація вказує на наявність певного критерію їх сегрегації. Очевидно, що найбільш значущим чинником подібної диференціації є експериментальні змінні, що впливають на зміну якісних характеристик розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу за традиційної та інноваційної системи навчання. Відтак статистично

доводиться значущість пропонованих експериментальних змінних, які істотно впливають на розподіл досліджуваних студентських груп на два кластери за критерієм їхньої приналежності до контрольних чи експериментальних різновидів.

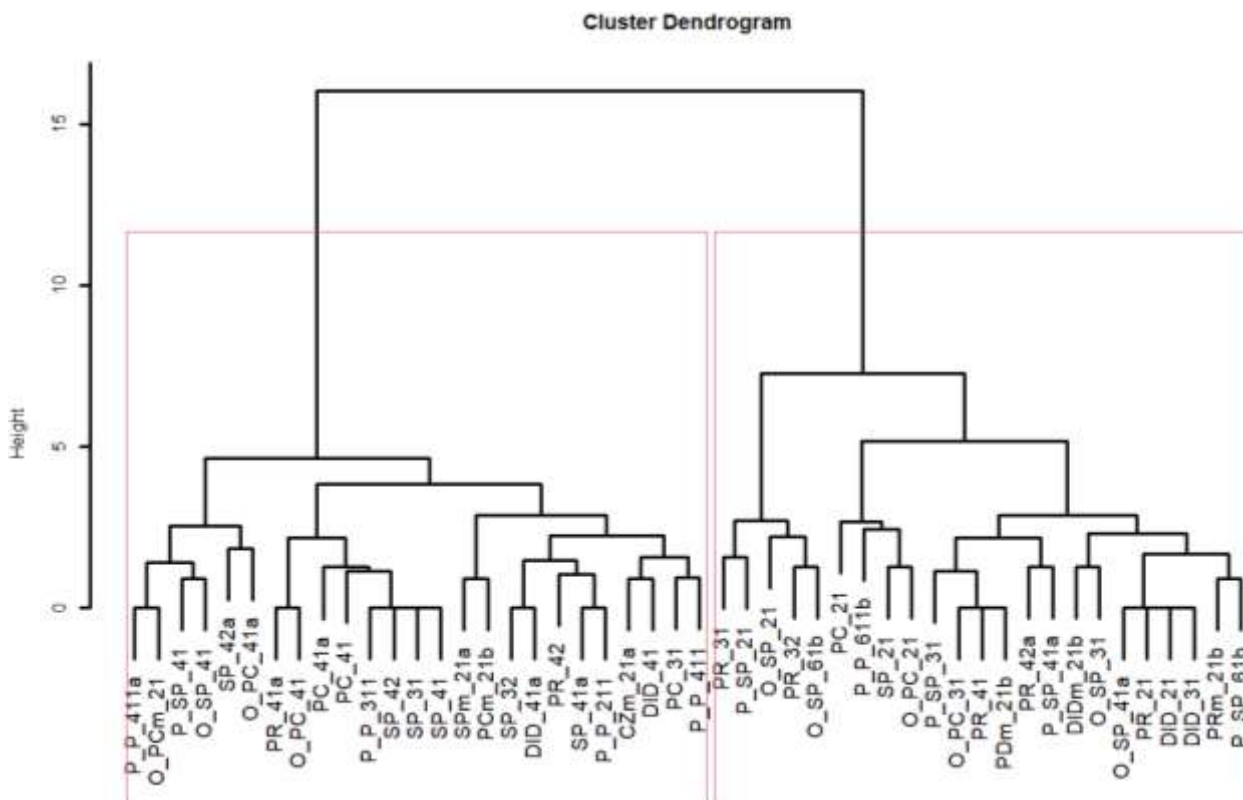


Рис. 5.10. Графічна презентація ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних студентських груп

При цьому ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів (рис. 5.11) майже повністю відображає матрицю коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (рис. 5.9). Зокрема, у першому кластері простежується найсильніший прояв зв'язків між параметрами AVF (психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять, що фіксується за допомогою експертно-психологічної методики А. В. Фурмана) та КЕТ (тип студента за спрямованістю до взаємодії, що виявляється завдяки 16-факторному особистісному опитувальнику Р. Кеттела). У другому ж кластері розташовані взаємопов'язані контрольовані параметри ТОМ (тип соціальної поведінки

студентів, визначений методикою К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті») та LIR (тип студентського ставлення до навколишніх, діагностований методикою міжособистісних взаємин Т. Лірі), котрі, своєю чергою, співвідносяться із параметром MOR (рівень розвитку студентської групи як колективу, що виявляється соціометрією Дж. Морено).

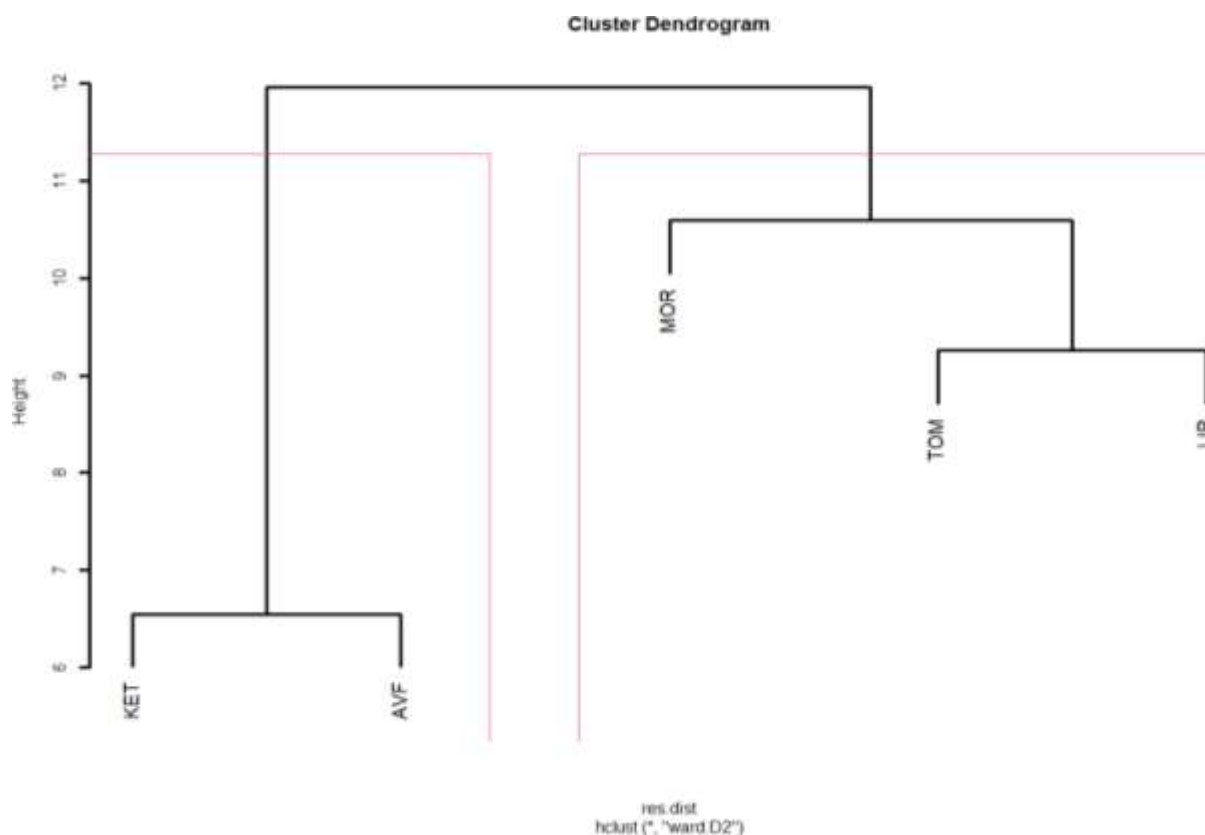


Рис. 5.11. Ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів

Аналогічні результати отримані й шляхом застосування факторного аналізу (рис. Ф.2.2, Ф.2.3) зафіксованих на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту численних емпіричних показників. Зокрема, фактор 1 охоплює показники контрольованих параметрів AVF та KET (сила зв'язку 0,9), а фактор 2 об'єднує параметри TOM, MOR (сила зв'язку 0,6) та LIR (сила зв'язку 1,0).

Отож констатуємо відносну тотожність виявлених трьома різними методами (кореляційний, кластерний і факторний аналізи) статистично значущих зв'язків між основними контрольованими параметрами ефективності розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. Відтак вважаємо висунуті нами вище гіпотези повністю підтвердженими.

Загалом за п'ятим розділом сформульовані такі висновки:

1. Обґрунтовані на теоретико-методологічному рівні психологічні засади налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ЗВО, що змістово розкривають сутнісні особливості рівнів, етапів, технологій, принципів, механізмів, психодідактичних інструментів професійно зорганізованого навчання й упредметнюються у відповідних моделях, оргтехнологічних матрицях, мислесемах, своєрідних план-картах та інших мислеформах, підлягали ґрунтовній емпіричній перевірці на предмет їхньої психолого-педагогічної ефективності. Зокрема, на базі трьох ЗВО України (ЗУНУ, ОНУ ім. І.І. Мечникова, ПНПУ ім. В.Г. Короленка) впродовж 2017-2019 років проводився психолого-педагогічний експеримент з комплексної імплементації пропонованих нами інновацій в освітній простір зазначених університетів. Експеримент структурно охоплював чотири етапи: підготовчо-організаційний (січень – вересень 2017 р.), діагностико-концептуальний (жовтень – грудень 2017 р.), формувально-розвивальний (1-3 курси, три семестри: січень 2018 р. – травень 2019 р.; 4 курс та магістратура, два семестри: вересень 2017 р. – травень 2018 р.), результативно-узагальнювальний (травень – грудень 2019 р.). Кількісно експеримент охоплював 48 студентських академічних груп (1068 здобувачів на констатувальному і 1043 – на контрольному етапі) та понад 80 викладачів, які забезпечують реалізацію відповідних освітньо-професійних програм. Психодіагностичному обстеженню підлягали студенти 1-4 курсів бакалаврату та 1-2 курсів магістратури лише стаціонарної форми навчання, які здобувають освіти соціогуманітарного профілю. Зазначені групи пропорційно розмежовані на контрольні та експериментальні (по 24 у кожній). Емпіричне виявлення основних параметрів ефективності модульно-розвивальної взаємодії здійснювалося за допомогою п'яти взаємодоповнювальних методик: 1) 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела; 2) методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; 3) тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»; 4) експертно-психологічна

методика А. В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять; 5) соціометрія Дж. Морено (у нашій модифікації).

2. Для проведення формувального експерименту на чітко у змістовлених і системно відрефлексованих засадах нами обґрунтовано низку психологічних змінних (нововведень), одним із вимірів диференціації котрих стали *типи розвиткового обміну* (інформаційно-знаннявий обмін, нормативно-діловий взаємообмін, ціннісно-смысловий самообмін, духовно-сенсовий надобмін), а іншим – *інноваційно-психологічні умови* фундаментального експериментування, зокрема й групи умов створення інноваційно-психологічного клімату у ЗВО (організаційно-психологічні, розвивально-психологічні, програмово-методичні (зокрема й психомистецькі) та експертно-психологічні). На основі методологічного визначення цих двох критеріально обґрунтованих і логічно диференційованих векторів створена таблиця-матриця, внутрішнім змістовим наповненням котрої є система взаємоспричинених 16 психологічних змінних складноструктурованого психолого-педагогічного експерименту. Кожна із зазначених змінних характеризується емпіричною конкретністю психологічного змісту, а сукупно вони утворюють цілісне функціональне поле експериментальної діяльності щодо практичної перевірки ефективності ініційованих змін і системи пропонованих нововведень: 1) реалізація програми дистанційної підготовки викладачів як професійних психологів-дослідників, здатних задіювати власні професійні ресурси від первинних психодіагностичних обстежень і розробки авторського програмово-методичного інструментарію до творчого застосування психологічних механізмів формування атракцій та рефлексивного здійснення самоекспертизи; 2) запровадження в освітній процес оргтехнологічної моделі циклічного розгортання модульно-розвивальної взаємодії у сукупності чотирьох періодів (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) та відповідних дев'яти похідних етапів, котрі й регламентують зміст і конкретні стилі (фасилітативний, модеративний, інгібітний,

спонтанний) ефективної розвивальної взаємодії; 3) співконструювання та психомистецьке застосування інноваційних психодидактичних інструментів (освітні сценарії, МРП, тезауруси, граф-схеми, освітні програми самореалізації особистості студента тощо) як своєрідних квазісуб'єктів освітньої взаємодії; 4) поширення авторських експертно-психологічних засобів, покликаних забезпечити рефлексивне оцінювання (самоекспертизу) кожним суб'єктом розвивальних взаємин якості використовуваних ним НКК та ефективності модульно-розвивальних занять. Власне саме інноваційні навчальні заняття на досвідно-прикладному рівні утілюють обстоювані нами нововведення і за схемою перебігу психодраматичного навчального дійства (зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка) реалізують вчинкові канони (ситуація, мотивація, дія, післядія) як зовнішніх формувальних впливів, так і внутрішнього самотворення кожного учасника МРВ, а відтак уможлиблюють на проєктному рівні (тобто із досягненням наперед передбачених результатів) їхній поетапний посферний розвиток на рівні суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

3. Внаслідок комплексної імплементації пропонованих експериментальних змінних в освітній процес трьох ЗВО нами констатовано та емпірично підтверджено за допомогою експертно-психологічної методики А. В. Фурмана (загальна вибірка – 96 занять) значно вищу ефективність розвивальної взаємодії лектора та здобувачів вищої освіти під час інноваційних модульно-розвивальних занять (82,6 %), ніж під час навчальних занять проведених в умовах традиційної класично-академічної системи навчання (65,0 %). Зокрема, в експериментальних групах показники вияву професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект) є на 14,5 % більшими від аналогічних показників контрольних груп, а показники ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті) перевищують показники здобувачів з контрольних академічних груп на 20,4 %. Порівняльний аналіз результатів проведення лекційних занять у трьох ЗВО України вказує на значно вищу їхню психолого-педагогічну ефективність в експериментальних

групах (ЗУНУ – «дуже високий рівень», 86,3 %; ОНУ ім. І.І. Мечникова – «високий рівень», 79,3 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка – «високий рівень», 82,0 %), ніж у контрольних групах цих же університетів (ЗУНУ – «середній рівень», 67,7 %; ОНУ ім. І.І. Мечникова – «середній рівень», 61,7 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка – «середній рівень», 65,7 %). Відносно низька психолого-педагогічна підготовка викладачів з контрольних груп зумовлює ситуацію, за якої вони проводять хороші лекції в традиційному розумінні слова, головню зосереджуються на науково-предметному змісті і майже не працюють з психолого-педагогічним його різновидом, а відтак мінімально задіюють техніку налагодження розвивальних взаємостосунків із студентами.

4. Підвищення розвивальної ефективності інноваційних навчальних занять та зміна атмосфери спілкування на них спричиняють оптимізацію типів студентської поведінки, особливо на 3-4 курсах навчання. За методикою К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті» встановлено, що в ОНУ ім. І.І. Мечникова та ПНПУ ім. В.Г. Короленка кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом взаємодії (сукупні показники типів поведінки «компроміс» та «співпраця») на контрольному етапі експерименту зросла на 40 % у кожному, а в ЗУНУ підвищилася на 21,4%. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ЗУНУ, 7,2 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 20 %) або ж загалом понизилися (ОНУ ім. І.І. Мечникова, 20 %). У контексті таких типів студентської поведінки, як «пристосування» та «суперництво», експериментальні групи продемонстрували сукупне зменшення їх кількості на 10,4 %, а у контрольних групах, навпаки, їхня кількість на постформульованому етапі експерименту примножилась на 2,1 %. Також серед експериментальних груп на 8,3 % зменшилася кількість тих, у яких переважає «уникнення» як деструктивний стиль соціальної взаємодії. Відтак вдалося досягнути на цьому етапі повної відсутності експериментальних груп з переважаючим типом поведінки «уникнення», тоді як серед контрольних груп таких залишилося 8,3 %.

5. За допомогою методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі встановлено, що із кожним роком навчання у ЗВО студентські типи ставлень до навколишніх стають більш конструктивними у контексті збільшення чисельності представників «доброзичливого» та «альтруїстичного» типів. Зазначена тенденція особливо простежується в експериментальних групах, у яких кількість останніх зростає із 33,3 % до 66,7 %, тоді як у контрольних групах аналогічний показник підвищився із 29,2 % до 33,3 %. Також прикметним є те, що серед експериментальних груп не виявлено жодної із переважаючим «егоїстичним» типом ставлення до навколишніх, а кількість груп із домінуючими іншими деструктивними типами ставлень більш значуще знизилася в експериментальній частині вибірки, ніж у контрольному її сегменті.

6. Системні зміни в особистісному розвитку студентів під впливом МРВ досліджувались за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела. Після формувального етапу психолого-педагогічного експерименту показники в *експериментальних групах* усіх трьох ЗВО значно покращилися. Найбільш значуще їхнє зростання відбулося у комунікативному блоці (32,4%), дещо менше збільшення показників простежується в емоційно-вольовому блоці (діапазон підвищення від 12,1 до 14,2 %), а найменший приріст зафіксовано серед показників когнітивного блоку (5,6 – 7,0 %). *Загальний розвивальний ефект* становить 20,98 %, а у розрізі експериментальних груп трьох ЗВО зростання показників має такий вигляд: ЗУНУ – 21,3 %, ОНУ ім. І.І. Мечникова – 20,1 %, ПНПУ ім. В.Г. Короленка – 19,6 %.

Сукупні показники *контрольних груп* кожного ЗВО на контрольному (постформувальному) етапі експерименту також продемонстрували зростання, хоча порівняно незначне: когнітивний блок (0,7 – 1,2 %), емоційно-вольовий блок (1,4 – 2,5 %), комунікативний блок (2,5 – 3,9 %). Зауважимо, що, на відміну від експериментальних груп, у 33% контрольних зафіксовано неістотну, але все ж від'ємну, динаміку зміни показників (у діапазоні від -0,4 до -3,0 %) за окремими контрольованими факторами.

7. За допомогою соціометрії Дж.Морено встановлено, що хоча як контрольні, так і експериментальні, групи на постформульованому етапі психолого-педагогічного експерименту продемонстрували зростання рівня розвитку студентських академічних груп за критерієм їхньої згуртованості, однак саме показники останніх зросли значно істотніше. Це зумовлено не стільки об'єктивним зростанням курсу навчання студентів, який, як було виявлено, позитивно впливає на індекс згуртованості експериментальних і контрольних груп однаковою мірою, а першочергово спричинено впливом експериментальних змінних на перебіг внутрішньогрупової взаємодії учасників освітнього процесу. Зокрема, серед експериментальних груп кількість колективів збільшилася із 4,2 % до 20,8 %, кількість груп, що досягли рівня розвитку «автономія» зросла на 41,7%, а відсоток студентських груп, котрі знаходяться на нижчих рівнях розвитку «корпорація» та «асоціація», різко зменшився (на 50 % та 8,3 % відповідно). Водночас серед контрольних груп, хоча й значно зросла кількість (на 25%) представництв рівня розвитку «автономія», все ж кількість груп рівня «колектив» та «асоціація» зовсім не змінилася.

8. У ході психолого-педагогічного експерименту нами перевірена гіпотеза дослідження, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні прямі статистично значущі (сильно та середньо виражені) кореляційні зв'язки (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Також отримало аргументоване підтвердження припущення, що система експериментальних змінних, котрі поетапно імплементовані в освітній процес експериментальних груп трьох ЗВО значно підвищують ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті), котра, своєю чергою, спричинює індивідуальний розвиток учасників модульно-розвивальної взаємодії (фактори особистісного розвитку

Р. Кеттела) ($\rho = 0,87$), конструктивну зміну провідного типу їх взаємин, за К. Томасом ($\rho = 0,67$), ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ($\rho = 0,54$) та рівня розвитку академічної студентської групи як колективу ($\rho = 0,66$).

За допомогою ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних академічних груп ($n = 48$) встановлено, що у першому блоці кластерів знаходяться 19 (76 %) експериментальних груп, а в другому здебільшого знаходяться контрольні їх різновиди – 18 (78,3 %). Очевидно, що найбільш значущим чинником подібної сегрегації є експериментальні змінні, що впливають на зміну якісних характеристик розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу за традиційної та інноваційної системи навчання. При цьому ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів майже повністю відображає матрицю коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена. Зокрема, у першому кластері простежується найсильніший прояв зв'язків між параметрами AVF (психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять) та КЕТ (тип студента за спрямованістю до взаємодії). У другому ж кластері розташовані взаємопов'язані контрольовані параметри ТОМ (тип соціальної поведінки студентів) та LIR (тип студентського ставлення до навколишніх), котрі, своєю чергою, співвідносяться із параметром MOR (рівень розвитку студентської групи як колективу). Аналогічні результати отримані й шляхом застосування факторного аналізу зафіксованих на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту численних емпіричних показників. Отож констатуємо відносну тотожність виявлених трьома різними методами (кореляційний, кластерний і факторний аналізи) статистично значущих зв'язків між основними контрольованими параметрами ефективності розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. Відтак вважаємо висунуті нами вище гіпотези повністю підтвердженими.

Основні результати дослідження п'ятого розділу дисертації висвітлено у публікаціях автора:

66, 68, 73, 84, 93, 95, 408.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено системне методологічне, теоретичне та емпіричне обґрунтування принципово нового психологічного вирішення наукової проблеми поетапного розгортання модульно-розвивальної освітньої взаємодії у просторі сучасного ЗВО, що має багатопараметричну будову, полірівневу організацію та функціонально оптимізує особистісне зростання і професійний розвиток учасників освітнього процесу.

Стратегічним напрямком успішного розв'язання цієї проблеми стало розширення об'єкт-предметного формату наукового пошуку: з одного боку, розуміння освітнього процесу як психологічно обґрунтованої системи цілей, завдань, форм, змісту, технологій, методів та інструментів професійно зорганізованого навчання, з іншого – визначення психологічних характеристик модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО як наступності чотирьох періодів її інноваційного психозмістового забезпечення.

Тактичне спрямування дослідницьких зусиль досягнуто завдяки поєднанню принципів і нормативів вітакультурного, системно-мислєдіяльнісного і циклічно-вчинкового підходів, що уможливили авторську розробку шляхом взаємодоповнення методологічної моделі психологічного пізнання МРВ як атрибуту інноваційного освітнього процесу і теоретичної моделі психолого-педагогічного змісту вказаної взаємодії за системою логічно аргументованих параметрів-характеристик. У результаті окреслено епістемологічний набір основних складників психологічної теорії модульно-розвивальної освітньої взаємодії.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що гіпотези дослідження доведено, його мету досягнуто, а завдання змістовно вирішено. На підтвердження цього сформульовано такі найважливіші психологічні узагальнення про виявлені факти і залежності:

1. Методологічний аналіз психологічного змісту відомих теорій і систем розвивального навчання, починаючи від Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, завершуючи Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим, К. Я. Вазіною, А. В. Фурманом та ін., показав, що психологічний аспект підвищення розвивального потенціалу освітнього процесу пов'язаний із безпосередньою діалогічною і полідіалогічною взаємодією його конкретних учасників, а також з актуальною соціальною ситуацією розвитку. Тому інноваційна освітня модель, якою є модульно-розвивальна система, організовує мислєдіяльну причетність юнаків і дівчат до соціально-культурного досвіду нації і людства за принципами, закономірностями і механізмами психосоціальної взаємодії. Саме конструктивне полідіалогічне протистояння учасників інноваційного оргпроцесу, яке сутнісно притаманне модульно-розвивальній взаємодії, втілюється у послідовному ланцюзі навчально-ситуативних конфліктів, які вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й вольового та духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція нової освітньої системи якраз і полягає в *надінтенсивній внутрішній роботі* студента над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення психодуховних можливостей і в такий спосіб наближує його соціокультурну зрілість.

Модульно-розвивальна система реалізує психокультурний конструктив чотирьох загальних принципів – *ментальності, духовності, розвитковості і модульності* – у взаємодоповненні їх багатозмістової психологічної структурності, технологічної наступності та оргдіяльнісної цілісності. Принцип ментальності зорієнтовує ЗВО на те, щоб у його діяльності знаходив утілення кращий соціально-культурно-психологічний досвід нації, групи, особи; принцип духовності забезпечує інтенсивну внутрішню роботу викладача і студента над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви; принцип розвитковості стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями,

а й вимагає особливого технологічного і програмово-методичного забезпечення процесу навчання для прискорення культурного розвитку особистості; принцип модульності, акумулюючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду володів структурно-змістовою цілісністю, логічною завершеністю і функціональною доцільністю. Отож теорія модульно-розвивальної системи освіти на нових методологічних засадах інтегрує здобутки основних психологічних концепцій і моделей розвивального навчання, а тому розробляється упродовж чверті століття (А. В. Фурман і його наукова школа) як метатеорія психологічно-педагогічного рівня епістемологічної системності.

2. Рефлексивний аналіз видів, форм та рівнів міжсуб'єктної освітньої взаємодії, що наявні в сучасному психологічному дискурсі, дав змогу здійснити оновлене критеріальне розмежування цих засадничих характеристик вказаної взаємодії. Зокрема, здійснена *систематика основних різновидів міжсуб'єктних взаємодій*, що виокремлені за 35 параметрами, котрі, своєю чергою, об'єднані за чотирма вимірами (просторово-частотний, організаційно-управлінський, структурно-функціональний, формозмістовий).

Водночас основні типи розвивальної взаємодії інтерпретовано як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й спричиняють відповідні психічні новоутворення. Доведено, що провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення детермінуються різними рівнями взаємодії як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і культурним) та інструментами власного саморозвитку. В цьому контексті розкрито психологічні особливості названої взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку людини: безпосередньої емоційної взаємодії немовляти з дорослим; взаємодії дитини раннього віку із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивної діяльності; ігрової сюжетно-рольової взаємодії дошкільників; учбової взаємодії дітей молодшого шкільного віку; інтимно-довірливого

спілкування підлітків; навчально-професійної взаємодії юнаків з референтними дорослими; співтворчості у професійній взаємодії осіб середньої зрілості; діалогу поколінь у системі соціалізаційних взаємин «прабатьки – онуки» на етапі пізньої зрілості.

Психозмістовно здійснено критеріальне розмежування рівнів взаємодії на різних *етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності*: 0) мікрорівень («Людина і віртуальний світ»); 1) мезорівень («Людина і матеріальна сфера»); 2) екзорівень («Людина і символ»); 3) макрорівень («Людина і суспільство»); 4) мегарівень («Людина і власний внутрішній світ»); 5) метарівень («Людина і Всесвіт»). Зазначена класифікація співвідноситься з *рівнями розвитку суб'єкта взаємодії* (людина, індивід, особистість, індивідуальність, універсум), сутнісні ознаки котрих подані в авторській інтерпретації.

3. Запропонована *методологічна модель* психологічного пізнання МРВ функціонально становить системний прообраз методів, мислесхем і засобів психологічного дослідження низки основних параметрів стосовно досягнення повноти такої взаємодії як атрибуту інноваційно зорієнтованого освітнього процесу сучасного ЗВО. Новостворена модель за своїм призначенням розкриває й деталізує шлях-спосіб створення спочатку теоретичної моделі багатопараметричного психологічного у змістовлення восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, а в підсумку й постановня у формі цієї наукової роботи цілісної психологічної теорії вказаної взаємодії в національній освітній системі.

Аргументованим фундаментом мислєдіяльнісного конструювання обстоюваної нами методологічної моделі стали, з одного боку, різновиди розвивального обміну, що організовані за принципом кватерності як засновки авторського рефлексивного методологування, з іншого – п'ять кроків чи способів відповідної цим видам обміну епістемної трансформації, що й уможливило логічно аргументований вихід прийнятої до реалізації дослідницької стратегії на шостий етап – обґрунтування періодів цілісного

модульно-розвивального освітнього циклу, які врешті-решт й узасаднили багатопараметричну структурну побудову нижче поданої теоретичної моделі. Причому новопостала модель створена за допомогою принципів, закономірностей і нормативів вітакультурної методології у її центральній ланці – циклічно-вчинкового підходу. Скажімо, горизонталь таблиці-моделі утворюють різновиди розвиткового обміну, які реінтерпретовано як онтологічне підґрунтя психодуховного життя людських груп і спільнот. Ідеться про інформаційно-знаннєвий обмін, нормативно-діловий взаємообмін, ціннісно-смісловий самообмін і духовно-сенсовий надобмін, що становлять психодуховне осерддя будь-якої реальної розвивальної взаємодії між людьми.

4. Новостворена *теоретична модель цілісної модульно-розвивальної освітньої взаємодії* охоплює багатопараметричну логіко-структурну мозаїку взаємодії та взаємин учасників організованого навчання, що подана як у вигляді таблиці, так і семантичними засобами кодування інформації. Здійснена нами деконструкція та деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії уможлиблює досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності як цілісного циклу, що проєктивно розгортається у вигляді інноваційної освітньої технології. Для цього психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), які згруповані у відповідні *чотири періоди* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний), розкривається через психологічний аналіз *23-ох обґрунтованих параметрів*.

5. Різнобічно аргументовано, що для ефективного налагодження модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в інноваційному освітньому просторі ЗВО потрібне спеціальне психологічно спроектоване та

мистецьки задіяне інструментально-функціональне забезпечення, причому на системно-вчинкових засадах. Встановлено оптимальний набір психологічних засобів-інструментів такого забезпечення, що диференціюється на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) науково-дидактичні засоби викладача (наукові проєкти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби самоосвіти студентів (модульно-розвивальні підручники, посібники, тезауруси та освітні програми самореалізації особистості). Саме з їх допомогою уможлиблюється телеологічна повноцінність освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самотворення. До того ж номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричне різноманіття *соціально-культурно-психологічного* простору, який реально проєктується та експериментально втілюється. Загалом у єдності із системою названих програмово-методичних засобів інноваційний навчально-книжковий комплекс є центральною інструментальною ланкою повноцінного освітнього процесу, що забезпечує внутрішню безперервну, полідіалогічну і полісміслову взаємодію студента з викладачем і тим психодидактичним інструментом, в якій останній виконує *функції квазісуб'єкта* концентрованого загальнолюдського мислєдїання.

Дієвим інструментом налагодження модульно-розвивальної взаємодії між викладачем і студентами є *атракції* як особливі види соціальної установки на іншу людину, в яких переважає емоційний компонент. Нами здійснено психологічний аналіз сутнісного змісту атракцій як передумов налагодження конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також окреслено особливості психологічних механізмів і прийомів проєктивного формування цих соціальних атитюдів.

6. Виокремлено типові психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії. Зазначені деструктивні чинники зумовлюються низкою суб'єктивних та

об'єктивних причин й диференціюються на численні різновиди, критеріально об'єднані в чотири основні групи: зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача, психологічними та фізичними особливостями студента, специфікою предмета освітньої взаємодії, несприятливими чинниками матеріального чи соціального довкілля. Водночас висвітлено способи ефективного подолання психологічних бар'єрів у перманентному процесі діалогічного спілкування суб'єктів освітньої діяльності. Одним із найдієвіших шляхів є набуття викладачем досвіду психологічної роботи, розвиток складових (головно соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного психосоціального тренінгу та підвищення загальної культури наставника.

Задля розвитку професійної, внутрішньо-особистісної й соціальної компетентності викладачів обґрунтовано *циклічну модель підвищення кваліфікації*, що реалізується шляхом їхньої дистанційної перепідготовки як психологів-дослідників, взаємодоповнює академічний і практичний курси, забезпечує повноцінне наукове проектування оптимальної наступності психолого-педагогічних ситуацій їхнього професійного зростання. Вказана модель передбачає, з одного боку, наукове проектування умов продуктивної розвивальної взаємодії наставника і наступників в академічній групі, з іншого – оптимальне використання інноваційних програмово-методичних засобів у навчальному процесі, що сукупно істотно змінює його пріоритети – від знань і вмінь до компетентності і майстерності усіх учасників педагогічного співробітництва як суб'єктів освітньої діяльності. Прикметно, що ця модель взаємодоповнює етапи психолого-педагогічного експерименту і періоди розвитку ЗВО як соціокультурної організації й тому системно вдосконалює соціально-культурний простір останнього, конструктивно поєднуючи цілі, завдання, зміст, форми, засоби і результати інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності новаторських педагогічних колективів. Доведено, що системне виконання завдань програми підготовки освітян-дослідників передбачає створення чотирьох груп психолого-

педагогічних умов – розвивально-педагогічних, програмово-методичних, організаційно-психологічних, науково-експертних, що змінюються за етапами психолого-педагогічного експерименту як відносно завершеними періодами розвитку ЗВО й відображають цілісну картину новаторських змін як у життєдіяльності педагогічного колективу, так і кожного викладача-психолога-дослідника.

7. Емпірично аргументовано, що інноваційна модель циклічного розгортання модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу сучасного ЗВО є значно ефективнішою, ніж класично-академічна система навчання. Зокрема, введення експериментальних змінних у трьох університетах України (Західноукраїнський національний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) дало змогу домогтися зростання сукупної ефективності навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана), зумовило статистично значуще підвищення інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних показників представників експериментальних груп (діагностовано 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела), спричинило конструктивні зміни типових моделей та стратегій взаємодії особистості (виявлено методикою діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі, тестом К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»), а також забезпечило поетапний розвиток академічних груп як згармонізованих студентських колективів (модифікована соціометрія Дж. Морено).

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблематики. Тому *перспективою подальшого наукового пошуку* можуть стати психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними індивідуально-типологічними характеристиками, а також специфіка квазівзаємодії суб'єктів освітньої діяльності з віртуально-симуляційними джерелами та онлайн-ресурсами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова І. Ю. Поєднання змістовності, функціональності та художніх засобів при виданні навчальної літератури. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. / Одеський нац. політех. ун-т. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 70–74.
2. Академік В. А. Роменець: творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. Л. О. Шатирко. Київ : Либідь, 2018. 272 с.
3. Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. 162 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій: модульне навчання. Київ : ІСДО. 1993. 220 с.
5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений. Москва : Аспект Пресс, 2001. 290 с.
7. Андрійчук І. П. Математична статистика для психологів : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2011. 132 с.
8. Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Київ : «МП Леся». 2008. 516 с.
9. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381–389.
10. Атанов Г. О. Література, що забезпечує навчання, орієнтоване на ринок. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі* : наук.-прак. конф., м. Одеса, 19-21 квіт. 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 43–48.
11. Атракція. *Вікіпедія* — вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 22.09.2019).

12. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
13. Балашова Е. В. Проблемы контроля качества подготовки библиотечно-информационных специалистов в преподавании научной дисциплины «Психология чтения». URL: <http://kiasaka.alfamoon.com/page.php?id=20> (дата звернення: 12.03.2016).
14. Балл Г. А., Бургин М. С. Анилиз психологических воздействий и его педагогическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 56–66.
15. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы. Киев : Изд-во Основа, 2006. 408 с.
16. Балл Г. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 16–32.
17. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ - Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
18. Бамбурак Н. Позитивне збагачення Я-концепції особистості у контексті інноваційного освітнього довкілля. *Психологія і суспільство*. 2007. № 2. С. 16–24.
19. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. Москва : Мысль, 2002. 470 с.
20. Безушко С. Урахування психофізіологічних відмінностей хлопців і дівчат підліткового віку в умовах роздільного навчання. *Молодь і ринок*. 2011. № 12 (83). С. 141–144.
21. Беспалько В. П. Персонифицированное образование. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 12–17.
22. Беспалько В. П. Теория учебника : дидактический аспект : монография. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.
23. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды. Москва, 1983. 271 с.
24. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.

25. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др. Санкт Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
26. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
27. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург, 2000. 304 с.
28. Бригадир М. Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2002. 20 с.
29. Бригадир М. Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 133–149.
30. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 142–159.
31. Будник О. Б. Етнокультурна спрямованість виховання у вищій школі в контексті Болонського процесу. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини і біотехнологій ім. С. З. Гжицького*. 2011. Т. 13, № 3. С. 54–61.
32. Будник О. Соціально-педагогічна діяльність учителя: психологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 40–43.
33. Булгакова О. Ю. Взаємовідносини у вищій школі як детермінанта психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Психологія: електрон. вид. 2017. Вип. 4. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2017_4_4 (дата звернення 28.11.2018).
34. Булгакова О. Ю. Основи психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2017. 386 с.
35. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2019. 42 с.

36. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті емоційно-мотиваційної та ціннісної сфери особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Т. 1. Вип. 5. Херсон, 2016. С. 34-38.

37. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як наслідок стратегічного і тактичного у соціальній взаємодії. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. до 100-річчя від дня народження В.О. Сухомлинського. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка. 2018. № 29. С. 53-59.

38. Булгакова О. Ю. Психологічні вимоги до лабораторного моделювання взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Т. 2. Вип. 2. С. 16-20.

39. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2019. 586 с.

40. Буш Г. Я. Диалогика и творчество: монография. Рига : Авотс, 1985. 319 с.

41. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. Москва. 1990. 196 с.

42. Вазина К. Я., Петров Ю. Н., Белиловский В. Д. Педагогический менеджмент. Москва : Педагогика, 1991. 265 с.

43. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. Нижний Новгород, 1991. 122 с.

44. Вакуленко В. М. Проблема роздільного навчання і виховання дітей різної статі в Україні. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 6 (81). Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 41–49.

45. Валицкая А. П. Современные стратегии образования. *Педагогика*. 1997. № 2. С. 3–8.

46. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студентів ВНЗ. 3-тє вид. Київ : ЦУЛ, 2009. 1007 с.

47. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол. і педагог. спец. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : ЦУЛ, 2007. 968 с.
48. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
49. Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 550 с.
50. Взаємовплив. *Словник літературознавчих термінів*. URL: <http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/1fdys.html> (дата звернення: 22.07.2020).
51. Відносини, стосунки, взаємини, відношення, ставлення. *Мова ДНК нації*. URL: <https://ukr-mova.in.ua/blog/vidnosunu,-stosunku,-vzaemunu,-vidnoshennya,-stavlennya> (дата звернення: 3.03.2018).
52. Візуальний контакт . *Файловий архів*. URL: <https://studfiles.net/preview/5454977/page:3/> (дата звернення: 25.09.2019).
53. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміслової регуляції : професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 191–201.
54. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
55. Вітакультурний млин : методологічний альманах / наук. конс.-ред. А. В. Фурман. 2005-2019. Мод. 1-21.
56. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основи психології. 2-ге вид. перероб. і доп. Вінниця : Нова книга, 2008. 256 с.
57. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
58. Выготский Л. С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 361 с.
59. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва. 1991, 480 с.
60. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании. *Педагогика*. 2004. № 8. С. 87–91.

61. Гегель Г. Ф. В. Наука логики. Москва : Мысль, 1998. 596 с.
62. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург, 2006. 384 с.
63. Герасимчук М. Р. Використання мультимедійних технологій у викладанні лекційного матеріалу з патофізіології іноземним студентам. *Архів клінічної медицини*. 2013. № 1. С. 102–104.
64. Герасимчук М. Р. Ефективна взаємодія викладача та студента як основа успішного вивчення патологічної фізіології іноземними студентами. *Архів клінічної медицини*. 2015. № 1 (21). С. 57–60.
65. Гірняк А. Н., Біскуп В. С. Реформування системи вищої освіти в Україні: новітні виклики та перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 3. С. 99–109.
66. Гірняк А. Н., Браславець О. В. Прояв акцентуацій характеру осіб молодшого юнацького віку у контексті їх сімейних взаємостосунків. *Збірка наукових праць молодих учених кафедри соціальної роботи ТНЕУ* / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Вектор, 2011. С. 14–18.
67. Гірняк А. Н., Васильків О. В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.
68. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU : materiały konferencyjne*, m. Olsztyn, 09 lipiec 2019, Polska : Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie, 2019. P. 105–117.
69. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодидактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. моногр. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 902–988.

70. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Психологічне проєктування навчально-книжкових комплексів як оргтехнологічних засобів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1 (79). С. 90–103.

71. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Рівні оволодіння студентами навчальною інформацією. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу* : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., м. Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р. Тернопіль, 2013. С. 81–82.

72. Гірняк А. Н., Глова І. М. Передумови формування гармонійної міжособистісної взаємодії в молодій сім'ї. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 5-6 квіт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 133–136.

73. Гірняк А. Н., Гуменюк В. В. Особливості формування колективу як найвищого рівня розвитку соціальної групи. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р. Одеса, 2016. С. 42–45.

74. Гірняк А. Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 146–153.

75. Гірняк А. Н., Домбровський І. В. Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць / наук. ред. В. В. Стасюк. Київ : НУОУ, 2013. Вип. 1 (32). С. 179–184.

76. Гірняк А. Н. Експериментальне дослідження ефективності модульно-розвивального підручника у процесі навчального заняття. *Психологія і суспільство*. 2007. № 2. С. 69–84.

77. Гірняк А. Н. Інноваційний підручник як засіб розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості. *Молодь і ринок*. 2007. № 8. С. 61–65.

78. Гірняк А. Н., Лях М. І. Соціальний проект: «Центр налагодження толерантних взаємин у студентському середовищі». *Психологія і суспільство*. 2014. Спецвип. Т. 2. С. 69–84.

79. Гірняк А. Н. Модульно-розвивальний підручник як засіб проектування соціально-культурно-психологічного простору освітньої взаємодії. *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 130–134.

80. Гірняк А. Н. Оргтехнологічні аспекти модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ВНЗ. *Актуальні проблеми психології інновацій: теорія і практика* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. м. Одеса, 15 верес. 2017 р. Одеса, 2017. С. 133–135.

81. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 112–126.

82. Гірняк А. Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Серія «Психологія». 2018. Вип. 58. С. 25–38.

83. Гірняк А. Н. Психодидактичні інструменти налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ. *Societas familia-parantela* : zbiór prac naukowych / redakcja ks. prof. dr. hab. Jan Zimny. Stalowa Wola : Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie. Drukarnia : «Eikon Plus», 2017. С. 344–371.

84. Гірняк А. Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 138–147.

85. Гірняк А. Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 118–126.

86. Гірняк А. Н. Психологічні алгоритми та технології модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу ВНЗ. *Vzdelávanie a spoločnosť III. : medzinárodný nekonferenčný zborník (sekcia: pedagogika a psychológia)*. Prešovská univerzita v Prešove, 2018. С. 288–294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> (дата звернення: 05.02.2019).

87. Гірняк А. Н. Психологічні детермінанти модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. Серія «Психологія». 2020. № 62. С. 37–50.

88. Гірняк А. Н. Психологічні детермінанти створення інноваційного модульно-розвивального підручника. *Проблеми гуманітарних наук : наукові записки ДДПУ ім. І. Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. Вип. 21. Психологія. С. 15–26.

89. Гірняк А. Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. № 3 (35). Т. 6. С. 45–55.

90. Гірняк А. Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. І, вип. 50. С. 50–57.

91. Гірняк А. Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8 (40). Т. 6. С. 109–118. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1041/642> (дата звернення: 3.09.2020).

92. Гірняк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 82–86.

93. Гірняк А. Н. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 151–157.

94. Гірняк А. Н. Систематика навчальних завдань модульно-розвивального підручника. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2. С. 116–138.
95. Гірняк А. Н., Смачило А. В. Психометричні можливості опитувальника Кеттела у дослідженні параметрів міжособистісної взаємодії. *Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації* : матеріали наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 25-26 жовт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 13–15.
96. Гірняк А. Засіб як психолого-дидактична категорія. *Вітакультурний млин*. 2007. Мод. 6. С. 16–20.
97. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Університетська думка», 2020. 376 с.
98. Гірняк Г., Гірняк А. Принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ. *Психологія і суспільство*. 2014. № 1. С. 91–106.
99. Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як предмет психолого-дидактичного дослідження. *Гуманітарні науки*. 2010. № 1. С. 38–45.
100. Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогічна проблема. *Вітакультурний млин*. 2007. Мод. 6. С. 28–32.
101. Гірняк Г. С. Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів. *Вітакультурний млин*. 2008. Мод. 7. С. 38–40.
102. Гірняк Г. С. Підручник як центральний інтегруючий елемент навчально-книжкового комплексу. *Український шкільний підручник у європейському вимірі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 21-22 жовт. 2009 р. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. Вінниця : ВОПОП, 2009. С. 48–54.
103. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ялта, 2013. 313 с.

104. Глобалізація. Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 11.07.2018).

105. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. Москва : Роспедагентсов, 1995. 44 с.

106. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений : монография : Москва : Изд-во МГУ, 1987. 176 с. URL: http://transyoga.ru/assets/files/books/psychology/gozman_psih_emoc_otnoshenij.pdf (дата звернення: 12.04.2020).

107. Гомонюк О. М. Дидактичні засоби розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. *Український шкільний підручник у європейському вимірі* : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21–22 жовт. 2009 р. Вінниця, 2009. С. 55–60.

108. Горбунова В. В. Індивідуальні поведінкові моделі командної інтеракції: ціннісно-рольовий аналіз. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2015. С. 127–136. URL: file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Nsspp_2015_35_13.pdf (дата звернення: 27.05.2020).

109. Горкуша Є. В. Проблеми інклюзивного навчання студентів із вадами зору в умовах університету: шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. 2012. № 9. С. 60–66.

110. Горпинюк В. На шляху до професійного пошуку. Візитка бердичівського експерименту. *Рідна школа*. 1995. № 2. С. 66–69.

111. Гоян І. М. Мотиваційна основа професійного росту особистості. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2010. Вип. 15, ч. 1. С. 88–98.

112. Гоян І. М. Філософський психологізм і філософська психологія: методологія розрізнення. *Історія філософії у вітчизняній духовній культурі*. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2014. Вип. 11. С. 363–367.

113. Граник Г. Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу “Русская филология”. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 167–180.

114. Гребенюк О. С. Основи педагогіки індивідуальності. Прийоми атракцій та їх застосування. 1999. URL: <http://ulit.inf.ua/ist-4--idz-ax250--nf-18.html> (дата звернення: 30.04.2020).

115. Грибан В. Г., Маркина Л. Л. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму, м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. / Одеський нац. політех. ун-т. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 123–125.

116. Грішко-Дунаєвська В. А. Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : психологічні науки / голов. ред. Волобуєва О. Ф. Хмельницький : НАДПСУ, 2015. № 1. С. 56-69.

117. Грішко-Дунаєвська В. А. Особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі вивчення іноземної мови у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2016. 21 с.

118. Грішко-Дунаєвська В. А. Результати дослідження психолого-педагогічних особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії при вивченні іноземної мови у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : психологія : електрон. наук. фак. вид. / голов. ред. Волобуєва О. Ф. 2016. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_3_4 (дата звернення: 15.04.2018).

119. Гуменюк О. Є. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2007. № 1. С. 86–108.

120. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.
121. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. / Державна академія керівних кадрів освіти АПН України. Київ, 1999. 185 с.
122. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект : монографія / за ред. А. В. Фурмана. Київ : Школяр, 1998. 112 с.
123. Гуменюк О. Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 70–83.
124. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.
125. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 385 с.
126. Гуменюк О. Є. Психологія Я - концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
127. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
128. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники. 2008. 340 с.
129. Гуменюк О. Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсхеми. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 74–123.
130. Гуменюк О. Є. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків. *Психологія і суспільство*. 2003. № 3. С. 78–96.

131. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. № 2. С. 33–76.
132. Гусельцева М. С., Асмол А. Г. Парадигми розвитку в психології. *Мир психології*. 2007. № 2 (50). С. 18–31.
133. Д'юї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
134. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва, 1986. 239 с.
135. Денисенко В. В. Оптимізація взаємин викладача і студента як чинник становлення особистості майбутнього педагога. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 332–337.
136. Денисова О. П. Психология и педагогика : учеб. пособ. Москва : Флинта, МПСУ, 2008. 240 с.
137. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліогр. покажч. / уклад. : Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська. Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с.
138. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект). *Електронна бібліотека book.net*. URL: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=6704&chapter=1> (дата звернення: 12.03.2020).
139. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей. Москва : Просвещение, 1987. 207 с.
140. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2016. 388 с. URL: https://pidruchniki.com/79970/psihologiya/analogiya_dialogichnist_mislennya (дата звернення: 12.03.2018).
141. Дьяконов Г. В. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід. *Соціальна психологія*. 2004. № 3 (5). С. 82–96.
142. Емоційна спрямованість у структурі фасилітативної діяльності майбутніх психологів / Г. К. Радчук та ін. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5,

№ 11. С. 22-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_11_4 (дата звернення: 12.02.2020).

143. Етапи розвитку особистості за Еріком Еріксоном. Психологіс : Енциклопедія практичної психології. URL: <http://psychologis.com.ua/-1-399.htm> (дата звернення: 22.06.2020).

144. Жосан О. Е. Система підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р. Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 303–314.

145. Завгородня О. В. Психологічна підтримка вчителя як суб'єкта педагогічного впливу. *Концептуальні засади розвідку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* : зб. наук. пр. / за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г., укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. Київ : Знання України, 2018. С. 479–487.

146. Заграй Л. Д. Теорії гендеру: гендерні дослідження у психології : навч. посіб. Івано-Франківськ : ФОП Петраш К. Т., 2019. 264 с. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/2605> (дата звернення: 29.06.2020).

147. Занік Г. В., Мазур Л. О. Суперечності оцінки підручника в процесі його підготовки. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : тези доп. матеріалів всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовт. 2009 р. Кіровоград, 2009. С. 228–235.

148. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.

149. Захарчук М. Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання. *Вища освіта України : тематичний випуск* : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Дод. 4, Т. VI (18). С. 160–165.

150. Зеличенко А. И. Психология духовности. Москва : Изд-во Трансперсонального Института, 1996. С. 19–31, С. 36–39.

151. Зотова-Садило О. Ю. Психолого-педагогічні умови створення сучасної навчальної літератури для студентів економічних спеціальностей. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. Кіровоград : КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 149–157.
152. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
153. Иезуитов А. Н. Философия взаимодействия. Санкт Петербург : Изд-во полиграф. техникума, 1995. 214 с.
154. Ильин Е. П. Психология доверия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 288 с. (Мастера психологии). URL: <https://psyfactor.org/lib/doveriye2.htm>_(дата звернення: 12.11.2019).
155. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 576 с.
156. Інтеракція. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 18.03.2020).
157. Казанжи М. Й. Психологія фасилітативного потенціалу особистості : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2014. 40 с.
158. Казанжи М. Й. Психологія фасилітативності : монографія. Одеса : КУПРІЄНКО СВ, 2014. 327 с.
159. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : монография. Киев : МЗУУП, 1993. 384 с.
160. Калюжна Ю. І., Яновська Т. А. Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. № 2 (15). С. 46–51.
161. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.

162. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как перестать беспокоиться и начать жить / пер. с англ. В. А. Бабенко и др. 4-е изд. Минск : ООО «Попурри», 2005. 768 с.

163. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2018. 720 с.

164. Карпенко З. Аксіометрика вчинку: модус самотворення. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 90–97.

165. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

166. Качалова Т. В., Черненко Т. В. Упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів у освітнє середовище закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 65–69.

167. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию. Москва : Аспект-Пресс, 1996. 215 с.

168. Кириленко Т. Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 84–89.

169. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: респ. наук. зб. / відп. ред. О. В. Киричук*. Київ : Освіта, 1991. Вип. 37. С. 3–12.

170. Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід. Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. 440 с.

171. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с. URL: <http://www.er.ucu.edu.ua:8080/handle/1/1058?locale-attribute=en> (дата звернення: 05.08.2020).

172. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості в інтеракційному просторі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2015. 412 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/18597/1/dys_Klymchuk.pdf (дата звернення: 26.05.2020).

173. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 294 с.

174. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия. Москва, 1989. 152 с.

175. Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А. Проблема интериоризации в психологи. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 110–120.

176. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологи, три стратегии психологического воздействия. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С. 41–49.

177. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістр. та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформ.-аналіт. агенція «Наш час», 2006. 368 с.

178. Кожушко С. Взаємодія як філософське й психологічне поняття. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2013. № 4. С. 261. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Osvita_regionu/osvita_regionu_4_2013.pdf (дата звернення: 01.12.2018).

179. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 84–88.

180. Колесников А. С. Компаративная педагогика и интеркультурная философия образования. *Образование, экономика, общество*. Санкт Петербург, 2009. № 2 (12). С. 15–20.

181. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности. Москва : Институт психологии РАН, 1996. 224 с.

182. Колосович О. С. Психологічні особливості формування командної взаємодії у майбутніх спеціалістів в умовах навчального процесу. *Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників*

правоохоронних органів : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Кривий Ріг, 7 лютого 2019 р. Кривий Ріг, 2019. С. 414–417.

183. Комісаров В. О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 144 с.

184. Комісаров В. О. Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 20 с.

185. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1975. 721 с.

186. Контакт. *Національна психологічна енциклопедія*. URL: <https://vocabulary.ru/termin/kontakt.html> (дата звернення: 24.10.2019).

187. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 43–49.

188. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологи. Санкт-Петербург, 2009. 320 с.

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

190. Костін Я. А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання : наук. вид. / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2005. 62 с.

191. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

192. Крисоватий А. Автономія університету: коди поступу. *Психологія і суспільство*. 2014. № 3. С. 6–10.

193. Крисоватий А. І. Основні парадигми та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121.

194. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения. *Текст. Структура и семантика*. Москва, 2001. Т. 1. С. 72–81.

195. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании. *Психология обучения*. 2006. № 9. С. 25–27.

196. Кузікова С. Б. Актуальність напрацювання студентами-психологами досвіду особистісних змін в контексті професійного становлення. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали всеукр. конф. з міжнародною участю (м. Київ, 31 трав. 2018 року). Київ, 2018. С. 122-126.

197. Кузікова С. Б. Дослідження індивідуальної своєрідності організації особистісного саморозвитку юнацтва. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. Вип. 20, ч. 1. С. 114-121.

198. Кузікова С. Б. Організація фахової підготовки студентів-психологів як технологія формування суб'єкта саморозвитку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військовоспеціальні науки*. 2018, №1(38). С. 36-39. URL: [miljournals.knu.ua > index.php > visnuk > article > view](http://miljournals.knu.ua/index.php/visnuk/article/view) (дата звернення: 20.08.2020).

199. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми: Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с. URL: [repository.sspu.edu.ua > bitstream](http://repository.sspu.edu.ua/bitstream) (дата звернення: 20.08.2020).

200. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Розвиток емоційно-вольового компоненту комунікативної компетентності майбутніх педагогів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3(50). Том 3. С. 175–186. URL: [nbuv.gov.ua > j-pdf > Tiprrp_2019_3\(3\)__18](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tiprrp_2019_3(3)__18) (дата звернення: 4.09.2020).

201. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. 2-е изд. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.

202. Лазарев В. С. О развивающихся педагогических системах. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 13–24.

203. Левус Н. І., Волошок О. В. Педагогічна психологія в схемах і таблицях : навч. посіб. Львів : ЛНУ ім. І. Франка Артос, 2015. 340 с.

204. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Педагогика, 1976. 219 с.
205. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 64 с.
206. Литвин Л. І. Використання молодими вчителями навчальної літератури з краєзнавства в процесі педагогічної діяльності. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 395–401.
207. Ліщинська О. А. Каузальна модель механізмів впливу деструктивного культу на особистість. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 1. С. 60–64. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pptp_2016_1_14 (дата звернення: 19.08.2020).
208. Ліщинська О. Інтерактивні потреби особистості як чинник автономності або залежності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 3. С. 47-51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_3_10 (дата звернення: 12.08.2020).
209. Ломов Б. Ф., Журавлев А. Л. Психология и управление. Москва : Знание, 1978. 64 с.
210. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 445 с.
211. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. Москва : Молодая гвардия, 1993. 383 с.
212. Ляховський І. Аура театру як спілкування з прекрасним. *Психологія і суспільство*. 2001. № 4. С. 87–94.
213. Майерс Д. Социальная психологии / пер. с англ. 4-е междунар. изд-во Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. 510 с. URL:

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/mayers/11.php (дата звернення: 20.06.2018).

214. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург, 2009. 800 с.
215. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 396 с.
216. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 33. С. 7–23.
217. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев : ООО «КММ», 2006. 240 с.
218. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія : підручник для студентів. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
219. Марков В. Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 61–73.
220. Марущенко О. Гендерна сегрегація в іноземній студентській аудиторії. *Гендерний педагогічний альманах* / за ред. О. Марущенка, О. Андрусик, Т. Дрожжиної. Харків : Планета-Принт, 2017. С. 58–59.
221. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : монографія. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. 371 с.
222. Массанов А. В. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 73–89.
223. Матвієнко О. В. Теоретичні аспекти забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2010. № 3. С. 3–8.
224. Матюшкин А. М. Основные направления и проблемы исследования мышления и творчества. *Методологические проблемы*

повышения эффективности психолого-педагогических исследований. Москва, 1985. С. 115–122.

225. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 208 с.

226. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.

227. Мельник В. В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 204 с.

228. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 139–146.

229. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.

230. Мещанова Г. О. Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2001. № 4. С. 114–144.

231. Міщиха Л. П. Креативні психотехнології як умова розвитку творчого мислення особистості студента. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 110–115. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3317/1/%d0%9a%d1%80%d0%b5%d0%b0%d1%82%d0%b8%d0%b2%d0%bd%d1%96%20%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d1%82%d0%b5%d1%85%d0%bd%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%b3%d1%96%d1%97.pdf> (дата звернення: 12.03.2020).

232. Міщиха Л. П. Креативність як вагома характеристика інноваційної діяльності викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Т. XII, вип. 26. С. 194–202. URL:

<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12259/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%20>

%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%202019%2026_5.pdf#page=194 (дата звернення: 30.04.2020).

233. Мовчан Л. Г. Особливості реалізації культурологічного підходу до навчання англійської мови у підручниках для шведських гімназій. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2008. Вип. 8. С. 394–402.

234. Модульно-розвивальна система: соціокультурно-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ № 80 м. Дніпропетровська. Рідна школа. 1998. Спецвип. № 10. 80 с.

235. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської області. Рідна школа. 1997. Спецвип. № 2. 80 с.

236. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація *Психологія і суспільство* : Спецвипуск. 2002. № 3–4. 292 с.

237. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії. Освітні сценарії : метод. зб. / за заг. ред. В. В. Чухна, Н. В. Запорожець. Харків : Ранок, 2000. 110 с.

238. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. Москва, 1996. 254 с.

239. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ, 2003. 267 с.

240. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2007. 448 с.

241. Москалець В. П. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2013. 416 с.

242. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності, мистецтва і релігії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 36-53.

243. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. Москва : Академия, 2006. 304 с.

244. Мургулец Л. В. Социально-психологическая диагностика личности. Луганск : ЛГУ, 2001. 184 с.

245. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2009. 20 с.

246. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология : учеб. пособ. для студ. вуз. Москва : Ижица, 2002. 160 с.

247. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : Збірка матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. (11–12 трав. 2000 р.). Тернопіль : Економічна думка, 2000. 224 с.

248. Немов Р. С., Алтунина Р. С. Социальная психология : краткий курс. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 208 с.

249. Непомнящая Н. И. Опыт системного исследования психики ребенка. Москва : Педагогика, 1975. 230 с.

250. Нуркова В. В., Березанская Н. Б. Общая психология : учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во «Юрайт», 2013. 604 с.

251. Обучение и развитие / под. ред. Л. В. Занкова. Москва, 1975. 440 с.

252. Огнев'юк В. О., Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти. Київ : УПМККО, 1995. 85 с.

253. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 448 с. URL: http://pidruchniki.com/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzayemodiya (дата звернення: 4.11.2019).

254. Особливості навчання у Великій Британії. *Освіта. ua* 17.07.2008. URL: https://osvita.ua/abroad/higher_school/england/4955/ (дата звернення: 27.07.2019).

255. Особливості проявів гендерних стереотипів у системі викладач-студент. URL: <https://works.doklad.ru/view/9kGfyI0Yrm8/8.html> (дата звернення: 23.12.2018).

256. Осьодло В. І., Науменко Д. В. Самоорганізація і саморозвиток як основні форми розвитку суб'єктності особистості. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України* : тези доп. матеріалів всеукр. наук.-теорет. конф., м. Хмельницький 12 трав. 2006 р. Хмельницький, 2006. С. 134–135.

257. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Організація методичної роботи. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 80 с.

258. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. для бакалавров / под. ред. А. П. Панфиловой. Москва : Изд-во Юрайт, 2014. 487 с.

259. Паркулаб О. Г. Інтеграція гуманістичних психологічних ідей у систему освіти обдарованих дітей. *Вісник Прикарпатського університету : філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2014. Вип. 18. С. 156–161. URL:

file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Vpu_filos_psihol_2014_18_26.pdf (дата звернення: 12.05.2020).

260. Паркулаб О. Г. Терапевтичний діалог як співтворчість. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2012. Вип. 12, ч. 2. С. 250–262. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2020/15-2020/33.pdf> (дата звернення: 6.07.2020).

261. Пасічник Н. Семантичний диференціал як чинник пояснення дидактичного терміна. *Семантика мови і тексту* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. Івано-Франківськ, 2009. Ч.2. С. 249–252.

262. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.

263. Петрив О. Підручники по літературі страждають від монополії. *Портал української книги*. URL: http://uabooks.info/book_market/textbook/ (дата звернення: 28.02.2016).

264. Петровский В. А. Субъективность: новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 3. С. 5–17.

265. Пілецька Л., Смирнова О. Соціально-психологічний аспект впливу обіймів на емоційну сферу людини. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 22. С. 45-51. URL: file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Vpu_filos_psihol_2019_22_9.pdf (дата звернення: 12.06.2020).

266. Пілецька Л. С. Соціально-психологічний аналіз організаційної культури вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Т. І, вип. 42. С. 24–28. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i42/6.pdf> (дата звернення: 11.06.2020).

267. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

268. Пономарьова Г. Ф. Формування толерантності в майбутніх педагогів в інклюзивному середовищі закладу вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Том. 1, вип. 44. С. 250–261.

269. Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України. *Освіта України*. 2006. 22 серп. С. 8–9.

270. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-состав. Д. Я. Райгородский. Самара : Изд. дом «Бахрар – М», 2008. 672 с.

271. Прийоми розуміючого слухання. *Файловий архів*. URL: <https://studfiles.net/preview/5594917/page:13/> (дата звернення: 22.09.2019).

272. Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. Москва : Просвещение, 1979. Вып. 7. 248 с.

273. Проксеміка. *Вікіпедія* — вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BA%D0%B0> (дата звернення: 12.03.2020).

274. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

275. Психологія вчинку: Шляхами творчості В. А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.

276. Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами. – URL: http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k1472&T=08&lng=1&st=0 (дата звернення: 27.03.2020).

277. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід : монографія / В. Л. Зливков та ін. ; за ред. В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 259 с.

278. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид., стер. Київ : Либідь, 2005. 560 с.

279. Пугачев В. П. Стиль управління ефективного керівника. *Справочник кадровика*. 2013. № 2. С. 129–137.

280. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ, ТОВ : Вид-во «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, № 1. С. 15–21.

281. Радчук Г. К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8), ч. 2. С. 85-98.

282. Радчук Г. К. Проблема становлення суб'єктності студентів у процесі вищої професійної освіти. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 22 трав. 2020 р. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 147–150.

283. Радчук Г. Проблеми та перспективи розвитку діалогу в системі сучасної вищої освіти. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : зб. статей учасників II міжнар. наук. інтернет-конф. м. Дрогобич, 25 лют. 2020 р. Дрогобич : Швидкодрук, 2020. С. 171–176.

284. Ребуха Л. З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2006. 299 с.

285. Ревасевич І. Обґрунтування психологічної концепції особистісної адаптованості за модульно-розвивальної оргсхеми. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 96-109.

286. Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування. *Вища освіта України : тематичний випуск* : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 452–461.

287. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. 992 с.

288. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ : Либідь, 1998. 992 с.

289. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т.1. 488 с. ; Т.2. 328 с.

290. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2007. 424 с.

291. Савчин М. Методологеми психології : монографія. Київ. Академвидав, 2013. 224 с. URL: <https://academia-ps.com.ua/product/359> (дата звернення: 10.07.2020).

292. Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 229-241.

293. Сагатовский В. Н. Социальное проектирование (к основам теории). *Прикладная этика и управление нравственным воспитанием*. Томск : Изд-во Томского университета, 1980. С. 65–69.

294. Садовський В. Н. Основания общейтеории систем. Логико-методологический анализ. Москва, 1974. 279 с.

295. Самойленко Н. Б. Метод проектів у контексті кредитно модульної системи навчання студентів педуніверситетів. *Вища освіта України* : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Дод. 4. Т. VI (18). С. 475–482.

296. Сваричевська Л. Сучасна символологія : практика опису символів. *Семантика мови і тексту* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Вид. І. Я. Третьак, 2009. Ч. 2. С. 294–296.

297. Семенюк Т. В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1999. 19 с.

298. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.

299. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ. Поліграфкнига, 1996. 406 с.

300. Ситнік С. В. Етапи розвитку міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII (86), Issue: 209. P. 72–75. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_209_86.pdf (дата звернення: 16.02.2020).

301. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвистика / пер. с англ. Е. И. Негневицкая ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. 3-е изд., стереот. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 352 с.

302. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. : учеб. пособ. для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

303. Смульсон М. Л. Смысл життя в структурі ментальної моделі світу старої людини. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 36–44.

304. Современная философия : словарь и хрестоматия / авт.-сост.: Л. В. Жаров и др. Ростов-на-Дону, 1996. 511 с.

305. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. Москва : Политиздат, 1992. 543 с.

306. Сотська Г., Тітаренко І. Посібник-практикум з формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю. Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018. 48 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> > Посібник-практикум (дата звернення 12.03.2019).

307. Соціальна дія. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F (дата звернення: 24.06.2020).

308. Соціологія : підручник / В. Д. Воднік та ін. ; за ред. Н. П. Осипової. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 336 с.

309. Соціологія : підручник для студ. внз / за ред. В. Г. Городяненка. Київ : Вид. центр «Академія», 2005. 560 с. URL: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/716/Sociologiya_-_Gorodyanenko.pdf (дата звернення: 2.03.2019)

310. Соціологія : підручник / за ред. В. Г. Городяненка. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 544 с. URL: <http://readbookz.com/book/195/7397.html> (дата звернення: 2.03.2019)

311. Специфіка комунікативно-діяльнісного підходу навчання іноземних мов. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні*

іноземних мов. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1175> (дата звернення: 12.07.2018).

312. Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України та ін. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. 444 с.

313. Стан освіти в Україні: соціологічне опитування. Український інститут майбутнього. URL: <https://uifuture.org/publications/23782-stan-osvity-v-ukraini-sociologiczne-doslidzenna/> (дата звернення: 18.05.19).

314. Старченко А. Ю. Структура електронного підручника. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. / Одеський нац. політех. ун-т. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 256–258.

315. Стёпин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. Москва : Гардарики, 1999. 400 с.

316. Стёпин В. С. Культура. *Вопросы философии*. 1999. № 8. С. 61–71.

317. Стиль. Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F)) (дата звернення: 11.02.2018).

318. Столяренко Л. Д. Педагогическое общение. *Педагогическая психология* : учеб. пособ. для студ. вузов. 3-е изд., доп. и перераб. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. С. 238–247.

319. Страницы автобиографии В. И. Вернадського. Москва : Наука, 1981. 349 с.

320. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості : вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т.1. 654 с.

321. Тест міжособистісних відносин Лірі. Психологіс: енциклопедія практичної психології. URL:

http://psychologis.com.ua/test_mezhlichnostnyh_otnosheniy_liri.htm (дата звернення: 11.07.2017).

322. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі : методич. посіб. / авт.-упоряд. Д. Д. Романовська, Р. І. Мінтянська ; за заг. ред. Д. Д. Романовської. Чернівці : Технодрук, 2019. 158 с.

323. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 83–96.

324. Томчук М. І. Теоретико-методологічні засади розробки та впровадження сучасного шкільного підручника. *Український шкільний підручник у європейському вимірі* : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., м. Вінниця, 21–22 жовт. 2009 р. Вінниця, 2009. С. 272–283.

325. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 103–111.

326. Українське покоління Z : Освіта та працевлаштування. Освіта нова. URL: <http://osvitanova.com.ua/posts/1259-ukrainske-pokolinnia-z-osvita-ta-pratsevlashtuvannia> (дата звернення: 10.01.2019).

327. Український радянський енциклопедичний словник : у 3-х т. / редкол. : А. В. Кудрицький та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. Т. 1 : А– Калібр. 1986. 752 с.

328. УСЕ : Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. 3-тє вид., перероб., доп. Київ : Всеуcrito, Новий друк, 2003. 1414 с.

329. Филонов Л. Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми (методика контактного взаимодействия). Пушино : НЦБИ АН СССР, 1982. 40 с.

330. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. С. Ф. Губский и др. Москва : ИНФРА-М, 1997. 576 с.

331. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1978. 680 с.

332. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.

333. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. Київ : ЦУЛ. 2008. 224 с. URL: https://lkkeip.at.ua/_ld/0/24_--_.pdf (дата звернення: 13.04.2020).
334. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже / пер. с англ. М. Н. Лисиной, Л. Ф. Обуховой. Москва : Просвещение. 1967. 624 с.
335. Флоренская Т. А. Я – против «Я». Москва : Знание, 1985. 80 с.
336. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 369 с.
337. Франселла Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности. Москва : Педагогика, 1987. 224 с.
338. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Мир, 1990. 448 с.
339. Фридман Л. М., Маху В. И. Проблемная организация учебного процесса. Москва : АПН СССР, 1990. 68 с.
340. Фурман А. А. Психологічні засади пізнання смисложиттєвої сфери особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2019. 39 с.
341. Фурман А. А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір : монографія. Одеса : ОНПУ; Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 312 с.
342. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.
343. Фурман А. В. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 180–186.
344. Фурман А. В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. № 1. С. 26–43.
345. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : курс лекцій. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
346. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Psychological technology of the interaction between teacher and students under the conditions of innovative module-developmental teaching. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-*

Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Київ : Гнозис, 2018. Вип. 37 (4). Т. I (23) : Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. С. 123–135.

347. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Міжособистісні стосунки соціального працівника з клієнтом і бар'єри діалогічної взаємодії. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 15-16 берез. 2018 р. Київ, 2018. С. 222–226.

348. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Передвиборчі технології як інструменти соціально-психологічної взаємодії. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи»*. 2017. Вип. 39. С. 161–166.

349. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2009. 308 с.

350. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психологічне узмістовлення взаємообміну у контексті соціальної взаємодії. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р. Тернопіль : Економічна думка, 2018. С. 333–336.

351. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/990/610> (дата звернення: 21.07.2020).

352. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Комплексна методика виявлення якості та ефективності навчальної літератури: технологія, процедури та досвід застосування : брошура. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2013. 74 с.

353. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2012. 328 с.

354. Фурман А. В. Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі : наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 44 с.

355. Фурман А. В. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза. *Психологія і суспільство*. 2009. № 2. С. 136–164.

356. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 96–108.

357. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2006. 360 с.

358. Фурман А. В. Духовність – основа нової школи. *Освіта* : спецвипуск. 1996. 30 жовт. С. 2–3.

359. Фурман А. В. Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 240 с.

360. Фурман А. В. Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. Тернопіль : Економічна думка, 2001. 190 с.

361. Фурман А. В. Класно-урочна і модульно-розвивальна система в Україні: дві парадигми освіти. *Педагогіка толерантності*. 1998. № 2. С. 57–64.

362. Фурман А. В., Козлова Т. В. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 201–204.

363. Фурман А. В. Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль. *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 330–349.

364. Фурман А. В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний)*. Тернопіль : Економічна думка, 2000. Вип. 2. С. 14–19.

365. Фурман А. В. Модульно-розвивальна система. *Освіта*. 1996. 10 січ. С. 2–6.
366. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
367. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 3. С. 97–108.
368. Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 171–182.
369. Фурман А. В. Наукове проектування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 72–77.
370. Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання : наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
371. Фурман А. В. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 174–192.
372. Фурман А. В. Освітні сценарії як інноваційний проект психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання. *Вісник Житомирського державного центру науково-технічної і економічної інформації*. 2006. № 8-9. С. 10–14.
373. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 72–85.
374. Фурман А. В. Педагогіка як сфера миследіяльності : наук. видання. Тернопіль : ВЦ НДІ МЕВО, 2010. 24 с.
375. Фурман А. В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення. *Рідна школа*. 2000. № 7. С. 23–31.
376. Фурман А. В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної системи освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 4. С. 137–163.

377. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ : Рад. школа, 1991. 191 с.
378. Фурман А. В. Проблемно-модульні навчальні програми. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 квіт. С. 2–3.
379. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ, 1993. 224 с.
380. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. 2-е наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2011. 168 с.
381. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 132 с.
382. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1994. 63 с.
383. Фурман А. В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. *Педагогічний вісник*. 2000. Спецвип. № 1. С. 4–47.
384. Фурман А. В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 123–159.
385. Фурман А. В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 56–77.
386. Фурман А. В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів. *Рідна школа*. 1998. № 10. С. 11–22.
387. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 288 с.
388. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
389. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. № 3. С. 105–144.

390. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 20–58.
391. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як психодидактична система. *Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету ім. В. Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 2001. № 9. С. 3–17.
392. Фурман А. В. Технологія створення граф-схеми навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. *Рідна школа*. 1997. № 2. С. 25–34.
393. Фурман А. В. Уровни решения проблемных задач учащимся. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С. 43–53.
394. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проекту). *Директор школи*. 1999. № 12. С. 6–7.
395. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості. *Рідна школа*. 1997. Спецвип. № 2. С. 7–9.
396. Фурман А. В., Шандрук С. К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 272 с.
397. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т.1, №4. С. 94–120.
398. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м. Запоріжжя. *Рідна школа*. 1996. № 8. С. 5–9.
399. Фурман А. Короткий психологічний словник / упоряд. проф. А. Фурман. Тернопіль : ІЕСО, 2001. 48 с.
400. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 40–69.
401. Фурман А. Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 8–10.

402. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?». *Психологія і суспільство*. 2002. №1 (7). С. 119-153.

403. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 29–76.

404. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі : наук. вид. Київ : Правда Ярославичів, 1999.

405. Фурман А. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 9–74.

406. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1, № 3. С. 39–56.

407. Фурман О. Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 44–65.

408. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. № 50. С. 236–266.

409. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного впливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. I, вип. 55. 2020. С. 66–71.

410. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53–81.

411. Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

412. Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.

413. Фурман О. Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 38–67.

414. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1983. 20 с.

415. Хміль І. Ю. Навчально-методичне забезпечення проведення семінарських занять при вивченні медичного законодавства за кредитно-модульною системою. *Вища освіта України : тематичний випуск* : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Дод. 4, Т. VI (18). С. 522–524.

416. Хоуманс Дж. Социальное поведение как обмен. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва : Изд-во МГУ, 1984. С. 82–91.

417. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург : Питер, 1999. С. 370–371. URL: https://brandstory.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/chaldini_robert_psihologiya_vliyaniya.pdf (дата звернення: 05.11.2019).

418. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 5–15.

419. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 6–10.

420. Чепелева Н. В., Федченко Н. П., Яковенко Л. П. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика*. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 107–116.

421. Черниш З. Дбаємо про нові технології. *Освіта і управління*. 1997. Т.1, № 1. С. 147–149.
422. Чудакова В. П. Тест Р. Кеттелла (форма А) та процедура проведення дослідження «індивідуально-психологічних особливостей особистості» – критерію сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3 (46) березень. С. 46–55.
423. Чупіна К. Інклюзивна освіта в ЗВО: реалії та перспективи. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2018_2/82.pdf (дата звернення: 08.12.2018).
424. Шандрук С. К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 35–55.
425. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00. 07. Одеса, 2016. 36 с.
426. Шаршов И. А., Старцев М. В. Педагогическое взаимодействие и общение: категориальный анализ и соотношение : материалы всерос. науч.-практ. конф., 25-31 мая. 2004 г. С. 27–32.
427. Шістко Л. О., Рябчич Я. Є., Примаченко С. О. Психологічні особливості емпатійної взаємодії осіб у юнацькому віці. *Журнал науковий огляд*. 2019. № 9 (62). С. 123–142. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/issue/viewFile/154/116> (дата звернення 05.02.2020).
428. Щедровицкий П. Пространство свободы. *Народное образование*. 1997. № 1. С. 46–51.
429. Щербан Т. Д., Березовська Л. І., Біжко Н. Б. Психологічні особливості педагогічної взаємодії. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука*. 2017. № 2(1). С. 108–110.

430. Щербан Т. Д., Гоблик В. В. Психологічні детермінанти спілкування у процесі навчання у ВНЗ. *International scientific journal*. 2016. №. 3. С. 52–55.
431. Щербан Т. Д., Щербан Г. В., Волошин Н. П. Художественный образ в учебном взаимодействии. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука*. 2017. № 16. Т. 1. С. 29–32.
432. Щербан Т. Д., Щербан Г. В. Інтеграція в навчальній взаємодії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. № 1 (9). С. 182–184.
433. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 64 с.
434. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 272 с.
435. Ющук В. В. Современный словарь по психологии. Минск : Современное слово, 1998. 768 с.
436. Якиманская И. С. Развивающее обучение. Москва : Просвещение, 1979. 144 с.
437. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва : Новая школа, 1996. 194 с.
438. 15 фактів з психології, які стануть в нагоді на співбесіді. *Патріоти України*. 2015. 29 груд. URL: <http://patrioty.org.ua/other/15-faktiv-z-psykholohii-iaki-stanut-v-nahodi-na-spivbesidi-103967.html> (дата звернення: 16.04.2018).
439. 15 хитрых приемов из психологии, которые полезно знать. URL: <http://soulpost.ru/15-xitryx-priemov-iz-psixologii-kotorye-polezno-znat/> (дата звернення: 21.10.2019).
440. 6 законов психологии, знание которых изменит вашу жизнь. *Портал «Аум Ньюс»*. 2016. 16 декаб. URL: <https://www.aum.news/psikhologiya/2024-6-zakonov-psihologii-znanie-kotoryh-izmenit-vashu-zhizn> (дата звернення: 15.09.2019).
441. 6 способов обаять любого человека по методике спецслужб. URL: <http://smartinf.ru/article/44562> (дата звернення: 09.08.2019).

442. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement / R. Berkowitz et al. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 87(2). P. 425–469. DOI:10.3102/0034654316669821.

443. Ahmad C. N. C., Shaharim S. A., Abdullah M. F. N. L. Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Journal of Turkish Science Education*. 2017. Vol. 14. No 1. P. 57–72. DOI: 10.12973/tused.10190a.

444. Airenti G. Playing with expectations: A contextual view of humor development. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 139. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01392>.

445. Beiträge zur Hochschulpolitik / Hochschulrektorenkonferenz Hg. Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). 2015. Nr. 3. URL: https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf (дата звернення: 23.05.2018).

446. Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter Bad Heilbrunn / hrsg. H. Fasching. Verlag Julius Klinkhardt, 2019. 333 S.

447. Bindman S. W., Pomerantz E. M., Roisman G. I. Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 107(3). P. 756–770. DOI:10.1037/edu0000017.

448. Bjorklund D. F. A metatheory for cognitive development (or “Piaget is Dead” Revisited). *Child Dev.*, 2018. No. 89. P. 2288–2302. DOI: 10.1111/cdev.13019.

449. Blair C., Raver C. C. Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic Pediatrics*. 2016. Vol.16. P. 30–36. DOI:10.1016/j.acap.2016.01.010.

450. Borisenko I. Volodina D. Educational Smart Technologies in the Educational Process. *Journal of Siberian Federal University: Humanities and Social Sciences*. 2015. Vol. 8(3). P. 489–493.

451. Bornstein M. H. Children's parents. *Handbook of child psychology and developmental science* / ed. R. M. Lerner. Hoboken, NJ : Wiley, 2015. Vol. 4. Ecological settings and processes. P. 55–132.

452. Braun E., Athanassiou G., Pollerhof K., Schwabe U. Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*. 2018. Heft 3. S. 34–55.

453. Bülow-Schramm, M. Faktoren für Studienerfolg – eine kritische Analyse von Bachelorstudiengängen. *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform* / Hrsg N. Hericks. Wiesbaden : Springer Fachmedien. 2018 S. 311–334. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_18.

454. Carey S., Zaitchik D., Bascandzhev I. Theories of development: in dialog with Jean Piaget. *Dev. Rev.* 2015. Vol. 38. P. 36–54. DOI: 10.1016/j.dr.2015.07.003.

455. Causa sui. *Вікіпедія — вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Causa_sui (дата звернення: 10.07.2018)

456. Challenges associated with applications and interventions: Correlated constraints, shadows of synchrony, and teacher/institutional factors that impact social change / T. W. Farmer et al. *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* / eds. K. R. Wentzel, G. B. Ramani. New York, NY : Routledge, 2016. P. 423–435.

457. Cicchetti D. Developmental psychopathology. Hoboken, NJ : Wiley, 2016. Vol. 4 : Risk, resilience, and intervention.

458. Developmental patterns of adverse childhood experiences and current symptoms and impairment in youth referred for trauma-specific services / D. J. Grasso et al. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2016. Vol. 44(5). P. 871–886. DOI:10.1007/s10802-015-0086-8.

459. Dika S. L., D'Amico M. M. Early experiences and integration of in the persistence of first-generation college students in STEM and non-STEM majors. *J. Res. Sci. Teach.* 2016. No 53, P. 368–383.

460. Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development1 / D. Osher et al. *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24. No.1. P. 6–36. DOI: 10.1080/10888691.2017.1398650.

461. Esdar W., Steinke M., Burian J. Psychische Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Hochschule – ein Fragebogen für alle Beschäftigten. *Das Hochschulwesen*. Heft 64(4). S. 110–116.

462. Eurydice. Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit. 2015. URL: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/59560dcc-a3c3-11e5-b528-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF/source-115685624> (дата звернення: 19.08.2018).

463. Fahr U. Coaching an der Hochschule. Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige. Wiesbaden, Deutschland : Springer. 2017.

464. Furman O. Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate. *International journal of economics and society*. 2015. Vol. 1, iss. 2. P. 143–148.

465. Furman O. Y. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. 2015. Vol. 9, no. 1. P. 14–19.

466. Gregory A., Korth J. Teacher–student relationships and behavioral engagement in the classroom. *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* / eds. K. R. Wentzel, G. B. Ramani. New York, NY : Routledge, 2016. P. 178–191.

467. Grishko-Dunaievska V. Psychological features of subject-subject interaction in the foreign language studying process at higher military educational institutions. *Stredoevropsky Vestnik pro vedu a vyzkym : Central European*

Journal for Science and Research. Pedagogika, Psychologia sociologie. Praha : Publishing house Education and Science, 2015. № 2 (15). P. 68-75.

468. Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen / Ch. Berthold et al. Essen : Ed. Stifterverband, 2015. 166 s.

469. Hehn-Oldiges M., Sell U., Widmer-Wolf P. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der LehrerInnenbildung – Dimensionen eines inklusionspädagogischen Doppeldeckers. *Zeitschrift Für Inklusion*. 2018. Heft 4. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/491> (дата звернення: 11.12.2019).

470. Hirnyak A. N. Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning. *Науковий огляд*. 2017. № 6 (38). С. 144–158.

471. Hofmann Y. E., Müller-Hotop R., Datzer D. Beiträge zur Hochschulforschung – Heft. *Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis*. 2020. Heft 42(1-2). S. 10–35.

472. Implications for educational practice of the science of learning and development / L. Darling-Hammond et al. *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24. No. 2. P. 97–140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791/.

473. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction / H. J. M. Pennings et al. *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 55. P. 41–57.

474. Karrenberg E. Mit JGU-Leadership in Führung gehen: Die Entwicklung einer universitätsspezifischen Führungskultur an der Universität Mainz. *Wissenschaftsmanagement*. 2012. Heft 4. S. 28–33.

475. Koops W. No developmental psychology without recapitulation theory. *European Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 12(6). P. 630–639. DOI: 10.1080/17405629.2015.1078234.

476. Lehigh University College of Education. Positive Teacher-Student Relationship Quick Reference Guide. URL: <https://cpb-us->

w2.wpmucdn.com/wordpress.lehigh.edu/dist/5/114/files/2016/11/Teacher-Student-1iceq82.pdf (дата звернення: 12.04.2018).

477. Lenske G. The importance of pedagogical knowledge for classroom management and for students' achievement. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*. 2016. Vol. 19(1). P. 211–233.

478. Levina E. Efficiency Management of Educational Systems Development: Approaches and Criteria. *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6(2). P. 12–23.

479. Mainhard T. Liking a tough teacher: Interpersonal characteristics of teaching and student's achievement goals. *School Psychology International*. 2015. No.36 (6), P. 559-574.

480. Markus H., Kitayama S. Cultural variation in self-concept. Multidisciplinary perspectives on the self / eds. G. R. Goethals, J. Strauss. New York : Springer-Verlag, 1991. P. 103.

481. Mehall S. Purposeful interpersonal interaction and the point of diminishing returns for graduate learners. *The Internet and Higher Education*. 2021. Vol. 48. P. 1074.

482. Monitoring of the Educational Process During the Pedagogical Practical Training in School / G. Saudabaevaa et al. *International journal of environmental & science education*. 2016. Vol. 11. No. 10. P. 353–354.

483. Müller-Using S. Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*. 2015. Heft 68/1. S. 41–60.

484. Niemeyer I. Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden Beiträge zur Hochschulforschung. Ausgabe, 2020. Heft 42(1-2). S. 82–100.

485. Nikolaenko V., Grakhova E., Rakhimov T. Improving the Efficiency of the Educational Process Using Interactive Teaching Methods. 2016. URL: <http://festival.1september-.ru/articles/521876/> (дата звернення: 16.11.2018).

486. Nilson B. Linda. Teaching at Its Best: A Research-based Resource for College Instructors. Jossey-Bass. 2016. 416 p.
487. Pasternack P., Hechler D., Henke J. Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. UniversitätsVerlagWebler : Bielefeld, 2018. 212 s.
488. Pasternack P., Schneider S., Trautwein P., Zierold S. Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal. Berliner Wissenschafts-Verlag : Berlin, 2018. 361 s.
489. Pennings H. J. M., Brekelmans M., Sadler P., Claessens L. C. A., van der Want A.C., & van Tartwijk J. Interpersonal adaptation in teacher-student interactions. *Learning and Instruction*, 2018. № 55, P. 41-57.
490. Pennings, H. J. M. Using a complexity approach to study the interpersonal dynamics in teacher-student interactions: A case study of two teachers. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2017. № 14 (2), P. 88-103.
491. Rawlins P., Kehrwald B. Integrating educational technologies into teacher education: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*. 2014. Vol. 51(2). P. 207–217.
492. Renninger K., Hidi S. The power of interest for motivation and engagement. New York, NY: Routledge, 2016.
493. Rogers C. A. Client-centered. Person-centered approach to therapy. Psychotherapists Cashbook: Therapy & Technique in Practice. Kutash & A. Wolfledsls Fr. 1985 p.
494. Roßmanith, B., Szczyrba, B., Vielfältige Potentiale der Hochschullehre entfalten – Personen und Kompetenzen weiterentwickeln. *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe-Ziele-AnlässeVerfahren* / Hrsg B. Szczyrba, T. van Treeck B. Wildt, J. Wildt. Wiesbaden, Deutschland : Springer. 2017. S. 309–326.
495. Sexton S. S. Student teachers learning to think, know, feel and act like a teacher: the impact of a master of teaching and learning programme. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2015. Vol. 13.

P. 72–85. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000917/> (дата звернення: 14.02.2019).

496. Sharon W. Teaching as conversation: the methods adopted by an inside inquirer of social work relationship based teaching. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2015. Vol. 13. P. 38–48. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000914/> (дата звернення: 12.03.2020).

497. Spector J. M., Yuen A. H. Educational Technology Program and Project Evaluation. London : Routledge, 2016. 264 p.

498. Studierendenstress in Deutschland – Eine empirische Untersuchung / U. Herbst et al. 2016. 80 s. URL: https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK_Studie_Stress.pdf (дата звернення: 20.11.2019).

499. Sventesson I. Mind Mapping und Gedächtnistraining. Bremen : Gabal, 1995. 109 p.

500. The science of learning and development: A synthesis / J. Berg et al. Washington, DC : American Institutes for Research, Turnaround for Children, The Opportunity Institute, The Learning Policy Institute, and Education Counsel. 2016.

501. Understanding student satisfaction and dissatisfaction: an interpretive study in the UK higher education context / J. A. Douglas et al. *Studies in Higher Education*. 2015. No. 40(2), P. 329–349.

502. Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science. *Frontiers Education*. 2019. DOI: 10.3389/educ.2019.00032.

503. Vosniadou S., Skopeliti I. Is it the Earth that turns or the Sun that goes behind the mountains? Students' misconceptions about the day/night cycle after reading a science text. *International Journal of Science Education* . 2017. Vol. 39. P. 2027–2051. DOI: 10.1080/09500693.2017.1361557.

504. Wonglorsaichon B., Wongwanich S., Wiratchai N. The influence of students' school engagement on learning achievement: A Structural Equation

Modeling Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 1748–1755.

505. Wubbles T. A knowledge base for teachers on teacher-student relationships. In L. Florian & N. Pantic (eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice*. Edinburgh, UK: Springer. 2017. P. 67-81.

506. Xanthi A., Georgios K., Kyriaki V. Religious education and exercise: qualitative evaluation of a teaching programme. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2015. Vol. 13 P. 19–28. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000819/> (дата звернення: 30.03.2018).

507. Yelistratova I. V. Pedagogical monitoring in the system of assessing the quality of educational process at a teacher's level. 2015. URL: <http://festival.1september.-ru/articles/521876/> (дата звернення: 27.07.2019).

508. Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit / U. Heublein. et al. 2017. Hannover : DZHW, 297 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список праць здобувача за темою дисертації у яких опубліковані основні наукові результати дослідження

Монографії:

1. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.
2. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодидактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. моногр. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 902–988.
3. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2012. 328 с.

Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України:

4. Гірняк А. Н., Васильків О. В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.
5. Гірняк А. Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 146–153.
6. Гірняк А. Н., Домбровський І. В. Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць / наук. ред. В. В. Стасюк. Київ : НУОУ, 2013. Вип. 1 (32). С. 179–184.
7. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 112–126.
8. Гірняк А. Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні.

Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2018. Вип. 58. С. 25–38.

9. Гірняк А. Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 118–126.

10. Гірняк А. Н. Психологічні детермінанти модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. Серія «Психологія». 2020. № 62. С. 37–50.

11. Гірняк А. Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Т. I, вип. 50. С. 50–57.

12. Гірняк А. Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8 (40). Т. 6. С. 109–118. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1041/642> (дата звернення: 3.09.2020).

13. Гірняк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 82–86.

14. Гірняк А. Н. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 151–157.

15. Гірняк А. Н. Систематика навчальних завдань модульно-розвивального підручника. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2. С. 116–138.

16. Гірняк Г., Гірняк А. Принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ. *Психологія і суспільство*. 2014. № 1. С. 91–106.

17. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Psychological technology of the interaction between teacher and students under the conditions of innovative module-developmental teaching. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2018. Вип. 37 (4). Т. I (23) : Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. С. 123–135.

18. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/990/610> (дата звернення: 21.07.2020).

19. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. № 50. С. 236–266.

20. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного впливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. I, вип. 55. 2020. С. 66–71.

21. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53–81.

Статті у фахових наукових виданнях, включених до реєстру міжнародних наукометричних баз даних:

22. Гірняк А. Н., Біскуп В. С. Реформування системи вищої освіти в Україні: новітні виклики та перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 3. С. 99–109.

23. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Психологічне проєктування навчально-книжкових комплексів як оргтехнологічних засобів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1 (79). С. 90–103.

24. Гірняк А. Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 138–147.

25. Гірняк А. Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. № 3 (35). Т. 6. С. 45–55.

Статті та тези доповідей, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

26. Гірняк А. Н., Браславець О. В. Прояв акцентуацій характеру осіб молодшого юнацького віку у контексті їх сімейних взаємостосунків. *Збірка наукових праць молодих учених кафедри соціальної роботи ТНЕУ* / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Вектор, 2011. С. 14–18.

27. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU* : materiały konferencyjne, m. Olsztyn, 09 lipiec 2019, Polska : Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie, 2019. P. 105–117.

28. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Рівні оволодіння студентами навчальною інформацією. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р. Тернопіль, 2013. С. 81–82.

29. Гірняк А. Н., Глова І. М. Передумови формування гармонійної міжособистісної взаємодії в молодій сім'ї. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 5-6 квіт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 133–136.

30. Гірняк А. Н., Гуменюк В. В. Особливості формування колективу як найвищого рівня розвитку соціальної групи. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р. Одеса, 2016. С. 42–45.

31. Гірняк А. Н. Інноваційний підручник як засіб розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості. *Молодь і ринок*. 2007. № 8. С. 61–65.

32. Гірняк А. Н., Лях М. І. Соціальний проект: «Центр налагодження толерантних взаємин у студентському середовищі». *Психологія і суспільство*. 2014. Спецвип. Т. 2. С. 69–84.

33. Гірняк А. Н. Модульно-розвивальний підручник як засіб проектування соціально-культурно-психологічного простору освітньої взаємодії. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 130–134.

34. Гірняк А. Н. Оргтехнологічні аспекти модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ВНЗ. *Актуальні проблеми психології інновацій: теорія і практика* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. м. Одеса, 15 верес. 2017 р. Одеса, 2017. С. 133–135.

35. Гірняк А. Н. Психодидактичні інструменти налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ. *Societas familia-parantela* : zbiór prac naukowych / redakcja ks. prof. dr. hab. Jan Zimny. Stalowa Wola : Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie. Drukarnia : «Eikon Plus», 2017. С. 344–371.

36. Гірняк А. Н. Психологічні алгоритми та технології модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу ВНЗ. *Vzdelávanie a spoločnosť III* : medzinárodný nekonferenčný zborník (sekcia: pedagogika a psychológia). Prešovská univerzita v Prešove, 2018. С. 288–294. URL:

<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> (дата звернення: 05.02.2019).

37. Гірняк А. Н., Смачило А. В. Психометричні можливості опитувальника Кеттела у дослідженні параметрів міжособистісної взаємодії. *Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації* : матеріали наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 25-26 жовт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 13–15.

38. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Міжособистісні стосунки соціального працівника з клієнтом і бар'єри діалогічної взаємодії. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 15-16 берез. 2018 р. Київ, 2018. С. 222–226.

39. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Передвиборчі технології як інструменти соціально-психологічної взаємодії. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи»*. 2017. Вип. 39. С. 161–166.

40. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психологічне узмістовлення взаємообміну у контексті соціальної взаємодії. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р. Тернопіль : Економічна думка, 2018. С. 333–336.

Відомості про апробацію результатів дисертації

I. Міжнародні науково-практичні конференції та психолого-педагогічні читання:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу» (Тернопіль, 16-17 травня 2013, форма участі – очна);

2. Міжнародна науково-практична конференція «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 18-19 листопада 2016, форма участі – очна);

3. Międzynarodowej naukowí-praktycznej konferencji «Societas familia-parantela» (Polska, Stalowa Wola, 5 października 2017, форма участі – заочна);

4. III medzinárodný konferenčný «Vzdelávanie a spoločnosť» (sekcia: pedagogika a psychológia) (Slovenská republik, Prešove, 11 oktober 2018, форма участі – заочна);

5. IV Міжнародна науково-практична конференція «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології» (Київ, 15-16 березня 2018, форма участі – заочна);

6. III Міжнародна науково-практична конференція «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (платформа «Психологічні форми та центри міжсуб'єктної взаємодії у соціально-правовому полі України») (Тернопіль, 20-21 квітня 2018, форма участі – очна);

7. Міжнародний науковий фестиваль «Світ психології» (VII Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання) (Київ, 16-20 травня 2018, форма участі – заочна);

8. IV Міжнародна науково-практична конференція «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (Тернопіль, 5-6 квітня 2019 р, форма участі – очна);

9. Międzynarodowej naukow-praktycznej konferencji «Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU» (Polska, Olsztyn, 09 lipiec 2019, форма участі – заочна);

II. Всеукраїнські науково-практичні конференції:

10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології інновацій: теорія і практика» (Одеса, 15 вересня 2017, форма участі – заочна);

11. Науково-практична конференція «Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації» (Тернопіль, 25-26 жовтня 2019, форма участі – очна).

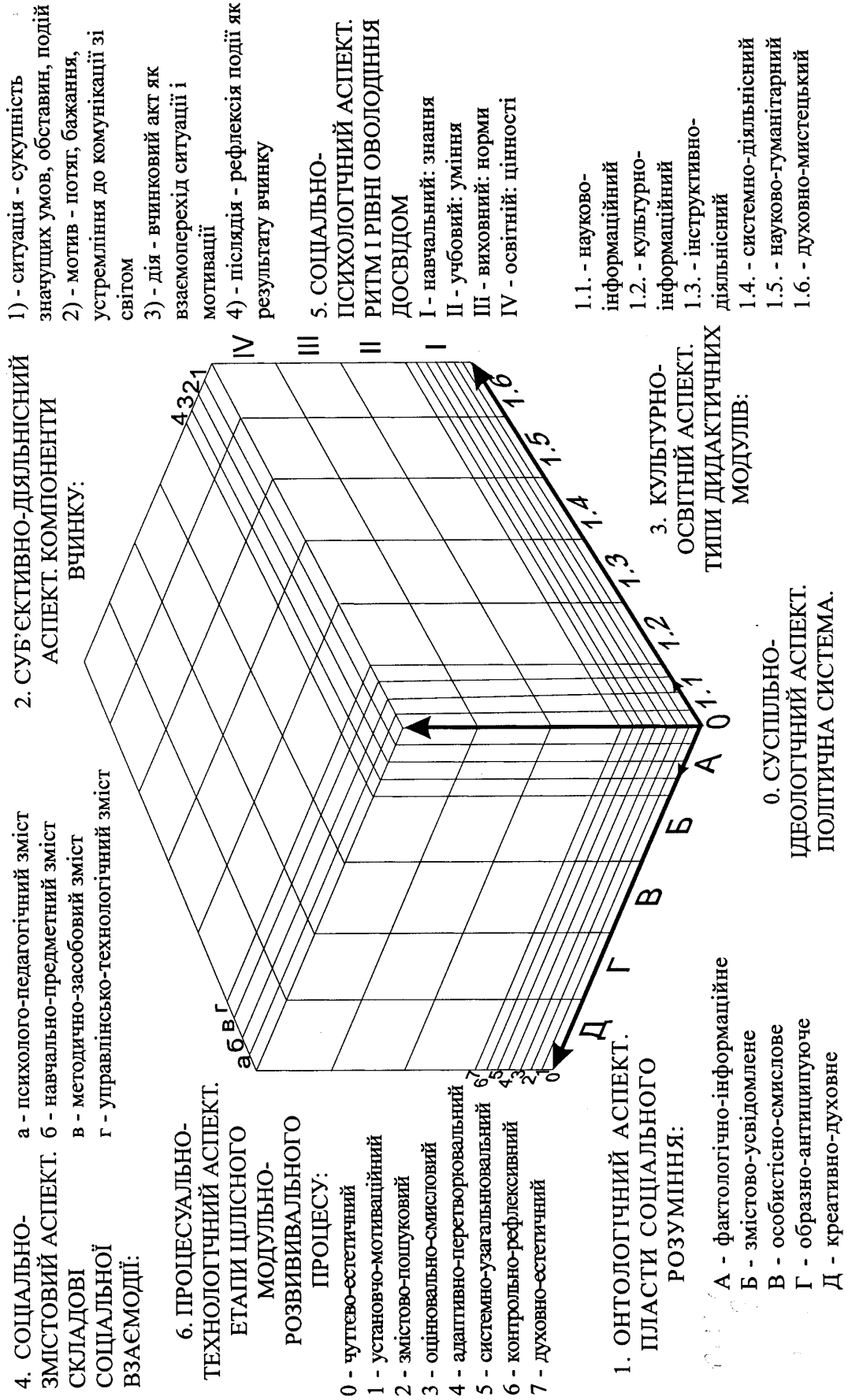
III. Наукові семінари та засідання:

12. Науково-методологічний семінар «Параметрично-критеріальне розмежування рівнів розвитку малої групи та їх кількісно-якісні характеристики» (Тернопіль, НДІ методології та освітології ТНЕУ, 12 лютого 2019, форма участі – очна);

13. Розширене засідання кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету (Тернопіль, протокол № 6 від 26 січня 2021 р.).

Додаток Б

Модель проєктування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи (за А. В. Фурманом)



Додаток В

**Організація поліваріативної системи модулів освітньої взаємодії у
сучасній вищій школі**



Додаток Д

Психологічні особливості зреалізування психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту у ході проєктування інноваційних психодидактичних інструментів налагодження модульно-розвивальної взаємодії

Модульно-розвивальний підручник (МРП) розглядається як складний психодидактичний інструмент і, водночас, як квазісуб'єкт полідіалогічної навчальної взаємодії у системі «викладач – МРП – студенти», котрий продукує полісміслові зв'язки під час роботи з ним наступника, створює спільне психосмислове поле й утворює останнього як співавтора, який самостійно перетворює закодовану інформацію на індивідуально доступні форми освітнього змісту¹; при цьому саме повідомлення, за Н. В. Чепелевою, є не просто автономною системою знакових елементів, а підсистемою більш складної системи мовленнєвої комунікації, завдяки чому досягається розсування текстових меж і вихід у більш широкий діяльнісний і комунікативний контексти².

Працюючи у просторі текстової проблемно-діалогічної ситуації, яка є складовою пізнавально-регуляційного простору, студент вникає у суть описуваних предметів або явищ, безпосередньо актуалізується на кількох рівнях потенційного ментального досвіду, організує і переструктурує світоглядну систему норм і цінностей шляхом сприйняття, добування, збагачення, поширення і творення вітакультурного змісту життєдіяльності нації і людства. Тому текстовий компонент МРП відображає чотири різновиди освітнього змісту: навчально-предметний, управлінсько-технологічний, методично-засобовий і психолого-педагогічний³. Зазначимо, що найвагомішим є психолого-педагогічний, а технологічно первинним – навчально-предметний різновид змісту. Розглянемо більш детально кожен із чотирьох запропонованих різновидів змісту.

Навчально-предметний зміст текстового компонента МРП. Інформаційні потреби посідають одне із пріоритетних місць і належать до базових мотивацій поведінки людини. Тому у текстовому компоненті МРП неподільно пов'язується науковий раціоналізм з культурними таксонами, естетичними образами і багатоваріантними буттєвими смислами. Базовим концептом тут є змістовий модуль. Це – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (операції, узагальнення, порівняння, розв'язування), норм (алгоритми, правила, інструкції, технології, методики) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо) як довершений фрагмент загальнолюдського досвіду, що зафіксований у МРП та набуває процесуально-функціонального втілення на модульно-розвивальному занятті.

¹ Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 171–182.

² Чепелева Н. В., Федченко Н. П., Яковенко Л. П. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 107–116.

³ Фурман А. В. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. *Рідна школа: Спецвипуск*. 1997. №2. С. 25–35.

Визначившись із запитанням на розвиток саме чого спрямований зміст підручника (*Що?*), необхідно дати відповідь на не менш важливе: як саме реалізувати дане завдання (*Як?*), тобто цілком логічно постає проблема відбору, структурування і техніки викладання текстового компонента інноваційного підручника. Основою відбору змісту підручника є загальноосвітні (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) та похідні від них принципи (доступності, історичності, рефлексивності, гуманності, причетності, змістовності, формовідповідності, динамічності, метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності, адекватності), які сформульовані та докладно обґрунтовані А.В.Фурманом⁴. Зауважимо лише, що в них сповідується ідея діалектичної єдності раціонального і образно-емоційного підґрунтя на тлі адаптованості до вікових та індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Логічну послідовність (процедуру) відбору освітнього змісту розвивального підручника найкраще обґрунтувати раціонально-генетичним шляхом. Так, М. І. Скаткін, рекомендує такий відбір розпочинати “зверху” – від спроектованого кінцевого результату навчання, передусім від сучасної картини світу, яка повинна бути сформованою у свідомості студента до моменту закінчення ВНЗ⁵. Тоді легше отримати чітко структуровану систему категорій і понять, що організовані за принципом “від загального до конкретного”. При цьому зрозуміло, що послідовність оволодіння студентами необхідним набором знань, умінь, норм і цінностей буде зворотною до процедури його відбору і проектування.

Відбір освітнього змісту для інноваційного підручника, на нашу думку, доцільно здійснювати за граф-методом. Його використання дає змогу відобразити ієрархію усіх структурних складових змісту, виявити їхні внутрішні і зовнішні відношення та взаємозв'язки, чітко виділити послідовність і з'ясувати логіку розгортання конкретного освітнього матеріалу. Крім того, зміст МРП, оформлений у вигляді графа, дозволяє чітко проконтролювати об'єктивну потребу і місце розташування кожного факту, поняття, закону в загальній структурі курсу навчальної дисципліни.

Головним об'єктивним критерієм відбору освітнього матеріалу в підручник є відведений для навчальної дисципліни час, що обмежує максимальний обсяг МРП. Для оптимізації кількості сторінок МРП його текстовий компонент відбирається за принципом супідрядності елементів. Тоді похідні поняття конкретизують основні категорії курсу, розкривають їх суть, вводять спеціальні знання і норми у певний вітакультурний контекст. Внаслідок презентації окремих одиничних явищ, фактів, прикладів як проявів інваріанту, що базуються на єдиній логічній основі чи родовій ознаці, вдається не лише мінімізувати обсяг, а й досягнути високого рівня системності проєктованого змісту. Структурованість, супідрядність і логічність змістових зв'язків у текстових блоках підручника не тільки сприяють системності, глибинності і міцності оволодіння певним фрагментом вітакультурного досвіду, а й полегшують їхню навчальну діяльність (долучають мимовільне запам'ятовування, забезпечують вибірковість сприйняття, активізують розуміння процесів тощо). Не менш важливим у проєктуванні МРП є дотримання вимог принципу єдності диференціації та інтеграції навчально-предметного змісту, згідно з яким перевага

⁴ Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.

⁵ Скаткин М. Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника. Проблемы школьного учебника. Москва : Просвещение, 1979. Вып. 7. С. 20–38.

надається міждисциплінарним (системно-інтегративний рівень) формам викладу знань, умінь, норм і цінностей та уможлиблюється перенесення вітакультурного досвіду з однієї сфери суспільної практики в іншу. Для визначення ж конкретного поняття використовуються різні види відсилань до уже знайомих об'єктів: порівняння («подібне на»), підведення під категорію («належить до»), конструювання («складається із») тощо. Таким чином, розуміння у своїх механізмах базуватиметься на встановленні усієї сукупності актуальних і потенційних зв'язків (контекстів) об'єкта пізнання⁶.

Психолого-педагогічний зміст текстового компонента МРП. МРП уперше розкриває гармонію навчально-предметного і психолого-педагогічного різновидів змісту окремих модулів вітакультурного досвіду. Останній зміст покликаний внутрішньо налаштувати і психологічно підготувати студента до ефективної освітньої діяльності, збагатити її катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями і духовними устремліннями. Тому природно, що одним з основних етапів підручникотворчого процесу є добір психолого-педагогічного змісту, присутність якого у підручнику може бути чотирьохрівневою:

1. Відсутність психолого-педагогічного змісту, котрий підміняється первинним дидактичним змістом, що спрямований на передачу студентові лише певного набору знань і вмінь.

2. Наявність психолого-педагогічного змісту з методичною метою, що досягається шляхом закладання у підручник наскрізного сюжету, котрий логічно пов'язує завдання між собою, забезпечує їх наступність, породжує суб'єктивний смисл і глибоку рефлексію, а відтак сприяє інтенсифікації перебігу психічних процесів. Сюжет уможливорює психодраматичне розгортання навчального змісту за правилами сценічного мистецтва (зав'язка, кульмінація, розв'язка), що спричинює різнорівневе емоційне, розумове, вольове і психодуховне напруження. Наприклад, при вивченні курсу «Основи права» можна використовувати сюжет казки „Дюймовочка”, у котрому учні самостійно мають віднайти скоєні персонажами правопорушення, ідентифікувати їх і винести вердикт, оперуючи нормами чинного законодавства. Отже, опертя на прихований психологічний зміст підручника на другому рівні дає змогу повніше реалізувати принципи причетності, формовідповідності, доступності та динамічності. При цьому вся діяльність студентів є своєрідною діловою грою-дійством, що супроводжується позитивними емоціями та забезпечує як міцність оволодіння навчальним матеріалом, так і його соціальну адаптацію.

3. Проектування і зреалізування психолого-педагогічного змісту з методичною і вторинною – дидактичною метою (позапрограмильний компонент). На цьому рівні застосування аналізованого змісту сюжетна лінія підручника не тільки посилює пізнавальну активність учнів, а й налагоджує міжпредметні зв'язки (пропедевтичні відомості з інших навчальних дисциплін) та інтегрує змістово-пояснювальний формат навчальних курсів. Так, застосування на уроці вищої математики сюжету про Київський зоопарк дає змогу сформулювати задачі, що передбачені навчальною метою і водночас ознайомити наступників з надзвичайно цікавими відомостями про життя екзотичних птахів чи тварин. Інакше кажучи,

⁶ Доценко Е. Л. Психология манипуляции; феномены, механизмы и защита. Москва : «ЧеРо», Издательство МГУ, 2000. 344 с.

первинний дидактичний зміст стосується математики, а вторинний, психологічний – екології, біології, зоології, географії тощо. У такий спосіб більш повно виконуються вимоги принципів змістовності, поліфункціональності і метасистемності. Зауважимо, що сюжет МРП має вибиратися на основі провідної діяльності певного вікового періоду (гра, навчальна чи навчально-професійна діяльність), що зумовлює виникнення й утвердження відповідних новоутворень.

4. Наявність психолого-педагогічного змісту для досягнення методичної, вторинної дидактичної мети і водночас диференціювання навчального матеріалу завдяки розподілу центрального змістового сюжетного потоку за декількома *рольовими маршрутними лініями*. Студент самостійно обирає один із посилюючих для себе шляхів, що різняться між собою темпом і тривалістю оволодіння закладеного фрагмента вітакультурного досвіду. Відтак досягається індивідуальна психорегуляція, збереження психічного гомеостазу особистості, що проявляється у низці показників: а) долається опір примусу, нав'язаній волі, а натомість розширюється поле індивідуальної свободи дії, зокрема, вибору форм і засобів утілення власної творчої активності, котра розширює діапазон її самоактуалізації; б) стимулюється самостійність та ініціативність кожного студента, який, унаслідок самостійно здійсненого вибору однієї із запропонованих сюжетних ліній подальшого саморозвитку, добровільно перебирає на себе значну частину відповідальності за ефективність паритетної освітньої діяльності; в) здійснюється психолого-сміслова адаптація освітнього змісту до ментального досвіду, індивідуальних особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь студентів. Таким чином, кожен із презентованих рівнів інтегрує досягнення попередніх. Перевагою ж четвертого рівня проектування і використання психологічного змісту є повне утілення принципів адекватності, поліваріативності і рекурсивності.

Психолого-педагогічний змістовий потенціал МРП активно впливає на морально-етичну сферу особистості, сприяє формуванню *ідеального Я* студента, що здебільшого підтверджує факт зреалізування вимог принципів історичності та гуманності. Дослідження А. Бандури свідчать, що агресивність читачів зростає, якщо поведінка негативного персонажу заохочується з боку інших героїв і, навпаки, зменшується, якщо остання засуджується. Відтак уведення у МРП центрального сюжетного потоку та головного героя-персонажу дає змогу задіяти вікарне наочіння (англ. *vicarious learning*) ⁷, інтенсифікувати процеси аккультурації (англ. *acculturation*) та ідентифікації (від лат. *identificare*), що проявляється в стійкому ототожненні себе із значущим іншим, прагненні бути схожим на нього (формування рис особистості і поведінкових стереотипів, статевої ідентичності і ціннісних орієнтацій) ⁸. За З.С. Карпенко, вроджена здатність вживатися в Іншого (ставитися до нього, як до рівновеликого “Ти”) породжує в суб’єкті похідну духовну здатність – глянути на себе очима цього “Ти” як абсолютно референтного представника навколишнього світу в життєвому просторі індивіда ⁹.

Під час наслідувально-латентного етапу індивідуальної психорегуляції студентом набуваються зовнішні прояви психічної діяльності, включаючи

⁷ Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. ; пер. с франц. Москва : Мир, 1996. Т.1. 496 с.

⁸ Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

⁹ Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. Київ : РУТА, 2001. 160 с.

стереотипи спілкування, способи вирішення життєвих утруднень і завдань. Прикметно, що зовнішні взірці психорегуляції, які не були підкріплені у процесі власного життя, залишаються у пам'яті, готовими до актуалізації¹⁰. Так долучається до внутрішнього учіння емоційний досвід майбутніх фахівців, їхні ситуативні індивідуальні переживання з орієнтацією на зрілу емпатійну поведінку і духовний вплив мистецьких засобів. А ставши предметом стійких емоційних відношень, ідеали, обов'язки, норми студентської поведінки перетворюються в реальні мотиви діяльності. Тому мистецько збагачений освітній зміст МРП естетично долучає студента до кращого духовно-естетичного досвіду людства. За Н.В. Чепелевою, такі смислові утворення стають мовби надситуативним опертям, необхідним для моральних оцінок і регуляції, та реалізуються у кожній конкретній ситуації, не даючи готових рецептів поведінки¹¹.

Особлива увага до формування досвіду емоційно-ціннісних ставлень має приділятися у МРП гуманітарно-світоглядного типу. Ці підручники характеризуються широкою репрезентацією цінностей – загальнолюдські культурні еталони, вартості етнічних спільнот, ціннісні орієнтації соціальних груп, життєві цінності та смисли особистості (ідеали, ідеї, переконання, світогляд, моральні кодекси, сенс життя). На відміну від суспільних (зовнішніх) цінностей, особистісні задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності конкретного суб'єкта¹², тому для МРП важливим є пріоритет самостійної роботи студентів і пряма постановка чи створення умов для спонтанного виникнення моральнісних проблемних ситуацій. Вони покликані навчити читача правильно розв'язувати внутрішні мотиваційні конфлікти, формувати готовність чинити опір стороннім негативним впливам, спонукати до обстоювання особистісних цінностей у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору та моделювати ситуації для вчинкового вирішення завдань на підпорядкування мотивів¹³. Підсумковою метою вартісно-індивідуального оргвпливу є позитивна стійка транситуативна спрямованість студента, котра спричинюється домінуванням певних провідних мотивів, а також прагненням до самовиховання своєї особистості. Отож у МРП використовуються методи психологічного впливу (виховний, психокорекційний та ін.), які реалізуються за допомогою різних засобів (текстовий, позатекстовий компоненти МРП) і способів (наслідування, переконання, зараження, навіювання тощо), а ефект такого впливу позначається на зміні суб'єктивних характеристик наступника, щонайперше на його потребах, установках, відношеннях, здібностях, емоційних реакціях, освітній діяльності, міжособистісних стосунках.

Психолого-педагогічний зміст МРП спричиняє *емоційно-духовне* потрясіння, катарсис під впливом драматично спрямованого навчального дійства, котре формовтілюється у кожній із сюжетних ліній підручника. Емоційно-забарвлений освітній матеріал МРП має спонукати студента до активної взаємодії з його

¹⁰ Болтівець С. І. Сучасний стан розробленості проблем педагогічної психогігієни. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №2. С. 54–66.

¹¹ *Основи практичної психології* : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. Київ : Либідь, 2001. 536 с.

¹² Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. *Психологія і суспільство*. 2003. №2. С. 19–37.

¹³ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. Київ : Радянська школа, 1989. 609 с.

сторінками, стимулювати перебіг процесу афіліації, тобто задоволення потреби у спілкуванні, емоційних контактах, дружбі. Задля цього текстовий компонент підручника насичують елементами художності та емоційності – порівняннями, метафорами, крилатими висловами, афоризмами, гумористичними деталями та епітетами, котрі ще й створюють у читача перцептивні враження. Перелічені засоби не лише надають тексту емоційності і образності, а ще й виховують соціальні почуття, оскільки навіть найменші художні тексти (народні приказки, притчі, загадки тощо) можуть містити найбільші – загальнолюдські смисли. Ці різновиди навчальних текстів спрямовані як до розуму, так і до почуттів та творчої уяви студентів, а тому не викликають у них відчуття внутрішнього протесту, яке виникає внаслідок «прямого моралізування». Крім того, на відміну від наукових текстів, мистецтво породжує «живе» знання, котре зберігає людський світ цілісним^{14 15} й органічно поєднує значення та особистісні, афективно забарвлені, смисли.

Емоції впливають на готовність майбутніх фахівців до діяльності, мобілізують чи гальмують розгортання внутрішньої і зовнішньої навчальної роботи, активізуючи процес запам'ятовування здобутих знань, умінь, норм і цінностей. Почуття ж (здивування, задоволення, упевненість, сумнів, суперечність) як вищий продукт розвитку емоцій не тільки супроводжують процеси мислення і розуміння, а й зумовлюють динаміку їх перебігу.

Не менш важливим завданням психолого-педагогічного змісту МРП є стимулювання і підтримання *стійкого інтересу* студентів, котрий переходить у стійку пізнавальну потребу і є рушієм їхньої навчальної діяльності. Інтерес належить до базальних емоцій, які мають мотиваційне значення. Тому, поряд із прагненням до стабільності установочних систем, юнакам притаманне природне прагнення до нового, котре спонукає їх активно шукати ті елементи ситуації, що не вкладаються у рамки її проконцептів. Лише в ідеальному випадку нове цікаве саме собою. Зазвичай, воно цікаве лише тією мірою, якою пов'язане з уже відомим і суперечить йому. Водночас текстовий компонент підручника має знаходити потребо-мотиваційне опертя у ментальному досвіді учня та задіювати процеси апперцепції, котрі забезпечують залежність сприйняття від минулого досвіду суб'єкта. Задля цього зміст МРП насичують інформацією регіонального, місцевого і родинного значення, що загострює почуття причетності до долі етносу, громади, родини. Життєво-практична значущість спроектованих проблем і завдань активізує внутрішню мотивацію, котра збагачує щонайперше пізнавально-пошукову та діяльнісно-регулятивну сфери психічної активності учня. Проте основна перевага МРП якраз і полягає у тому, що він перш за все розвиває смислово-рефлексивний потенціал особистості.

Отже, оргтехнологічне втілення спроектованого психолого-педагогічного змісту на кожному функціональному етапі різноманітних навчальних модулів дає змогу не тільки діалектично поєднати процеси навчання (одиничне), виховання (особливе) та освіти (загальне), а й найкращим чином вивільнити особистісні можливості студента шляхом позбавлення його відчуття обов'язковості освітнього процесу, уникнення пов'язаних з ним страхів і травмувальних переживань, та в підсумку формувати у нього стійкі позитивні емоції до освітньої діяльності загалом.

¹⁴ Качан Л. В. Короткий огляд деяких навчальних книг для першокласників. *Нові технології навчання* : Наук.-метод. зб. Київ: ІЗМН, 1997. Вип. 19. С. 165–169.

¹⁵ *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

Управлінсько-технологічний зміст текстового компонента МРП створює особливе – у структурному і динамічному втіленнях – організаційне середовище, де і відбувається, власне, багатовекторна реалізація соціальної активності студента. МРП, визначаючи центральну сюжетну лінію повного циклу навчальних занять, є своєрідним орієнтовним сценарієм процесу навчання: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих кожним знань, умінь, норм і цінностей, їх критичної та творчої рефлексії, вольових актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я. У цьому контексті МРП – це засіб самоуправління і саморозвитку особистості читача через його суб'єктивну активність і самоактивність, а відтак і регулятор розвивальної взаємодії у системі “викладач – студенти”. Зміст МРП komponується за законами сценічного мистецтва як драматичне навчально-театралізоване дійство (експозиція та зав'язка, перипетії та розгортання подій, кульмінація, згасання подій та світоглядна розв'язка) і формально відповідає організації технологічного модуля, що послідовно утілюється у процесі проходження дев'яти етапів модульно-розвивального процесу (чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, теоретично-пошуковий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний)^{16 17}.

У будь-якому разі управлінсько-технологічний зміст МРП дає змогу вирішувати низку важливих завдань: а) забезпечує полісмыслове розуміння студентами природи об'єкта пізнання, б) підсилює драматизм розвивальної педагогічної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо), в) поперемінно змінює напруження і розслаблення читачів (чуттєве й розумове, вольове й духовне) під впливом сценічного дійства, г) психологічно спрямовує і зорганізовує пізнавальну пошукову діяльність наступників, враховуючи суб'єктну природу їхнього мислення, зокрема, особливості розуміння та рефлексії змістового модуля. Тому змістова частина МРП проєктується у чіткій відповідності до психосоціального наповнення етапів цілісного модульно-розвивального процесу, який містить у своїй центральній оргсхемі всі фази процесу розуміння студентами освітнього змісту та уможливорює використання прийомів діалогічної взаємодії з текстом підручника (див. детально¹⁸, табл. 2.4).

Крім того, у змісті МРП проєктуються не лише знання, а й способи їх добування та застосування (техніки розумової праці, психотехніки тощо), тобто підручник розглядається як *модель процесу навчання* в єдності його змістової та процесуальної сторін¹⁹. Саме тому управлінсько-технологічний зміст МРП передбачає використання значної кількості елементів евристики, що враховують закономірності організації процесів творчого мислення, яке супроводжується хоча й невеликим, але все ж суб'єктивно власним відкриттям. *Цілеспрямоване управління*

¹⁶ Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В.Фурмана. Київ : Школяр, 1998. 112 с.

¹⁷ Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 17–23.

¹⁸ Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2007. 289 с.

¹⁹ Кодлюк Я. З історії розвитку теорії шкільного підручника. *Шлях освіти*. 2000. №4. С. 50–53.

пізнавальною діяльністю студента за допомогою мистецьки поставлених запитань і підказок дає йому змогу самостійно сформулювати правило, кваліфікувати явище, зробити висновок, а пізніше й перевірити самого себе. Проблемність навчання уможлиблюється з допомогою проблемного викладу окремих розділів підручника, імітації проблемно-критичних ситуацій (особистої невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сислової суперечності), які розширюють простір для конструктивного застосування частково-пошукового і дослідницького методів навчання та розвитку проблемно-діалогічного мислення. Для створення згаданих ситуацій рекомендується: а) наводити приклади, факти, що суперечать тим висновкам, до яких автор прагне підвести студентів; б) формулювати риторичні запитання, що посилюють комунікативність тексту і допомагають зосередити увагу читача на певній думці, ідеї, висновку ²⁰; в) застосовувати у процесі постановки навчальних завдань методи інформаційної недостатності чи перенасичення тощо.

Пропонована оргуправлінська модель текстового компонента МРП дає змогу вирішити низку психодидактичних завдань щодо: а) створення атмосфери співтворчості, співпереживання і співроздумів, яка сприяє виникненню інтересу та інших мотиваційних стимулів, котрі спричиняють спонтанну емоційно-катарсисну активність студентів; б) інтенсифікації *рефлексії* не тільки цілей, а й процесу і результатів освітньої діяльності наступників, що позитивно впливає на формування їхньої активної позиції в навчанні; в) реалізації вимог принципу дефіциту, відповідно до якого спроектований вітакультурний досвід не подається і не транслюється у готовому вигляді, а внутрішньо добувається кожним студентом; г) використання позитивного впливу мнемонічного ефекту генерації²¹, за яким самостійно сформульовані висновки підлягають швидшому і міцнішому запам'ятовуванню, ніж зовні пред'явлені; д) технологізації освітнього змісту завдяки долучення наступників до антиципації, тобто чіткого уявлення-передбачення схеми розв'язання поставленої проблеми; е) різноаспектного оволодіння кожним студентом інформацією у вигляді схематизованого інваріанту, що впливає на наявну в нього систему смислів, котра розширюється і доповнюється, або ж істотно переструктурується чи докорінно змінюється ²².

Очевидно, що управлінсько-технологічний зміст МРП, крім процесів мислення і розуміння, позитивно позначається й на перебігу мнемонічних процесів. У цьому контексті чітка циклічність і наступність етапів навчально-драматичного дійства та цілісного модульно-розвивального процесу має такі переваги: 1) правильна організація і розподіл *повторення* у часі забезпечує більшу продуктивність запам'ятовування, ніж його концентрація; 2) оптимізація часу для розгортання процесу консолідації, внаслідок якого сліди пам'яті переходять із короткотривалої у довготривалу форму; 3) поетапне введення навчальних елементів у нові системи змістових, причинно-наслідкових, асоціативних зв'язків-комбінацій, що сприяє кодуванню інформації та полегшує процес її запам'ятовування; 4) включення результату попередньої дії в наступну в ролі способу досягнення цілі

²⁰ Донской Г. М. О языке и стиле школьных учебников по общественным дисциплинам. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1988. Вып.18. С. 124–163.

²¹ Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

²² Коваленко А. Психологія розуміння творчих задач. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 110–127.

останньої, що дає змогу активізувати структурно-діяльнісний мнемонічний ефект²³, згідно з яким інформація, що зберігається у пам'яті, оцінюється особою з погляду її значущості для майбутньої діяльності і має різний рівень готовності до ремінісценції.

Методично-засобовий зміст текстового компонента МРП є похідним від попередніх різновидів освітнього змісту і полягає у доборі *форм, методів, прийомів і засобів* навчання, завдяки яким здійснюється духовно-індивідуальна адаптація навчально-предметного змісту до особистісних потреб і психологічних властивостей студентів, а також розкривається його внутрішня конфліктність і стимулюється прагнення до її зняття. Однією з головних внутрішніх суперечностей, котра виявляється на всіх етапах становлення особистості, є розходження між виникаючими у неї новими потребами, запитами, прагненнями і досягнутим рівнем оволодіння *засобами* (предметними і процесуальними) навчальної діяльності, потрібними для їх задоволення. Очевидно, що аналізований зміст МРП потенційно покликаний сприяти збагаченню теоретико-пізнавального інструментарію майбутніх фахівців.

Незважаючи на розмаїття формовтілення текстового компонента МРП, мова навчальної книги за трудністю має бути наближеною, або дещо перевищувати середній рівень мовленнєвого розвитку студентів певного року навчання. Тут береться до уваги активний і пасивний словниковий запас, частота вживання юнаками різних частин мови, застосовувані ними лексика, синтаксис, стилістика та інтонаційна будова. В інноваційних підручниках мінімізується будь-який сторонній тиск і наказовий стиль формулювання завдань та оптимізуються різні способи пізнання.

Технологія подачі освітнього змісту має діалектично поєднувати логічне мислення і метафору, які є двома різними, проте рівноцінними способами пізнання світу. Звідси два підходи до побудови технології навчання – *логічний* та *асоціативний*, котрі якнайкраще враховують функціональну асиметрію півкуль мозку. Вони у підсумку вирішують одне завдання – допомагають наступнику оволодіти освітнім матеріалом, що організований переважно як логічна структура. При цьому асоціативний підхід передбачає подачу навчального змісту через форму метафори і дає змогу кожному мисленнєво досягнути тему як світоглядний художній образ²⁴.

Об'єднані логічний та асоціативний підходи, сприяють вирішенню кількох пов'язаних між собою завдань: 1) активізувати інтелектуальні резерви мозку кожного студента; 2) більш гармонійно й адекватно відобразити навколишній світ у свідомості читача; 3) полегшити процес навчання людей з образним баченням світу; 4) розвивати здатність до образного сприйняття, особливо у студентів з логічним типом мислення; 5) стимулювати різні типи мислення та істотно зосереджувати достатню увагу і пам'ять наступників; 6) домагатися глибокого та осмисленого оволодіння вітакультурним матеріалом; 7) інтенсифікувати навчальну діяльність юнаків засобами диференціації та індивідуалізації їхньої праці. Усе це сприяє гармонійності внутрішнього світу Я особи, тому що двоаспектне звернення до обох півкуль, безсумнівно, синхронізує роботу мозку як надскладної багатofункціональної системи.

²³ *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

²⁴ *Соболева О.* Время писать новые учебники. *Мир образования*. 1997. № 6. С. 52–54.

Отож, ключові поняття, що представлені у формі аналітичного дискриптивного визначення мають доповнюватися відповідною метафорою. Це дає змогу, з одного боку, помістити строге визначення у більш ширший контекст, зберегти слабкі зв'язки, що не увійшли у визначення, пом'якшити неминуче у таких випадках редукування. А з іншого – виділити у метафоричному образі сферу найбільш щільних значень. У підсумку строге визначення і метафора співвідносяться як “фігура і тло” та залежно від задач і уподобань читача спонтанно змінюють один другого, конкуруючи за першість. Текст зберігає зв'язки із великою кількістю контекстів, якщо використані у ньому поняття є багатозначними, семантично «розмитими». Збільшення кількості слабких, неявних, латеральних зв'язків дає змогу підвищити асоціативність тексту, миттєво переноситися в інші смислові поля, виокремлювати певні елементи і поєднувати їх у нову цілісність, котра входить своїм корінням у текст–подію–життя²⁵. За З.С. Карпенко, саме чуттєво-метафорична, образна форма вираження надає змогу охопити весь спектр суб'єктних репрезентацій людини, орієнтованих на присвоєння читачем відповідних смисложиттєвих цінностей²⁶.

Внаслідок звернення до образного, емоційно-хвилюючого презентування навчального матеріалу, МРП є ефективним засобом вмотивованої раціоемоційної взаємодії освітнього змісту і читача. Емоційність, довірливий стиль викладу, звернення до особистих вражень і переживань студентів завжди стимулює у них пристрасне ставлення до вітакультурно наповненого змісту навчання. Тільки за таких умов МРП сприймається не як матеріал для вивчення, а як джерело яскравих вражень, роздумів і межових переживань. Як відомо, позитивні емоції тонізують роботу мозку, а негативні – гальмують і пригнічують його²⁷. Водночас треба уникати надмірності у популяризації освітнього змісту, тобто МРП має бути побудованим за принципом єдності протилежностей і гармонійно поєднувати раціональний та емоційний засадничі витoki життєзrealізування особистості.

Емоційність освітнього змісту є одним із чинників, який безпосередньо впливає на підвищення рівня *доступності* підручника. Ґрунтовне вивчення даної проблеми дало змогу встановити ієрархію чинників, які впливають на рівень доступності освітнього змісту МРП. Біпроблемність зазначеного питання виявляється у прямо пропорційній залежності між об'єктивною складністю змісту і його суб'єктивною трудністю. Остання визначається рівнем розвитку особистості студента, тобто залежить від двох взаємозв'язаних компонентів – його віку та індивідуально-типологічних особливостей. Водночас об'єктивна складність здобуття юнаками освітнього змісту зумовлюється чотирма взаємозалежними чинниками: а) характером змістової частини, б) її структурою, в) інтенсивністю подачі, г) методикою викладання. Зазначені чинники організовані за принципом взаємодоповнення. У такий спосіб збалансований характер змістової частини може компенсувати вади викладання і навпаки²⁸.

²⁵ Доценко Е.Л. Психология манипуляции; феномены, механизмы и защита. Москва: «ЧеРо», Издательство МГУ, 2000. 344 с.

²⁶ Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. Київ: РУТА, 2001. 160 с.

²⁷ Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. Москва: Просвещение, 1979. Вып. 7. 248 с.

²⁸ Донской Г. М. Некоторые методические принципы отбора теоретических знаний в учебниках истории. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1979. Вып.7. С. 71–89.

Постановка запитань у МРП характеризується високим ступенем проблемності, оскільки різні за своїм змістом питання по-різному позначаються на пусковій мисленнєвій активності: чим складніше для студента завдання, тим вища, або нижча його пошукова активність. Однак при відборі і структуруванні змісту такого підручника не можна нехтувати принципами доступності та адекватності, оскільки надто важка інтелектуальна перешкода може призвести до цілковитої відмови від її подолання. До того ж намагання збільшити обсяг підручника, щільність матеріалу (насичення смисловими одиницями) чи не виправдано підвищити його складність, неминуче призводить до інтерференції інформації^{29 30}. Кількість конкретизуючих фактів у МРП має бути мінімально достатньою, тому що саме вони негативно впливають на його стабільність, тобто незмінність упродовж 3-5 років.

Отже, текстовий компонент МРП як основний носій чотирьох різновидів змісту дає змогу особистості слідувати здебільшого внутрішньому психосмисловому, а не суспільному спричиненню, тобто позитивним імпульсам власної природи, потенційним можливостям і здібностям, талантам, творчим устремлінням, потребам пізнати саму себе і набути бажаної досконалості. У підсумку кожний із студентів потенційно буде готовим при ускладненні соціальних умов змінювати свої погляди і поведінку без зайвих стресів і тривог з боку несподіваного, таємничого, а швидше, навпаки, набувати впевненості і віри при зустрічі з цікавим невідомим.

МРП проєктується як довершена гармонійність психолого-педагогічного, навчально-предметного, управлінсько-технологічного і методично-засобового різновиду змісту. Така його організація дає змогу кожному студентові вільно обирати різні стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом й одночасно орієнтуватися на свій ментальний досвід, пізнавальні інтереси і власні завдання самореалізації. Набутий у такий спосіб навчальний і культурний досвід є для наступників не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення. Відтак МРП розвиває щонайперше мотиваційно-смислову сферу особистості. У підсумку, завдяки психоекологічному впливу на особистість, МРП оптимізує усі види діяльності студента, зліквідовуючи передумови для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страху, відрази, стресогенності тощо).

²⁹Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте. *Проблемы школьного учебника*. Москва : Просвещение, 1991. Вып. 20. С. 45–61.

³⁰Беспалько В. П. Теория учебника : Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.

Додаток Е

Оптимальний хід освітніх подій на кожному етапі модульно-розвивального процесу як поступальне розгортання мистецького дійства під час безперервної розвивальної взаємодії (за А. В. Фурманом)

Етап (освітній акт) модульно-розвивального процесу	Оптимальний хід освітніх подій			Особливості навчально-сценарного конфлікту
	Перша сцена	Друга сцена	Третя сцена	
0. Чуттєво-естетичний	Експозиція, дійові особи і виконавці, ремарки; ефект «інтригуючи зустріч»	Чуттєво-естетична зав'язка як сильне співпереживання викладача і студентів ситуацій добра, краси, величі, віри, мудрості, святості тощо	Розвиток особистісної причетності студента до ситуацій творення соціально-культурного досвіду разом з викладачем	Емоційно-світоглядний конфлікт між обмеженими здобутками ментального досвіду студента і вражаючими уяву цікавими науковими знаннями та культурними досягненнями людства
1. Настановчо-мотиваційний	Позитивна установка на паритетну діяльність у процесі розгортання навчання-гри, яка передбачає дотримання правил та одержання задоволення	Зав'язка через загострення пізнавально-емоційних сцен (конфлікти, суперечності, події, факти), які моделюють безвихідь	Розвиток пізнавально-інформаційних подій як зростання зацікавленості новою проблемною темою, і психоемоційного напруження	Одна або кілька сюжетних ліній, що виявляють пізнавально-сміслові суперечності між досвідом студентів (уявлення, знання, норми) і новими ситуаціями, подіями, вчинками, фактами
2. Змістово-теоретичний	Пізнавально емоційна кульмінація, або кульмінація «ЩО?», яка супроводжується високим інтелектуально-вольовим напруженням	Мобілізація всіх можливих психосоціальних засобів (матеріали, інструменти, мовлення, емоції тощо) пізнавального пошуку і мислепродукування	Формально-групова розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту і відносно зменшення психоемоційного напруження	Розв'язання пізнавально-сміслових суперечностей відповідно до основних сюжетних ліній продуктивного пошуку, що приводить до локалізації пізнавальної проблемності і згасання навчальних подій
3. Оцінювально-смісловий	Змістово-особистісна розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту як розрядка психоемоційного напруження	Згасання власне пізнавальних подій, автоматизм навчальних дій в оперуванні універсальними теоретичними залежностями	Нормативно-регуляційна зав'язка як уявлення про малоосмислені широкі можливості практичного використання здобутого теоретичного знання	Внутрішнє зняття пізнавально-сміслового конфлікту та виявлення соціально-нормативних суперечностей володіння теоретичним знанням і потреба його практичного використання в суспільному житті

4. Адаптивно-перетворювальний	Регуляційно-нормативна кульмінація, або кульмінація «Як?», яка супроводжується високим психосоціальним напруженням та потребує зміни довкілля	Нормотворче згасання подій і зменшення психорегуляційного напруження під час відкриття алгоритмів, інструкцій, програм, методик, технологій тощо	Формально-групова розв'язка проблеми соціально-практичної значущості наукового знання і зменшення психорегуляційного напруження щодо прагматичної дієвості засвоєних норм	Нормотворчий конфлікт як актуальна суперечність між можливими способами конструктивного застосування наукового знання на практиці, що виявляється в багатоваріантності форм і засобів його соціально доцільної організації (проекти, плани, технології та ін.)
5. Системно-узагальнювальний	Змістовно-особистісна розв'язка нормативно-регуляційного конфлікту, що чітко фіксує межі соціально-культурного значення наукової теорії	Розвиток внутрішньої драми подій як переструктурування ментального досвіду студента засобами самоаналізу і рефлексії	Вартісно-пристрасна зав'язка як самоусвідомлення причетності до соціально-культурного творення досвіду нації і людства	Конфлікт особистісно-осмисленого значення здобутих знань і норм для ментального досвіду студента і їх позитивне використання у розв'язуванні власних проблем
6. Контрольно-рефлексивний	Кульмінація ціннісно-етична як внутрішнє напруження через потребу саморозвитку самовдосконалення, тобто конфлікт «ДЛЯ ЧОГО?»	Згасання внутрішньої драми подій через етичне проживання і моральне прозріння щодо власної гуманності і людяності	Відносна внутрішня розв'язка ціннісно-етичного конфлікту щодо значення здобутих знань і норм та індивідуального психосмислового зростання студента	Основний конфлікт морального саморозвитку, конфлікт між вимогами соціуму і потребами власного самовдосконалення як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати
7. Духовно-естетичний	Змістовно-особистісна розв'язка осмислених морально-етичних проблем через духовно-естетичні переживання і вчинки як продукти власної творчості	Згасання подій міжсуб'єктної розвивальної взаємодії і, як наслідок духовне збагачення особистості смислами, образами, переживаннями, мислесхемами, психоформами	Пізнавально-світоглядна зав'язка на якісно вищому рівні самоосмислення, що дає змогу особистості внутрішньо збагнути в гармонії й нескінченності інші важливі пласти соціально-культурного досвіду	Духовно-смісловий конфлікт міжглибиною занурення у внутрішньо осягнений пласт соціально-культурного досвіду і нагального бажання психоемоційного вивільнення, прагненням до духовної свободи, краси і гармонії
8. Спонтанно-креативний	Кульмінація духовного самоочищення як напружена жадова самопізнання, продуктивного вірування, психодуховного оздоровлення і фатумного злету, котра зосереджується в конфлікті «У ЧОМУ СЕНС ЖИТТЯ?»	Перипетії внутрішньої боротьби духовних бажань, переживань, настановлень і вартостей студента під час самопродукування і самотворення ним позитивних моментів і психоформ власної Я-концепції	Ситуативно-сміслові зняття конфлікту духовного самоочищення студента шляхом самореалізаційного занурення у глибини власної сфери надперсональних психоформ: добра, істини, краси, віри, свободи, мудрості тощо	Конфлікт свободи-залежності вчинкової післядії студента як універсума, коли він здавалося б вільний у створенні нових значеннєво-сміслових конструктів і водночас, вимушений зважати на дію актуалізованих психічних образів опанованого минулого і невідомого майбутнього

Додаток Ж

Структурно-функціональна модель модульного навчально-книжкового комплексу та його покомпонентна характеристика

Модульно-розвивальний підручник (МРП) – зафіксований на паперовому чи електронному носії цілісний фрагмент вітакультурного досвіду, котрий: а) адаптований на психосмисловому рівні до ментального досвіду, соціальних здібностей та індивідуальних можливостей студентів певного віку і їхнього досвіду; б) відповідає за обсягом, змістом і методами презентації вимогам державної та проблемно-модульної навчальних програм; в) відображає проходження наставником і наступником чотирьох періодів цілісного модульно-розвивального процесу (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-спонтанний), або всіх восьми його етапів (настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний); г) забезпечує не лише циклічне оволодіння кожним вихованцем значеннями, знаннями, уміннями, нормами, навичками, цінностями, смислами і психодуховними формами (віра, істина, любов, свобода, відповідальність тощо), а й прискорений психокультурний розвиток за оптимальними індивідуальними траєкторіями зростання студента як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму^{31 32}.

Тезаурус (*грец. thesaurus – скарб*) – словник систематизованих за тематичним принципом й алфавітно чи ієрархічно впорядкованих термінів з певної галузі наукових знань^{33 34 35 36}, що виконує не лише довідкові функції з конкретної навчальної дисципліни³⁷, а й призначений для уточнення і поглиблення змісту окремих понять, самостійного означення студентом нової для нього іноземної чи професійної термінології. Це звільняє останнього від необхідності тотального нотування лекцій, дає змогу швидко виокремлювати і відновлювати у пам'яті

³¹ Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 174.

³² Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2007. С.56.

³³ УСЕ : Універсальний словник-енциклопедія / голов. ред. Мирослав Попович, 3-тє вид., перероб., доп. Київ : Всеуви́то, Новий друк, 2003. 1414 с.

³⁴ Грибан В. Г., Маркина Л. Л. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі*: матеріали І міжнар. Форуму, м. Одеса, 19–21 квітня 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 124.

³⁵ Сваричевська Л. Сучасна символологія : практика опису символів. *Семантика мови і тексту*. : матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. Ч.2. С. 294.

³⁶ Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. 1440 с.

³⁷ Агаркова І. Ю. Поєднання змістовності, функціональності та художніх засобів при виданні навчальної літератури. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму, м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 72.

опорні семантичні вузли, розширює активний словниковий запас (розуміння предметного значення слова), сприяє виявленню цілісного смислу повідомлення, а відтак є важливим засобом диференціації, оскільки уможлиблює виконання студентами з різним рівнем підготовленості запрограмованих у підручнику дій³⁸. Тезаурус органічно пов'язаний з іншими структурними одиницями НКК. Зокрема, ключові терміни МРП чи посібника мають містити гіпертекстові зноски на додаткову інформацію, що міститься у словнику³⁹. Водночас текст останнього має бути організований таким чином, щоб студент мав змогу „розгорнути” зафіксовані в ньому дефініції за допомогою хрестоматії чи підручника⁴⁰.

Навчальний посібник – офіційно затверджене навчальне видання, що доповнює або частково замінює МРП^{41 42}. У ньому навчальний матеріал подається переважно на основі фрагментів першоджерел, що збагачують обсягово обмежений санітарними нормами підручник додатковими цікавими, почасти емпіричними відомостями, котрі розширюють і поглиблюють нормативний матеріал та забезпечують оволодіння останнім у міжпредметних, світоглядних й особистісно-смыслових зв'язках. Такі розгорнуті макротексти важливі на етапі введення нових понять, котрі не мають опори у попередніх знаннях і досвіді студента, а також під час організації освітнього процесу на профільному рівні з елементами самостійної дослідницької роботи^{43 44}. Електронна хрестоматія чи навчальний посібник на паперовому носії деталізують актуальну інформацію і разом з іншими компонентами НКК, що, навпаки, концептуалізують студентське знання, забезпечують динамічну почерговість розгорнутих і згорнутих презентацій одного і того ж освітнього змісту, що убезпечує наступника від виникнення психологічної монотонії⁴⁵.

Освітня програма самореалізації студента (ОПСС) – навчальне видання, що містить психологічно спроектовану систему творчих завдань, відповіді на котрі студент письмово презентує на вільних лінійованих полях у формі наративної

³⁸ Мовчан Л. Г. Особливості реалізації культурологічного підходу до навчання англійської мови у підручниках для шведських гімназій. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2008. Вип. 8. С. 401.

³⁹ Старченко А. Ю. Структура електронного підручника. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму, м. Одеса, 19–21 квітня 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 257.

⁴⁰ Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 46.

⁴¹ Литвин Л. І. Використання молодими вчителями навчальної літератури з краєзнавства в процесі педагогічної діяльності. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції м. Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р. м. Кіровоград, 2009. С. 398.

⁴² Зотова-Садило О. Ю. Психолого-педагогічні умови створення сучасної навчальної літератури для студентів економічних спеціальностей *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції, м. Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р. Кіровоград, 2009. С. 151.

⁴³ Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 46, 132.

⁴⁴ Петрив Ольга. Підручники по літературі страждають від монополії. *Портал української книги*. URL : http://uabooks.info/book_market/textbook/

⁴⁵ Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. м. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 36.

структури, що об'єднує на полісмісловому рівні здобуті ним фрагменти вітакультурного досвіду у певний внутрішньо узгоджений патерн; наратив при цьому не тільки об'єктивує та упредметнює смислові конструкти, які відображають індивідуальну суб'єктивну реальність студента⁴⁶, а й створює умови для виникнення специфічної якості – „суб'єктивності” у сфері вияву як життєвих, предметних і комунікативних ставлень до світу, так і його самоставлень (рефлексія, самодомагання, самореалізація тощо)⁴⁷. Відтак структура ОПСС, з одного боку, є поліваріативною культурною схемою соціалізації індивіда, а з іншого – вибудовується студентом як коротко- і довгостроковий план саморозвитку, що охоплює наступність Я-реального, Я-потенційного та Я-ідеального, бажане зближення котрих вимагає від нього значного зосередження вольових зусиль та активності як суб'єкта освітньої діяльності. ОПСС також може тлумачитися як психодидактичний засіб, завдяки якому, за М. Л. Смульсон, здобутий особистісний досвід піддається інтелектуальній обробці (відображенню, усвідомленню, запам'ятовуванню та інтерпретації), набуває форми ментальної моделі світу й експліцитуюється як наратив, котрий є „відрефлексованим конгломератом образу та концепту (когніції)”, які у поєднанні породжують нову якість. Саме значну видозміну системи ментальних моделей, що фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших і довкілля, психологи вважають ознакою особистісного зростання⁴⁸.

Зупинемося детальніше на психологічному обґрунтуванні сутнісного змісту і функціональних особливостей ОПСС як інноваційного навчального засобу студента.

Життєву ситуацію, в якій знаходиться і діє індивід у певний момент часу, за О. О. Зарецькою, можна розглядати як „текст”, що сприймається, осмислюється та інтерпретується індивідом, а їхній результат текстуалізується та наративізується⁴⁹. Конструюючи у кожному наративі себе і світ, за Т. Титаренко, особистість стає по-новому гнучко цілеспрямованою, різнобічно вмотивовано, нелінійно спричиненою, а головне – більш життєздатною і життєствердною⁵⁰. Такий текст, за Н. В. Чепелевою, є засобом інтерпретації не лише довколишньої дійсності та іншої людини, а й провідним інструментом саморозуміння і самопрезентації⁵¹. Нагадаємо, що одним із головних досягнень філософії класичного періоду було розуміння того, що ми пізнаємо світ через себе, і що природознавство в дійсності є „природовпізнаванням” самих себе. Крім того, з точки зору екзистенційного аналізу, індивід приймає таку ж участь у власному психодуховному розвитку як і

⁴⁶ Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 8.

⁴⁷ Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 31.

⁴⁸ Смульсон М. Л. Смысл життя в структурі ментальної моделі світу старої людини. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 36.

⁴⁹ Актуальні проблеми психології. *Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 58.

⁵⁰ Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 95.

⁵¹ Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 7.

його довкілля. Однак, щоб стати собою, спочатку потрібно створити проєкт самого себе, а це, за М. С. Гусельцевою, неможливо зробити поза комунікацією і певною культурною традицією⁵². Отож ідея ОПСС базується на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку через свідоме вибудовування індивідуальних програм особистісно-професійного самовдосконалення⁵³. Така наша позиція базується на теорії самоефективності А. Бандури та перегукується з методом перспекції К. Юнга, що спрямований на побудову майбутнього, головню – через подолання себе⁵⁴. Це та ситуація, коли потрібна „воля до смислу”⁵⁵, адже, за В. Франклом, людина не вільна від умов, але спроможна зайняти позицію щодо них⁵⁶.

Завданням освіти, за А. Масловим, є не „переробка” особистості, а допомога в самоактуалізації як провідній потребі на вищих рівнях її розвитку, тобто уможливлення максимально повної реалізації власного потенціалу⁵⁷. Саме здатність життєвого самовизначення, С. Л. Рубінштейн вважав виявом суб’єкта життя, який перебирає на себе відповідальність за пошук і побудову своєї унікальної життєвої самоідентичності⁵⁸. Саме за цих умов, за В. А. Роменцем, самопізнання постає як самотворення⁵⁹. Отож одним із важливих завдань нарративу, а відтак і ОПСС є формування і підтримання персональної, культурної та соціальної ідентичностей, а також узгодження їх в межах однієї особистості, унікальність якої органічно співвідноситься з особливостями свого соціуму і культури⁶⁰. У постмодерну добу, за Т. М. Титаренко, спілкуючись із соціумом, видозмінюючи не лише себе, але й його, особистість набуває справжньої діалогічної майстерності, не відмовляючись від власної своєрідності. Замість усталеної ідентичності вона занурена у процес множинного ідентифікування⁶¹.

⁵² Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Парадигмы развития в психологии. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 27, 28.

⁵³ Захарчук М. Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 163.

⁵⁴ Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 238.

⁵⁵ Смульсон М. Л. Смысл жизни в структуре ментальной модели старой личности. *Актуальные проблемы психологии. Психологическая герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевой. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 40.

⁵⁶ Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб., 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. С. 625.

⁵⁷ Балл Г. А. Психология в раиогуманистической перспективе : избранные работы. Київ : Основа, 2006. С. 342.

⁵⁸ Осьодло В. І., Науменко Д. В. Самоорганізація і саморозвиток як основні форми розвитку суб’єктності особистості. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України* : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф., 12 травня 2006 р. : тези доп. Хмельницький, 2006. С. 135.

⁵⁹ Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб., 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. С. 623.

⁶⁰ Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальные проблемы психологии. Психологическая герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевой. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 14.

⁶¹ Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 87.

Слід зазначити, що ОПСС студент заповнює власноруч, використовуючи наративну структуру переважно футурологічного спрямування, що поєднує його досвід та очікування й стосується ключових сфер життєдіяльності, до котрих належать навчання, громадська робота, науково-дослідницька та професійна діяльності, хобі і сім'я⁶².

При цьому автор ОПСС, проектуючи його логічно впорядковану наступність варіативних завдань, зорієнтований на досягнення наступних психолого-педагогічних цілей: 1) підвищення пізнавальної активності студентів та створення умов для інтерактивної взаємодії із викладачем і змістом НКК; 2) сприяння рефлексії наступниками власних життєвих планів та допомога у самовираженні, психодуховному самовивільненні; 3) забезпечення умов для ствердження студентами власної ідентичності та розвитку індивідуальності; 4) розвиток позитивної Я концепції юнацтва, засобами наративу та автонаративу як гармонійної єдності афекту і рацію; 5) активізація студентського наративу як чинника діалогізації, полісміслової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів; 6) задіяння наративу як засобу активізації процесів мислення та форми осмислення реальності; 7) уможливлення пропедевтики страхів, деструктивних внутрішніх напружень і антагоністичних протиріч, а відтак зреалізування психоекологічного потенціалу НКК. Розглянемо кожен з окреслених аспектів більш детально.

Підвищення пізнавальної активності студентів та створення умов для інтерактивної взаємодії із викладачем і змістом НКК.

Пізнавальна активність студентів, що здійснюється при взаємодії з освітнім засобом навчання, полягає не лише у впливі змісту НКК на когнітивну чи емоційно-вольову сферу особистості, формуванні її системи потреб, а й налагодженні активного зворотного зв'язку (контролю і самоконтролю, рефлексії) та інших елементів інтеракції. Крім того, ОПСС надає можливість студенту виконати низку творчих завдань – дописати відповідь, домалювати графік чи розробити власну альтернативну сторінку, а відтак, зреалізувати особистісний потенціал, виявити власні творчі інтенції та стати повноцінним суб'єктом власної освітньої життєактивності. При цьому, враховується індивідуальність кожного, уникається прямого формувального впливу і створюється насичене навчально-виховне середовище, де студент стає як об'єктом впливу (мета і механізми його розвитку проектуються зовні) так і суб'єктом учіння, котрий діє самостійно, виходячи з власних психодуховних устремлінь⁶³.

Сприяння рефлексії наступниками власних життєвих планів та допомога у самовираженні, психодуховному самовивільненні.

Індивідуальне проходження студентом завдань ОПСС за особистісно вибудованою траєкторією творчої самореалізації та самоствердження дає йому змогу зреалізувати власний інтелектуальний, соціальний та духовний потенціали⁶⁴.

⁶² Марков В. Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 65.

⁶³ Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 31, 32.

⁶⁴ Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 85.

Завдяки врахування індивідуального „пізнавального профілю”⁶⁵ і стилів навчальної діяльності студента він постає повноцінним суб’єктом навчання, котрий має адекватні спонуки до пізнавальної діяльності, усвідомлює її мету, володіє методами наукового пошуку, здатний до саморегулювання та досягнення бажаного результату⁶⁶. Крім того, викладення студентом на сторінках ОПСС у наративній формі певних історій, дає змогу поступово розкрити психологічні особливості його особистості, особливості взаємодії з оточуючими, ставлення до обраної професії, до власного життя, а також забезпечує часткове вивільнення емоційних напружень, неусвідомлених спонук, внутрішніх конфліктів і переживань⁶⁷. Відтак студент, сформувавши своє бачення і прагнення, раціоналізує їх з допомогою слів і тим самим підвищує рівень їх усвідомленості й розкривається як розсудлива, професійна, передбачувана, з високим рівнем самоконтролю особистість⁶⁸, яка вміє реально оцінити ситуацію та рефлексивно керувати нею.

Отож завдяки такому саморозкриттю та самопізнанню, створюються сприятливі умови для психологічного „експериментування” у своєму внутрішньому та зовнішньому світах (саморефлексія, формування життєвих планів, самокорекція, вироблення нових корисних звичок та звільнення від шкідливих тощо)⁶⁹. Усвідомлюючи себе як особистість, студент активізує механізми оцінювання та самооцінювання, що сприяє розвитку самосвідомості⁷⁰ та рефлексивному зіставленню „Я-реального”, „Я-потенційного” і „Я-ідеального”. Таким чином, ОПСС має допомогти студенту глибше рефлексувати „Я-потенційне”, розкрити близькі та далекосяжні перспективи особистісного розвитку⁷¹, та самостійно окреслити стратегію подальшого професійного вдосконалення⁷², а відтак проєктивно наблизитись до власного еталонного образу „Я-ідеального”. Відтак одним із завдань ОПСС є формування вільної особистості, що здатна самостійно мислити і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, вдосконалювати себе і своє оточення та віднаходити сенс власного буття^{73 74}.

⁶⁵ Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 32.

⁶⁶ Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ. : Академвидав, 2007. С. 173.

⁶⁷ Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 123.

⁶⁸ Слобин Ден, Грин Джудит Психолінгвістика ; пер. с англ. Е. И. Негневицкая / под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева, 3-е изд., стереотипное. Москва : Едиториал УРСС, 2004. С. 165.

⁶⁹ Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 239.

⁷⁰ Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ. : Академвидав, 2007. С. 97.

⁷¹ Марков В. Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 72.

⁷² Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміслової регуляції : професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 194.

⁷³ Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 454.

⁷⁴ Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття : навч. посіб., 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. С. 624.

Забезпечення умов для ствердження студентами власної ідентичності та розвитку індивідуальності.

Розвиток людини та її становлення як особистості відбуваються завдяки переплетінню двох самостійних процесів – соціалізації та індивідуалізації. Соціалізація, в нашому розумінні, це формування особистості у відповідній культурі, в тій чи іншій соціальній системі, тобто мистецтво бути як усі, а індивідуалізація – це внутрішня сторона людського буття, це мистецтво бути собою. В екзистенційному підході індивідуалізація пов'язана з пошуком і реалізацією свого покликання, з рефлексією власної сутності. Відтак завдяки ОПСС кожному студентові надається можливість самопроекування власної внутрішньої програми розвитку, що формується в співвіднесенні як із внутрішнім, так і зовнішнім світом. Таким чином, розвиток індивідуальності та соціалізація юного покоління забезпечуються через взаємодію із змістом НКК і тим самим гармонійно поєднуються у навчально-виховному процесі вищої школи⁷⁵.

Особистісна ідентичність формується на основі базових наративів культури, трансформуючи їх відповідно до особливостей власної особистості, подій свого життя. Як правило, ОПСС оформляється у вигляді певної наративної структури і є моделлю власної історії, що відображає основні професійні досягнення та індивідуально-психологічні особливості студента. При цьому, створюючи наративну історію свого бачення, надаючи сенсу людському досвіду, наступник тим самим надає смислу власному досвіду і зберігає почуття власного „Я”, свою особисту і соціокультурну ідентичність. За Р. Харре, уявлення про себе формуються і розкриваються через створені особистістю історії про себе і така модель особистісної історії є моделлю власної ідентичності⁷⁶.

Розвиток позитивної Я концепції юнацтва, засобами наративу та автонаративу як гармонійної єдності афекту і рацію.

Життя, за П. Рікером, набуває цілісності, лише тоді, коли воно презентується у формі наративу, адже манера розповідати самому собі про те, що відбувалося, і є тим жанром, завдяки якому події перетворюються на переживання⁷⁷. Таким чином, наратив можна визначити як завершену структуру, якій характерні послідовність і завершеність дій чи подій, що розміщуються у порядку підпорядкованому внутрішній логіці, власній оцінці найбільш важливих подій і афективному ставленні до них оповідача. Отже, текст подається як засіб організації, обдумування та впорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що відображають розуміння, інтерпретацію людиною дійсності й самої себе, а й світ її внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності. Тому, переживання можуть стати текстом, і такий вид трансформації значно полегшить переживання⁷⁸. Звідси, студент як автор, розповідач і дослідник свого життя, прагне віднайти в ньому смисл, сенс і лад. Як зазначає ряд

⁷⁵ Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Парадигмы развития в психологии. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 27-28.

⁷⁶ Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 7, 8, 15.

⁷⁷ Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 94.

⁷⁸ Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 7-9.

дослідників, люди є як авторами Я-наративів, так і дійовими особами всередині них, а життєва історія – це соціокультурно зумовлений наратив, що є частиною Я-концепції.

Все це дозволяє перевести дії, події життя (історію як процес) в узгоджений особистісний наратив (історію як текст), що відображає результат осмислення, інтеграції та впорядкування особистого досвіду⁷⁹. Тим самим, розкривається зв'язок між наративом та особистісними утвореннями, адже деякі автори вказують на значну роль наративів у формуванні Я-концепції. Остання розглядається як наративна конфігурація, завдяки якій різні життєві події та епізоди структуруються в єдине ціле⁸⁰.

Активізація студентського наративу як чинника діалогізації, полісміслової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів.

Навчальний текст НКК має створювати передумови для опанування закладеними у нього значеннями і смислами, а також сприяти продукуванню учасниками навчального процесу зустрічних особистісних смислів. Таким чином, ОПСС зорієнтовує студентів на особистісне сприйняття та осмислення тексту⁸¹, а його наративна будова забезпечує внутрішньо-особистісну узгодженість, організацію та впорядкованість індивідуального досвіду⁸². Відтак студент, який створює текст перебуває у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти самого себе, свій досвід, свої проблеми... Крім того, така інтерпретація та розуміння дійсності (себе та інших) є діалогічними, оскільки сприймаючи інформацію, ми трансформуємо та вибудовуємо індивідуальний «зустрічний текст», котрий ґрунтується на «смісловій основі» вихідного повідомлення, але доповнений нашим баченням ситуації⁸³. Отже, у зовнішньому плані відбувається ідентифікація та інтеріоризація, а у внутрішньому плані має місце діалог з самим собою, в котрому і зароджується певний простір свободи та вибору⁸⁴.

Задіяння наративу як засобу активізації процесів мислення та форми осмислення реальності.

При виконанні творчих завдань студент намагається осмислити, описати свій досвід, а відтак підібрати відповідну форму, котра б впорядковувала розрізнені фрагменти подій. Наративна структура подачі своєї думки і є тими інтерпретаційними рамками, котрі він накладає на осмислювану реальність^{85 86}.

⁷⁹ Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 14.

⁸⁰ Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 8.

⁸¹ Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 52.

⁸² Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 6.

⁸³ Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 7.

⁸⁴ Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Парадигмы развития в психологии. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 28.

⁸⁵ Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 8.

Слід зазначити, що мова є засобом обробки думки і виконує важливу роль в мисленнєвій діяльності суб'єкта. З погляду Л. С. Виготського, «думка зреалізовується в слові» і тому кодування думки має значення не лише для передачі інформації іншому, а й для уточнення думки для самого себе. Відтак використання наративної форми в ОПСС забезпечує розвиток рефлексивного мислення, уяви та когнітивної сфери студента загалом^{87 88 89}.

Уможливлення пропедевтики страхів, деструктивних внутрішніх напружень і антагоністичних протиріч, а відтак зреалізування психоекологічного потенціалу НКК.

ОПСС та передбачувана нею наративна структура студентського самовираження є важливим засобом осмислення оточуючого світу і, себе у ньому. Окрім функції самопрезентації власних переживань іншим, техніка розповідання історій сприяє підтриманню психічного здоров'я. Придумуючи розповідь, автор має можливість виразити власні психологічні й емоційні потреби чи установки⁹⁰, оформити свої інтенції, надії і страхи, впоратися з внутрішніми напруженнями, протиріччями, конфліктами і труднощами⁹¹. Це вказує на формування відкритої пізнавальної позиції студента, при якій індивідуальне міркування вирізняється варіативністю, гнучкістю і різноманітністю суб'єктивних способів осмислення однієї і тієї ж події, толерантністю щодо незвичайної, неможливої, суперечливої, парадоксальної інформації, готовністю обговорювати і приймати точку зору іншої людини тощо⁹². Таким чином, в процесі опрацювання НКК між викладачем і студентами мають встановлюватися партнерські взаємини, панувати атмосфера комфорту і психологічної безпеки⁹³.

Отож ОПСС покликана сприяти трансформації студентами здобутого фрагменту вітакультурного досвіду відповідно до власного ментального досвіду, світогляду та актуальних особистісних і професійних устремлінь, а також забезпечувати їх творче самовираження та футурологічне самопроєктування. Завдяки ж наративній структурі ОПСС уможливлює самотворення студентів на рівні індивідуальності та спонукає їх до активного культуротворення.

⁸⁶ Хміль І. Ю. Навчально-методичне забезпечення проведення семінарських занять при вивченні медичного законодавства за кредитно-модульною системою. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 522–524.

⁸⁷ Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2004. С. 33.

⁸⁸ Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогічна проблема. *Вітакультурний млин*. 2007. Модуль 6. С. 28–32.

⁸⁹ Гірняк Г. С. Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів. *Вітакультурний млин*. 2008. Модуль 7. С. 38–40.

⁹⁰ Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 117.

⁹¹ Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 8.

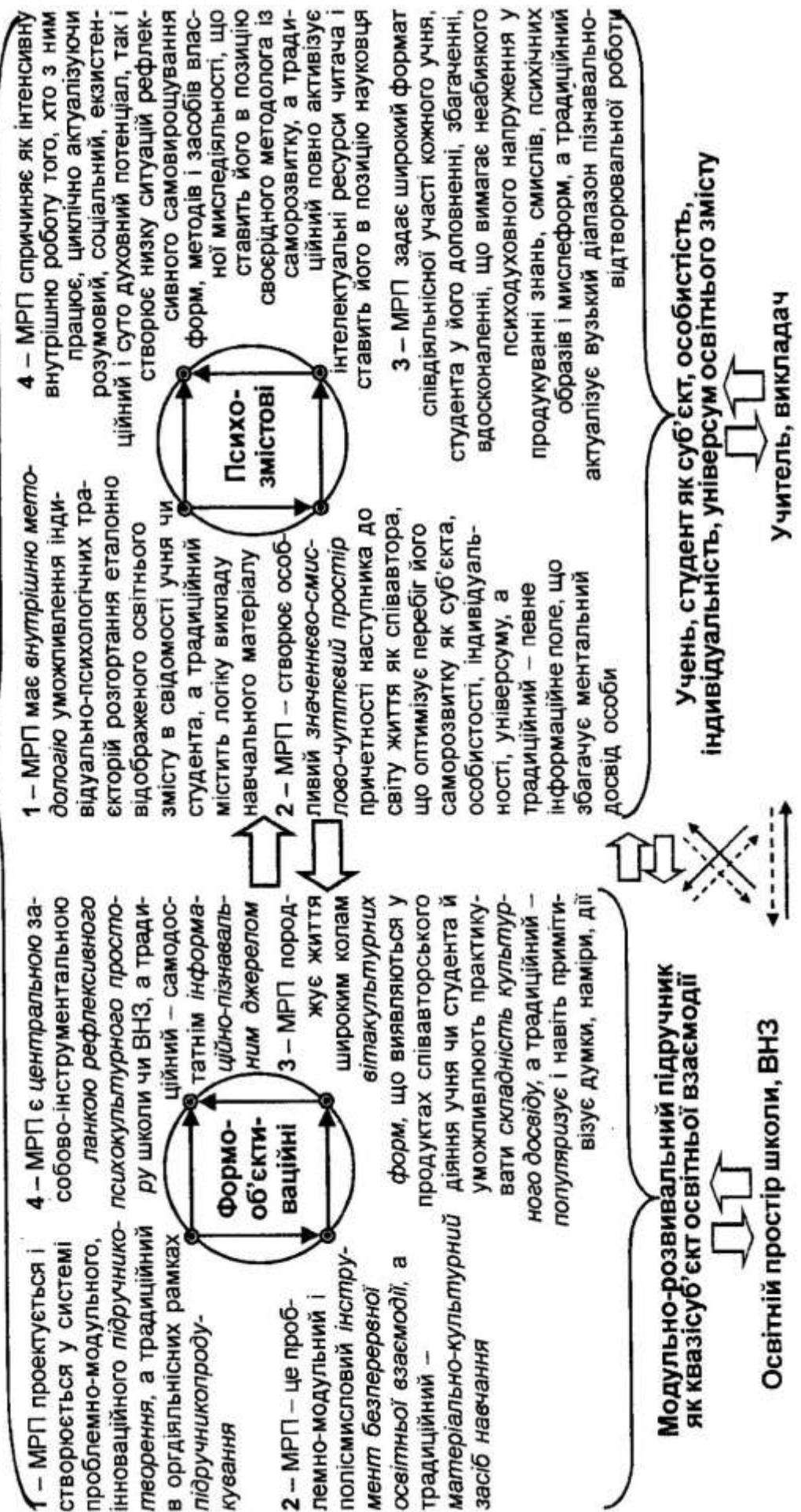
⁹² Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 96.

⁹³ Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проєктування. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 454.

Додаток 3

Аналітико-рефлексивне розмежування формооб'єктивних і психозмістових відмінностей традиційного і модульно-розвивального підручників

Розвиткове функціонування в освітній моделі модульно-розвивального типу



Додаток II

Групи умов ефективності підготовки освітнян-дослідників до налагодження модульно-розвивальної взаємодії

Етапи загально-педагогічного експерименту як періоди розвитку ЗВО	Умови ефективної підготовки освітян-дослідників (за А.В. Фурманом, Я.А. Костіним)			
	Розвивально-педагогічні	Програмово-методичні	Організаційно-психологічні	Науково-експертні
Підготовчо-організаційний: пізнання новачі (1-2 роки)	Зацікавлення новачі, усвідомлення потреби в змінах, намір її впровадити, а також особиста причетність викладачів до змісту дистанційного навчання	Ознайомлення та вивчення інноваційних програмово-методичних засобів модульного навчання, що підготовлені освітянами-дослідниками інших експериментальних ЗВО	Взаємозалежність академічного і практичного курсів у процесі виконання програми дистанційної підготовки освітян-дослідників під керівництвом наукових керівників і консультантів експерименту	Комплексна діагностика розумового та соціального розвитку викладачів і студентів та впровадження на її основі моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання як необхідної умови переходу до його модульно-розвивальної організації
Діагностико-проектувальний: нововведень (2-3 роки)	Внутрішнє вмотивування викладачів до дослідницької та інноваційної діяльності та особистісна самореалізація свого кращого потенціалу у процесі їх професійного здійснення під наставництвом науковців-психологів	Створення викладачами авторських граф-схем навчальних курсів, їх апробація, експертиза, удосконалення та опублікування для масового використання як науково-програмового продукту	Розробка і впровадження нової модульно-розвивальної, організованої моделі життєдіяльності ЗВО (насамперед модульного розкладу занять) та створення додаткових дослідницьких підрозділів (діагностичний центр, соціально-психологічна служба та ін.)	Проведення викладачем під керівництвом науковців-психологів психодіагностичних обстежень розумового, соціального, психосемантичного та творчого розвитку студентів, кількісна і статистична обробка отриманих результатів, побудова відповідних психолого-педагогічних профілів особистості

Етапи загально-педагогічного експерименту як періоди розвитку ЗВО	Розвивально-педагогічні	Програмово-методичні	Організаційно-психологічні	Науково-експертні
Формувально-розвивальний: впровадження інновацій (5-7 років)	Професійна робота освітян-дослідників із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у студентській групі і завдяки цьому налагодження паритетної освітньої співдіяльності із студентами	Створення і використання освітніми-дослідниками авторських програмово-методичних засобів (вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, МРП та ін.), їх опублікування для самовикористання	Взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності викладачів-дослідників, що здійснюється за окремою фундаментальною програмою на професійному рівні і передбачає поетапний перехід ЗВО від традиційної моделі навчання до модульно-розвивальної	Повторна комплексна експертиза-діагностика різнобічного психологічного розвитку викладачів і студентів; систематичне експертне відстеження ефективності психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії освітянина-дослідника і студентів
Результативно-освоєння та моніторинг змін (2-3 роки)	Психолого-педагогічні клімати педагогічного колективу та студентських груп; експертиза ефективності модульно-розвивальної взаємодії освітян-дослідників і навчальних колективів (груп)	Наукова експертиза якості інноваційних програмово-методичних засобів, їх доопрацювання та опублікування для педагогічного загалу України як науково-експериментальних продуктів	Організаційне розповсюдження апробованих інновацій як системи кількісно-якісних змін освітнього простору ЗВО; підготовка і проведення всеукраїнських, регіональних і міських конференцій, семінарів, круглих столів за результатами експерименту	Програмно-методологічна експертиза реалізації фундаментального експерименту; комплексна експертиза ефективності інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу; багато-параметричне оцінювання повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору експериментального закладу освіти

Додаток К

Вибіркова сукупність здобувачів вищої освіти, залучених до психолого-педагогічного експерименту

Таблиця К.1

Контингент студентів, задіяних до психолого-педагогічного експерименту з дослідження психологічних засад
МРВ учасників освітнього процесу ЗВО (констатувальний етап, (вересень, листопад - грудень 2017 р.)

Курс нав- чан- ня	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)				ОНУ ім. І. І. Мечникова		ПНПУ імені В. Г. Короленка	
	Експериментальні групи		Контрольні групи		Експериментальні групи	Контрольні групи	Експериментальні групи	Контрольні групи
	Психологія	Соціальна робота	Документознавство	Право	Психологія	Соціальна робота	Психологія	Соціальна робота
1	ПС-11 (18 осіб)	СР-11 (20 осіб)	ДІД-11 (23 особи)	ПР-11 (28 осіб)	ПС-11 (22 особи)	СР(сп)-11 (16 осіб)	П-111 (20 осіб)	СР-11 (13 осіб)
2	ПС-21 (25 осіб)	СР-21 (21 особа)	ДІД-21 (26 осіб)	ПР-21 (29 осіб)	ПС-21 (32 осіб)	СР(сп)-21 (29 осіб)	П-211 (23 осіб)	СР-21 (18 осіб)
	-	СР-22 (23 особи)	-	ПР-22 (27 осіб)	-	-	-	-
3	ПС-31 (33 особи)	СР-31* (20 осіб)	ДІД-31 (29 осіб)	ПР-31 (23 особи)	ПС-31 (30 осіб)	СР(сп)-31* (27 осіб)	П-311 (27 осіб)	СР(сп)-31 (25 осіб)
	-	СР-32* (22 особи)	-	ПР-32* (20 осіб)	-	-	-	-
4	ПС-41 (28 осіб)	СР-41 (21 особа)	ДІД-41 (25 осіб)	ПР-41 (21 особа)	ПС-41 (24 осіб)	СР(сп)-41 (22 особи)	П-411 (20 осіб)	СР(сп)-41 (22 особи)
	-	СР-42 (29 осіб)	-	ПР-42 (22 осіб)	-	-	-	-
5	ПСм-11 (14 осіб)	СРм-11 (15 осіб)	ДІДм-11 (13 осіб)	ПРм-11 (17 осіб)	ПСм-11 (22 осіб)	СРм-11 (18 осіб)	П-511 (19 осіб)	СР-51 (20 осіб)
	-	СЗм-11 (13 осіб)	-	ПІДм-11 (14 осіб)	-	-	-	-
Σ	118 осіб	184 особи	116 осіб	201 особа	130 осіб	112 осіб	109 осіб	98 осіб

* новоутворені / розділені групи внаслідок прийому на 3-ій курс нових студентів.

Таблиця К.2

Контингент студентів, задіяних до психолого-педагогічного експерименту з дослідження психологічних засад
МРВ учасників освітнього процесу ЗВО
 (контрольний етап: бакалаврат - травень 2019 р., магістратура – листопад 2018 р.)

Курс нав- чан- ня	Тернопільський національний економічний університет (з 2020 р. ЗУНУ)				Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова		Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	
	Експериментальні групи		Контрольні групи		Експеримен- тальні групи	Контрольні групи	Експеримен- тальні групи	Контрольні групи
	Психологія	Соціальна робота	Документо- знавство	Право	Психологія	Соціальна робота	Психологія	Соціальна робота
2	ПС-21 (18 осіб)	СР-21 (19 осіб)	ДІД-21 (23 особи)	ПР-21 (27 осіб)	ПС-21 (22 особи)	СР(сп)-21 (15 осіб)	П-211 (20 осіб)	СР-21 (13 осіб)
	ПС-31 (24 особи)	СР-31* (21 осіб)	ДІД-31 (25 осіб)	ПР-31 (29 осіб)	ПС-31 (31 особа)	СР(сп)-31* (29 осіб)	П-311 (21 особа)	СР-31 (17 осіб)
3	-	СР-32* (24 особи)	-	ПР-32* (26 осіб)	-	-	-	-
	ПС-41 (33 особи)	СР-41 (19 осіб)	ДІД-41 (27 осіб)	ПР-41 (22 особи)	ПС-41 (30 осіб)	СР(сп)-41 (26 осіб)	П-411 (28 осіб)	СР(сп)-41 (24 особи)
4	-	СР-42 (22 особи)	-	ПР-42 (20 осіб)	-	-	-	-
	ПС-41 (28 осіб)	СР-41 (20 осіб)	ДІД-41 (25 осіб)	ПР-41 (21 особа)	ПС-41 (23 особи)	СР(сп)-41 (22 особи)	П-411 (19 осіб)	СР(сп)-41 (22 особи)
4	-	СР-42 (28 осіб)	-	ПР-42 (22 особи)	-	-	-	-
	ПСм-21 (13 осіб)	СРм-21 (15 осіб)	ДІДм-21 (13 осіб)	ПРм-21 (16 осіб)	ПСм-21 (21 особа)	СРм-21 (17 осіб)	П-611 (18 осіб)	СР-61 (19 осіб)
6	-	СЗм-21 (12 осіб)	-	ПДм-21 (14 осіб)	-	-	-	-
	116 осіб	180 осіб	113 осіб	197 осіб	127 осіб	109 осіб	106 осіб	95 осіб

* новоутворені / розділені групи внаслідок прийому на 3-ій курс нових студентів.

Додаток Л

Узагальнені показники розвивальної ефективності лекційних занять за інноваційної модульно-розвивальної та традиційної класично-академічної системи навчання

Таблиця Л.1

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом юридичного факультету ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) у травні 2019 року

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Назва навчальної дисципліни з якої оцінюється навчальне заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття		Усереднена психолого-педагогічна ефективність навчальних занять в студентській академічній групі		
						Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті						
						Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%	Бали (max 30)	%	Рівень
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Експериментальні	231 Соціальна робота	СР-21	2	Крупник З. І, к.пед.н.	Теорія соціальної роботи	11,9	85,0	13,2	82,5	25,1	83,7	26,5	88,3	дуже високий
				Ребуха Л.З, к.психол.н., доц.	Соціальна психологія	13,4	95,7	14,5	90,6	27,9	93,0			
		СР-31	3	Бригадир М. Б., к.психол.н., доц.	Психологія особистості	12,2	87,1	14,2	88,8	26,4	88,0	26,6	88,7	дуже високий
				Шафранський В.В., к.пед.н., доц.	Соціальна робота в сфері зайнятості	13,0	92,9	13,8	86,3	26,8	89,3			
		СР-32	3	Шандрук С. К., д.психол.н., проф.	Психологія творчості	11,4	81,4	14,6	91,3	26,0	86,7	25,3	84,3	високий
				Морщакова О.С., к. філос. н., доц.	Психокультура інноваційних соціосистем	10,8	77,1	13,8	86,3	24,6	82,0			

Продовж. табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Експериментальні	231 Соціальна робота	СР-41	4	Фурман О.Є., д.психол.н., проф.	Психологія Я- концепції	13,2	94,3	15,2	95,0	28,4	94,7	26,5	88,3	дуже високий
				Біскуп В. С., к. соц. н.,	Соціальна профілактика	10,0	71,4	14,5	90,6	24,5	81,7			
		СР-42	4	Надвичинна Т. Л., к.психол.н., доц.	Менеджмент соціальної роботи	13,0	92,9	13,9	86,9	26,9	89,6	27,6	92,0	дуже високий
				Фурман О.Є., д.психол.н., проф.	Психологія Я- концепції	13,5	96,4	14,8	92,5	28,3	94,3			
		СР-41*	4	Шаюк О. Я., к.психол.н., доц.	Психодіагностика	11,6	82,9	13,5	84,4	25,1	83,7	23,8	79,3	високий
				Васильків О. В., к. філол.н., доц.	Система організації соціальних служб	9,8	70,0	12,6	78,8	22,4	74,7			
		СР-42*	4	Миколіук С. М., к.е.н., доц.	Соціальна робота в громаді	10,0	71,4	13,2	82,5	23,2	77,3	23,9	79,7	високий
				Васильків О. В., к. філол.н., доц.	Система організації соціальних служб	10,2	72,9	14,3	89,4	24,5	81,7			
		СРм-21**	6	Шандрук С. К., д.психол.н., проф.	Психологія творчих здібностей	13,8	98,6	14,5	90,6	28,3	94,3	26,7	89,0	дуже високий
				Миколіук С. М., к.е.н., доц.	Соціальне страхування	11,5	82,1	13,6	85	25,1	83,7			
		СЗм-21**	6	Фурман О.Є., д.психол.н., проф.	Психологія соціального впливу	13,7	97,9	14,6	91,2	28,3	94,3	26,6	88,7	дуже високий
				Шаюк О. Я., к.психол.н., доц.	Реклама та PR- технології	11,4	81,4	13,5	84,4	24,9	83			

* експертизу занять проведено у травні 2018 р.;

** експертизу занять проведено у листопаді 2018 р.

Продовж. табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Експериментальні	053 Психологія	ПС-21	2	Ревасевич І. С., к.психол.н., доц.	Основи психотерапії	10,8	77,1	13,4	83,8	24,2	80,7	23,3	77,5	високий
				Ребуха Л. З., к.психол.н., доц.	Експериментальна психологія	10,1	72,1	12,2	76,3	22,3	74,4			
		ПС-31	3	Бригадир М.Б. к.психол. н., доц.	Психофізіологія	12,7	90,7	13,6	85,0	26,3	87,7	26,8	89,3	дуже високий
				Фурман О.Є., д.психол.н., проф.	Психодіагностика	13,8	98,6	14,1	88,1	27,9	93,0			
		ПС-41	4	Вихрущ А.В., д.пед.н., проф.	Методика викладання психології	13,1	93,6	13,8	86,3	26,9	89,7	27,1	90,3	дуже високий
				Шаюк О.Я. к.психол.н., доц	Психологічний спецпрактикум	12,6	90,0	14,7	91,9	27,3	91,0			
		ПС-41*	4	Бугерко Я. М., к.психол.н., доц	Психологія праці	12,1	86,4	14,0	87,5	26,1	87	24,95	83,2	високий
				НадвиничнаТ. Л., к.психол.н.	Психологія управління	10,2	72,9	13,6	85,0	23,8	79,3			
		ПСм-21**	6	Шандрук С. К., д.психол.н., проф	Психологія творчих здібностей	11,6	82,9	15,0	93,8	26,6	88,7	27,3	91,0	дуже високий
				Бригадир М.Б. к.психол. н., доц.	Соціально-психологічне консультування	13,0	92,9	14,9	93,1	27,9	93,0			
Усереднені показники розвивальної ефективності лекційних занять в експериментальних групах ТНЕУ (з вересня 2020 р. ЗУНУ)						11,9	85,0	14,0	87,5	25,9	86,3	-	-	

* експертизу занять проведено у травні 2018 р.;

** експертизу занять проведено у листопаді 2018 р.

Продовж. табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Контрольні	081 Право	ПР-21	2	Ухач В. З., к. і. н., доц.	Ораторське мистецтво	10,6	75,7	11,4	71,3	22,0	73,3	20,9	69,7	середній
				Слома В.М., к. ю. н., доц.	Трудове право	9,5	67,9	10,3	64,4	19,8	66,0			
		ПР-31	3	Труфанова Л.М., к. ю. н., доц.	Міжнародне приватне право	8,0	57,1	9,4	58,8	17,4	58,0	16,3	54,3	низький
				Вербіцька М. В., к. ю. н., доц.	Судова риторика та техніка дебатів	7,1	50,7	8,1	50,6	15,2	50,7			
		ПР-32	3	Майка Н. В., к. ю. н.	Медичне право	8,0	57,1	7	43,8	15,0	50,0	14,7	49,0	низький
				Пілюков Ю. О., к. ю. н.	Поліграфологія	6,8	48,6	7,6	47,5	14,4	48,0			
		ПР-41	4	Кравчук М. Ю., к. ю. н., доц.	Правовий практикум	9,8	70,0	10,8	67,5	20,6	68,7	20,1	67,0	середній
				Кравець О. Ф. викладач каф.	Судова медицина та судова психіатрія	9,0	64,3	10,6	66,3	19,6	65,3			
		ПР-42	4	Бутрин-Бока Н.С., к. ю. н., доц.	Юридичний консалтинг	10,6	75,7	12,4	77,8	23,0	76,7	21,8	72,7	високий
				Кравчук М. Ю., к. ю. н., доц.	Правовий практикум	9,8	70,0	10,8	67,5	20,6	68,7			
		ПР-41*	4	Христинченко Н.П., д. ю. н., проф.	Криміналістика	12,9	92,1	13,7	85,6	26,6	88,7	25,9	86,3	дуже високий
				Ухач В. З., к. і. н., доц.	Господарський процес	11,5	82,1	13,6	85	25,1	83,7			
		ПР-42*	4	Кравчук М. Ю., к. ю. н., доц.	Кримінологія	7,8	55,7	10,8	67,5	18,6	62,0	18,1	60,3	середній
				Саванець Л. М., к. ю. н., доц.	Міжнародне приватне право	7,6	54,3	10,0	62,5	17,6	58,7			

* експертизу занять проведено у травні 2018 р.;

Продовж. табл. Л.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Контрольні	081 Право	ПРМ-21**	6	Гнатів О.Б. к. ю. н., доц.	Корпоративне право	9,6	68,6	10,2	63,8	19,8	66,0	20,8	69,3	середній
				Савенко В.В., д. ю. н.	Дослідження та основи академічної добročесності	10,0	71,4	11,8	73,8	21,8	72,7			
		ПДМ-21**	6	Рогатинська Н.З., к. ю. н., доц.	Кримінально-проце- суальне доказування	8,4	60,0	11,2	70,0	19,6	65,3	18,3	61,0	середній
				Мокрицька А.Б., к. е. н., доц.	Аналітична розвідка	8,0	57,1	9,0	56,3	17,0	56,7			
	029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа	ДІД-21	2	Ліщинська Н.М., к. філол. н., доц.	Діловодство	8,6	61,4	10,6	66,3	19,2	64,0	20,2	67,3	середній
				Лазарович М.В., д. політ. н., проф	Електронний документообіг	10,2	72,9	11,0	68,8	21,2	70,67			
		ДІД-31	3	Ліщинська Н.М., к. філол. н., доц.	Соціальні комунікації	9,2	65,7	9,8	61,3	19,0	63,3	17,8	59,3	середній
				Возьний К. З. к. е. н., доц.	Архівний та бібліо- течний менеджмент	11,2	80,0	5,4	38,6	16,6	55,3			
		ДІД-41	4	Патряк О.Т., к. е. н., ст. викл.	Культурні аспекти бізнесу	11,8	84,3	13,0	81,3	24,8	82,7	26,1	87,0	дуже високий
				Гомотюк О. Є., д.і.н., проф.	Державна інформа- ційна політика	13,0	92,9	14,3	89,4	27,3	91,0			
		ДІД-41*	4	Лотоцька О. П. к. і. н.	Бібліографознавство	9,2	65,7	12,4	77,5	21,6	72,0	22,6	75,3	високий
				Шкіцька І.Ю., д.філол.н., проф.	Керування інформ- аційно-документ- ними процесами	11,6	82,9	12,0	75,0	23,6	78,7			
	ДІДМ-21**	6	Коваль О.Є., к. пед. н., доц.	Педагогіка вищої школи	9,2	65,7	12,8	80,0	22,0	73,3	21,0	70	середній	
			Патряк О.Т., к. е. н., ст. викл.	Інформаційна аналітика	9,8	70,0	10,2	63,8	20,0	66,7				
Усереднені показники розвивальної ефективності лекційних занять в контрольних групах ТНЕУ						9,6	68,6	10,7	66,9	20,3	67,7			

* експертизу занять проведено у травні 2018 р.; ** експертизу занять проведено у листопаді 2018 р.

Таблиця Л.2

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом факультету психології та соціальної роботи ОНУ ім. І.І. Мечникова у травні 2019 року

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Назва навчальної дисципліни з якої оцінюється навчальне заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття		Усереднена психолого-педагогічна ефективність навчальних занять в студентській академічній групі		
						Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті						
						Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%	Бали (max 30)	%	Рівень
Експериментальні	053 Психологія	ПС-21	2	Данілова О. С. к.психол.н., доц.	Вікова психологія	11,6	82,9	14,1	88,1	25,7	85,7	26,5	88,3	дуже високий
				Білова М. Е. к.психол.н., доц.	Психологія родини	12,4	88,6	14,8	92,5	27,2	90,7			
		ПС-31	3	Кириченко О. М. к.психол.н., доц.	Педагогічна психологія	11,6	82,9	10,0	62,5	21,6	72,0	20,9	69,7	середній
				Сапригіна Н. В. к.філол.н., доц.	Психологія спілкування,	9,1	65,0	11,0	68,8	20,1	67,0			
		ПС-41	4	Пундєв В. В. к.психол.н., доц.	Психологія праці	12,0	85,7	13,8	86,3	25,8	86,0	26,9	89,7	дуже високий
				Подшивалкіна В. І. д.психол.н., проф.	Методологія та теорія психологія	12,9	92,1	15,0	93,8	27,9	93,0			
		ПС-41*	4	Сапригіна Н. В. к.філол.н., доц.	Психологічний вплив ЗМІ та реклами	8,9	63,5	10,4	65,0	19,3	64,3	20,0	66,7	середній
				Данілова О. С. к.психол.н., доц.	Основи психологічного консультування	9,4	67,1	11,2	70,0	20,6	68,7			
		ПСм-21**	6	Кириченко О. М. к.психол.н., доц..	Методика викладання психології	10,6	75,7	13,4	83,8	24,0	80,0	25,1	83,7	високий
				Подшивалкіна В. І. д.психол.н., проф.	Психологія організацій	12,4	88,6	13,8	86,3	26,2	87,3			
Усереднені показники розвивальної ефективності лекційних занять в експериментальних групах ОНУ ім. І.І. Мечникова						11,1	79,3	12,8	80,0	23,8	79,3			

Продовж. табл. Л.2

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Назва навчальної дисципліни з якої оцінюється навчальне заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття		Усереднена психолого-педагогічна ефективність навчальних занять в студентській академічній групі		
						Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті						
						Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%	Бали (max 30)	%	Рівень
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-21	2	Таценко А. О. викладач каф.	Соціальна психологія	5,6	40,0	6,0	37,5	11,6	38,7	11,9	39,7	дуже низький
				Кравець Г. В. к. політ. н	Право соціального забезпечення	5,7	40,7	6,6	41,25	12,3	41,0			
		СР-31	3	Дяченко О. В. к. політ. н.	Соціальна реклама	10,3	73,6	10,8	67,5	21,1	70,3	20,2	67,3	середній
				Хлівнюк Т. П. к. політ. н., доц.	Основи соціального проектування	8,8	62,9	10,4	65,0	19,2	64,0			
		СР-41	4	Варнава У. В. к.психол.н.	Технології ресоціалізації та корекційної роботи	9,8	70,0	11,4	71,3	21,2	70,7	22,5	75,0	високий
				Дунаєва Л. М. д. політ. н., проф.	Соціальний аудит та інспектування	12,5	89,2	11,2	70,0	23,7	79,0			
		СР-41*	4	Дунаєва Л. М. д. політ н., проф.	Методологія і методика соціологічних досліджень	9,6	68,6	10,6	66,3	20,2	67,3	21,3	71,0	середній
				Дяченко О. В. к. політ. н.	Організація та облік соціальних виплат	10,3	73,6	12,0	75,0	22,3	74,3			
		СРМ-21**	6	Аблов А. Ф. к. філос. н., доц.	Нормативно-правова база соціальної роботи	8,2	58,6	9,0	56,3	17,2	57,3	16,3	54,3	низький
				Кравець Г. В. к. політ. н.	Інтелектуальна власність	6,8	48,6	8,6	53,8	15,4	51,3			
Усереднені показники розвивальної ефективності лекційних занять в контрольних групах ОНУ ім. І.І. Мечникова						8,8	62,9	9,7	60,6	18,5	61,7			

* експертизу занять проведено у травні 2018 р.;

** експертизу занять проведено у листопаді 2018 р.

Таблиця Л.3

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом психолого-педагогічного факультету ПНПУ ім. В.Г. Короленка у травні 2019 року

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Назва навчальної дисципліни з якої оцінюється навчальне заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття		Усереднена психолого-педагогічна ефективність навчальних занять в студентській академічній групі		
						Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті						
						Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%	Бали (max 30)	%	Рівень
Експериментальні	053 Психологія	П-211	2	Харченко А. С. к.психол.н., доц.	Вікова та педагогічна психологія	11,6	82,9	13,6	85,0	25,2	84,0	23,9	79,7	високий
				Тітова Т. Є. к.психол.н., ст. викл.	Експериментальна психологія	11,0	78,9	11,6	72,5	22,6	75,3			
		П-311	3	Гончарова Н. О. к. психол.н., доц.	Юридична психологія	11,8	84,3	13,8	86,3	25,4	84,7	26,1	87,0	дуже високий
				Мельничук М. М. к.психол.н., доц.	Гендерна психологія	12,3	87,9	14,5	90,6	26,8	89,3			
		П-411	4	Харченко А. С. к.психол.н., доц.	Етнопсихологія	11,5	82,1	14,8	92,5	26,3	87,7	26,7	89,0	дуже високий
				Калюжна Ю. І. к.психол.н., доц.	Психологія праці	13,2	94,3	13,9	86,9	27,1	90,3			
		П-411*	4	Мельничук М. М. к.психол.н., доц.	Основи психогенетики	10,6	75,7	12,2	76,3	22,8	76,0	22,0	73,3	високий
				Тесленко М.М. к.пед.н., доц.	Екологічна психологія	11,2	80,0	10,0	62,5	21,2	70,67			
		П-611**	6	Яланська С. П. д.психол.н., проф.	Психологія успіху	13,1	93,6	12,0	75,0	25,1	83,6	24,1	80,2	високий
				Моргун В. Ф. д.психол.н., проф.	Теоретико-методологічні проблеми психології	11,7	83,6	11,3	70,6	23,0	76,7			
Усереднені показники розвивальної ефективності лекційних занять в експериментальних групах ПНПУ ім. В.Г. Короленка						11,8	84,3	12,8	80,0	24,6	82,0			

Продовж. табл. Л.3

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Назва навчальної дисципліни з якої оцінюється навчальне заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття		Усереднена психолого-педагогічна ефективність навчальних занять в студентській академічній групі		
						Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті						
						Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%	Бали (max 30)	%	Рівень
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-21	2	Непокупна Т. А. к. е. н., доц.	Соціальна політика в Україні	9,2	65,7	6,0	37,5	15,2	50,7	16,1	53,7	низький
				Сакало О. Є., к. і. н., доц.	Соціологія	11,2	80,0	5,8	36,3	17,0	56,7			
		СР-31	3	Березан В. І. к. пед.н., доц.	Соціальна робота на підприємстві	9,0	64,3	8,8	55,0	17,8	59,3	18,9	63,0	середній
				Кононенко Л. В., к. пед. н., доц.	Основи наукових досліджень	9,8	70,0	10,2	63,8	20,0	66,7			
		СР-41	4	Березан В.І. к. пед.н., доц.	Інноваційні методики в соціальній сфері	10,4	74,3	13,2	82,5	23,6	78,7	24,5	81,7	високий
				Котломанітова Г. О. к. пед. н., доц.	Технології соціальної роботи	11,5	82,1	13,9	86,9	25,4	84,7			
		СР-41*	4	Савельєва Н. М., к. пед. н., доц.	Соціальні проблеми девіантної поведінки	8,2	58,6	7,9	49,4	16,1	53,7	18,2	60,7	середній
				Сайко Н. О. к. пед. н., доц.	Методи подолання емоційного вигорання фахівця соц. сфери	11,4	81,4	8,9	55,6	20,3	67,7			
		СР-61**	6	Лебедик Л. В., к. пед. н., доц.	Педагогіка вищої школи	10,2	72,9	8,7	54,4	18,9	63,0	20,6	68,7	середній
				Пахомова Н. Г., д.пед.н., проф.	Основи інклюзивної освіти	11,7	83,6	10,6	66,3	22,3	74,3			
Усереднені показники розвивальної ефективності лекційних занять в контрольних групах ПНПУім. В.Г. Короленка						10,3	73,6	9,4	58,8	19,7	65,7			

* експертизу занять проведено у травні 2018 р.;

** експертизу занять проведено у листопаді 2018 р.

Додаток М

**Узагальнені показники отримані за методикою К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»
на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО України**

Таблиця М.1

**Типи поведінки у складних соціальних ситуаціях студентів юридичного факультету ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)
на констатувальному* і контрольному** етапах психолого-педагогічного експерименту**

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів***	Розподіл у групі студентів з різними типами поведінки у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів										Переважаючий у групі тип поведінки на констатуваль- ному / конт- рольному етапі
					1. Уникнення		2. Пристосу- вання		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця		
					констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	
Експериментальні	231 Соціальна робота	СР-11	1	20/19	5	3	0	1	8	6	5	7	2	2	суперн. / компр.
		СР-21	2	21/21	0	0	1	0	6	7	9	6	5	8	компр. / співпр.
		СР-22	2	23/24	3	2	2	1	3	5	11	10	4	6	компр. / компр.
		СР-31	3	20/19	1	0	2	1	3	4	6	5	8	9	співпр. / співпр.
		СР-32	3	22/22	0	0	1	1	6	5	10	7	5	9	компр. / співпр.
		СР-41	4	21/20	1	1	1	0	7	6	9	10	3	3	компр. / компр.
		СР-42	4	29/28	2	1	6	5	13	12	6	7	2	3	суперн. / суперн.
		СРМ-11	5	15/15	2	0	7	4	5	8	1	2	0	1	пристос./ суперн.
		СЗМ-11	5	13/12	1	0	5	2	4	4	2	5	1	1	пристос. / компр.

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.; ** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

*** кількість діагностованих здобувачів на констатувальному / контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Продовж. табл. М.1

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів	Розподіл у групі студентів з різними типами поведінки у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів										Переважуючий у групі тип поведінки на констатуваль- ному / конт- рольному етапі
					1. Уникнення		2. Пристосу- вання		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця		
					констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	
Експеримен- тальні	053 Психологія	ПС-11	1	18/18	7	4	4	8	5	4	2	2	0	0	уникн./пристос.
		ПС-21	2	25/24	3	1	0	0	8	7	6	7	8	9	співпр. / співпр.
		ПС-31	3	33/33	5	3	4	4	9	10	11	12	4	4	компр. / компр.
		ПС-41	4	28/28	1	2	6	4	7	7	9	7	5	8	компр. / співпр.
		ПСм-11	5	14/13	0	0	0	1	7	4	5	6	2	2	суперн. / компр.
Контрольні	029 Докумен- тознавство	ДІД-11	1	23/23	3	4	3	3	11	11	5	4	1	1	суперн./суперн.
		ДІД-21	2	26/25	2	1	4	5	10	9	7	8	3	2	суперн./суперн.
		ДІД-31	3	29/27	3	2	4	3	8	7	9	10	5	5	компр. / компр.
		ДІД-41	4	25/25	2	2	4	3	6	6	10	11	3	3	компр. / компр.
		ДІДм-21	5	13/13	2	1	6	2	4	5	1	4	0	1	пристос./суперн.
	081 Право	ПР-11	1	28/27	1	3	3	4	13	12	9	7	2	1	суперн./суперн.
		ПР-21	2	29/29	11	10	7	7	6	5	4	5	1	2	уникн. / уникн.
		ПР-22	2	27/26	3	3	7	10	11	9	5	3	1	1	суперн./пристос.
		ПР-31	3	23/22	1	0	0	1	5	7	10	8	7	6	компр. / компр.
		ПР-32	3	20/20	1	1	1	2	6	5	7	5	5	7	компр. / співпр.
		ПР-41	4	21/21	4	2	2	1	4	6	5	5	6	7	співпр. / співпр.
		ПР-42	4	22/22	2	2	4	3	6	6	7	9	3	2	компр. / компр.
		ПРм-21	5	17/16	5	2	3	6	4	5	4	3	1	0	уникн./пристос.
		ПДм-21	5	14/14	0	0	4	3	5	4	3	5	2	2	суперн. / компр.

Таблиця М.2

**Типи поведінки у складних соціальних ситуаціях студентів психолого-педагогічного факультету
ПНПУ ім. В.Г. Короленка на констатувальному* і контрольному** етапах психолого-педагогічного експерименту**

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів***	Розподіл у групі студентів з різними типами поведінки у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів										Переважаючий у групі тип поведінки на констатуваль- ному / конт- рольному етапі
					1. Уникнення		2. Пристосування		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця		
					констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	
Експериментальні	053 Психологія	П-111	1	20/20	2	1	9	3	5	5	3	8	1	3	пристос. / компр.
		П-211	2	23/21	3	0	0	1	6	6	6	5	8	9	співпр. / співпр.
		П-311	3	27/28	1	1	1	2	9	7	11	8	5	10	компр. / співпр.
		П-411	4	20/19	2	1	1	0	8	7	7	9	2	2	суперн. / компр.
		П-511	5	19/18	7	2	4	6	5	5	3	3	0	2	уникн. / пристос.
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-11	1	13/13	5	3	3	5	3	4	2	1	0	1	уникн. / пристос.
		СР-21	2	18/17	3	2	1	2	7	5	5	6	2	2	суперн. / компр.
		СР-31	3	25/24	2	2	3	2	6	6	9	8	5	6	компр. / компр.
		СР-41	4	22/22	1	2	0	1	10	9	8	8	3	2	суперн. / суперн.
		СР-51	5	20/19	2	2	8	6	6	7	4	3	0	1	пристос./суперн.

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.; ** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

*** кількість діагностованих здобувачів на констатувальному / контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Таблиця М.3

**Типи поведінки у складних соціальних ситуаціях студентів факультету психології та соціальної роботи
ОНУ ім. І.І. Мечникова на констатувальному* і контрольному** етапах психолого-педагогічного експерименту**

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів***	Розподіл у групі студентів з різними типами поведінки у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів										Переважаючий у групі тип поведінки на констатуваль- ному / конт- рольному етапі
					1. Уникнення		2. Пристосування		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця		
					констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	констату- вальний	конт- рольний	
Експериментальні	053 Психологія	ПС-11	1	22/22	3	2	8	4	6	9	4	5	1	2	пристос./суперн.
		ПС-21	2	32/31	3	1	4	3	13	10	9	12	3	5	суперн. / компр.
		ПС-31	3	30/30	1	0	3	6	5	3	12	10	9	11	компр. / співпр.
		ПС-41	4	24/23	0	1	3	3	8	6	9	8	4	5	компр. / компр.
		ПС _м -11	5	22/21	5	2	2	0	9	6	5	8	1	5	суперн. / компр.
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-11	1	16/15	6	7	2	1	5	4	3	2	0	1	уникн. / уникн.
		СР-21	2	29/29	4	5	9	9	10	8	4	6	2	1	суперн./пристос.
		СР-31	3	27/26	2	1	2	2	7	6	7	8	9	9	співпр. / співпр.
		СР-41	4	22/22	2	2	1	2	6	7	8	6	5	5	компр. / суперн.
		СР _м -11	5	18/17	4	3	6	5	5	4	2	3	1	2	пристос./пристос.

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.; ** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

*** кількість діагностованих здобувачів на констатувальному / контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Додаток Н

**Узагальнені показники отримані за методикою діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі
на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО України**

Таблиця Н.1

**Типи ставлень студентів юридичного факультету ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) до навколишніх
на констатувальному* і контрольному** етапах психолого-педагогічного експерименту**

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів****	Розподіл в академічній групі студентів з різними типами ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів																Переважачий у групі тип ставлень до навколишніх на констатувальному / контрольному етапі
					1. Егоїс- тичний		2. Залеж- ний		3. Підозрі- ливий		4. Агреси- вний		5. Автори- тарний		6. Покір- ливий		7. Добро- зичливий		8. Альтру- їстичний		
					конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	
					конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	конста- тувальний	контроль- ний	
Експериментальні	231 Соціальна робота	СР-11	1	20/19	0	0	1	0	2	1	5	2	4	6	3	1	2	4	3	5	агресив./ автор.
		СР-21	2	21/21	1	0	1	1	0	1	1	2	5	3	2	1	4	5	7	8	альтру./ альтру.
		СР-22	2	23/24	2	2	1	0	3	2	1	1	4	5	2	4	7	6	3	4	добро. / добро.
		СР-31	3	20/19	2	1	2	2	1	0	3	2	6	4	1	5	4	3	1	2	автор. / альтру.
		СР-32	3	22/22	1	1	0	1	2	3	1	0	4	3	0	1	8	6	6	7	добро. / альтру.
		СР-41	4	21/20	0	0	1	1	1	2	0	0	3	2	9	10	6	5	1	0	покір. / покір.
		СР-42	4	29/28	1	0	2	2	9	6	0	1	3	4	3	7	7	6	4	2	підозр. / покір.
		СРм-11	5	15/15	1	1	0	0	3	2	2	0	5	3	0	1	3	6	1	2	автор. / добро.
		СЗм-11	5	13/12	0	1	0	0	3	1	1	0	2	2	4	3	2	4	1	1	покір. / добро.

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.; ** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

*** кількість діагностованих здобувачів на констатувальному / контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Продовж. табл. Н.1

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів	Розподіл в академічній групі студентів з різними типами ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів																Переважачий у групі тип ставлень до навколишніх на констатувальному / контрольному етапі
					1. Егоїсти- чний		2. Залеж- ний		3. Підозрі- ливий		4. Агресив- ний		5. Автори- тарний		6. Покір- ливий		7. Добро- зичливий		8. Альтруї- стичний		
					констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	
Експеримен- тальні	053 Психологія	ПС-11	1	18/18	1	1	2	1	6	5	0	0	2	4	1	3	4	3	2	1	підозр. / підозр.
		ПС-21	2	25/24	0	0	1	1	0	1	2	0	6	6	4	3	7	9	5	4	добро. / добро.
		ПС-31	3	33/33	1	2	0	1	3	2	3	1	10	7	5	6	7	6	4	8	автор. / альтру.
		ПС-41	4	28/28	2	1	0	0	3	2	1	2	7	5	0	2	9	7	6	9	добро. / альтру.
		ПСм-11	5	14/13	0	0	1	1	1	0	1	0	3	2	4	3	3	5	1	2	покірл. / добро.
Контрольні	029 Докумен- тознавство	ДІД-11	1	23/23	1	1	0	0	2	1	2	3	8	8	4	2	5	6	1	2	автор. / автор.
		ДІД-21	2	26/25	1	0	1	1	2	3	1	0	11	10	4	4	5	6	1	1	автор. / автор.
		ДІД-31	3	29/27	0	0	0	2	3	1	0	0	6	5	8	9	10	7	2	3	добро. / покір.
		ДІД-41	4	25/25	0	1	1	0	1	2	2	0	5	6	2	3	8	9	6	4	добро. / добро.
		ДІДм-11	5	13/13	1	1	5	3	2	1	1	0	0	1	3	4	1	2	0	1	залежн. / покір.
	081 Право	ПР-11	1	28/27	1	2	1	2	5	3	5	7	8	6	2	1	2	3	4	3	автор. / агресив.
		ПР-21	2	29/29	7	9	3	1	5	2	2	1	6	7	1	2	4	5	1	2	егоїст. / егоїст.
		ПР-22	2	27/26	1	0	1	1	2	4	8	8	4	3	6	4	3	6	2	0	агресив./агресив.
		ПР-31	3	23/22	0	1	1	0	3	1	2	3	7	9	5	3	4	3	1	2	автор. / автор.
		ПР-32	3	20/20	1	0	0	0	1	2	1	0	4	5	2	2	6	7	5	4	добро. / добро.
		ПР-41	4	21/21	1	1	2	2	0	0	0	1	5	4	2	3	4	4	7	6	альтру./альтру.
		ПР-42	4	22/22	0	0	1	0	3	2	0	0	4	6	7	5	6	7	1	2	покірл. / добро.
		ПРм-11	5	17/16	3	2	1	2	5	5	2	1	1	1	0	1	3	4	2	0	підозр. / підозр.
		ПДм-11	5	14/14	0	1	1	0	1	2	0	1	5	4	3	2	2	3	2	1	автор. / автор.

Таблиця Н.2

Типи ставлень студентів психолого-педагогічного факультету ПНПУ ім. В. Г. Короленка до навколишніх на констатувальному* і контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту**

Статус груп		Спеціальність		Шифр групи (на констатувальному етапі експерименту)		Курс навчання		Кількість діагностованих здобувачів***		Розподіл в академічній групі студентів з різними типами ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів																Переважачий у групі тип ставлень до навколишніх на констатувальному / контрольному етапі	
										1. Егоїсти- чний		2. Залеж- ний		3. Підозрі- ливий		4. Агресив- ний		5. Автори- тарний		6. Покір- ливий		7. Добро- зичливий		8.Альтруї- стичний			
										конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний	конста- увальний	контроль- ний		
Експериментальні	053 Психологія	П-111	1	20/20	0	0	1	1	6	3	4	1	2	4	3	3	3	6	1	2	підозр. / добро.						
		П-211	2	23/21	1	1	1	0	3	3	1	0	5	4	2	1	7	5	3	7	добро. / альтру.						
		П-311	3	27/28	2	1	2	1	3	2	1	1	9	10	3	5	7	7	0	1	автор. / автор.						
		П-411	4	20/19	1	0	1	1	2	0	2	1	4	4	1	2	4	4	5	7	альтру./альтру.						
		П-511	5	19/18	2	1	5	5	4	3	1	0	1	2	3	2	2	3	1	2	залежн./залежн.						
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-11	1	13/13	0	0	0	2	5	4	0	0	2	3	1	1	3	2	2	1	підозр. / підозр.						
		СР-21	2	18/17	0	1	1	0	2	0	1	1	4	4	1	2	6	5	3	4	добро. / добро.						
		СР-31	3	25/24	1	1	2	0	1	2	2	1	3	5	4	1	7	6	5	8	добро. / альтру.						
		СР-41	4	22/22	1	0	0	1	2	2	2	0	8	9	2	5	5	4	2	1	автор. / автор.						
		СР-51	5	20/19	1	1	4	4	1	2	3	2	2	3	5	3	1	2	3	2	покірл./залежн.						

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.; ** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

*** кількість діагностованих здобувачів на констатувальному / контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Таблиця Н.3

Типи ставлень студентів факультету психології та соціальної роботи ОНУ ім. І. І. Мечникова до навколишніх на констатувальному* і контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту**

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи (на констату- вальному етапі експерименту)	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів*	Розподіл в академічній групі студентів з різними типами ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість студентів																Переважачий у групі тип ставлень до навколишніх на констатувальному / контрольному етапі
					1. Егоїсти- чний		2. Залеж- ний		3. Підозрі- ливий		4. Агресив- ний		5. Автори- тарний		6. Покір- ливий		7. Добро- зичливий		8.Альтруї- стичний		
					констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	констату- вальний	контроль- ний	
Експериментальні	053 Психологія	ПС-11	1	22/22	1	0	3	2	5	7	6	4	2	3	0	2	3	4	2	0	агресив./підозр.
		ПС-21	2	32/31	2	1	1	0	4	4	3	2	11	10	5	4	4	8	2	2	автор. / автор.
		ПС-31	3	30/30	0	0	1	1	2	1	1	1	9	7	4	5	5	5	8	10	автор. / альтру.
		ПС-41	4	24/23	0	1	1	0	3	1	1	1	4	3	7	6	5	4	3	7	покірл./альтру.
		ПС _м -11	5	22/21	1	0	0	1	4	2	1	0	3	5	3	2	6	5	4	6	добро. / альтру.
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-11	1	16/15	0	0	1	0	5	4	3	6	1	1	1	0	3	3	2	1	підозр./агресив.
		СР-21	2	29/29	1	1	1	3	4	3	0	1	5	3	10	6	7	9	1	3	покірл. / добро.
		СР-31	3	27/26	1	0	0	0	3	2	1	3	6	5	3	2	5	5	8	9	альтру./альтру.
		СР-41	4	22/22	0	1	1	1	2	1	1	0	9	8	5	3	4	7	0	1	автор. / автор.
		СР _м -11	5	18/17	1	0	2	1	6	7	1	1	3	2	3	4	2	1	0	1	підозр. / підозр.

* 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.; ** 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.

*** кількість діагностованих здобувачів на констатувальному / контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Додаток П

Примірник індивідуально-психологічного профілю особистості здобувачки вищої освіти, одержаного на контрольному етапі експерименту за допомогою багатофакторного опитувальника Р. Кеттелла та опрацьованого за допомогою автоматизованої програми «Cattelltest-187» (свідоцтво № 14331)

Багатофакторний опитувальник Кеттелла 16-ФО-187
(Cattelltest -187)

(версія 1)

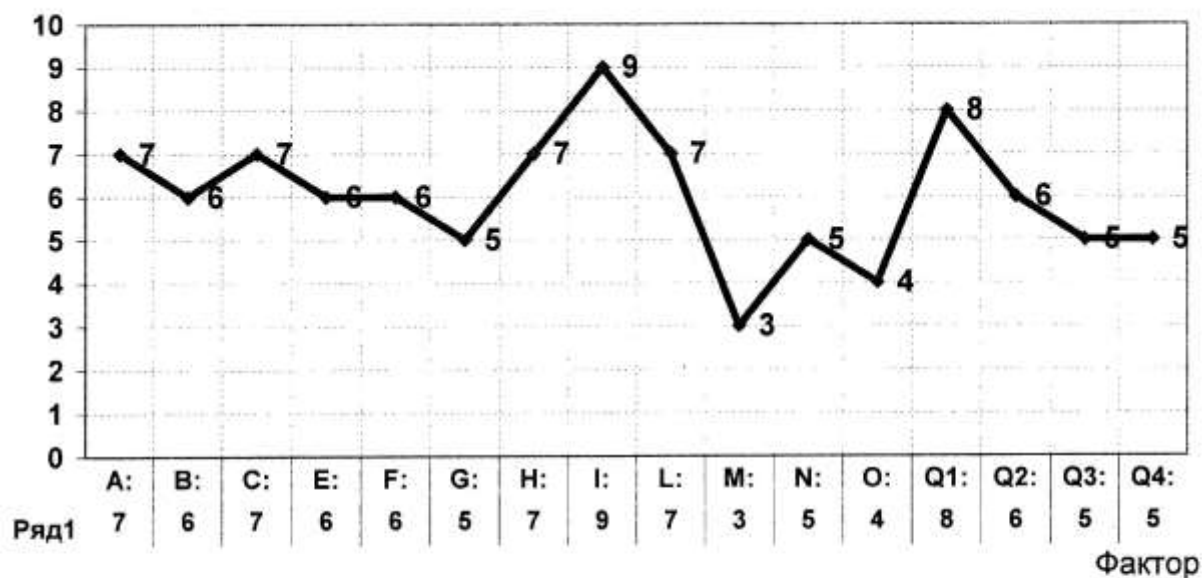
Дата тестування: 23.05.2019

Прізвище **М.**
Імя **Каріна**
По-батькові **О.**

Вік: **18**
Стать: **жіноча**

Результати тестування:

Інтерпретація значень

Фактори першого порядку:

A:	B:	C:	E:	F:	G:	H:	I:	L:	M:	N:	O:	Q1:	Q2:	Q3:	Q4:
7	6	7	6	6	5	7	9	7	3	5	4	8	6	5	5

Фактори другого порядку:

F1:	F2:	F3:	F4:
6,8	4,6	3,7	5,8

Додаток Р

Узагальнені показники розподілу у студентських групах здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії на контрольному етапі експерименту (вибірка 1043 особи, травень 2019 р.)

Таблиця Р.1

Узагальнені показники розподілу здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії у студентських групах юридичного факультету ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) на контрольному етапі експерименту (вибірка 606 осіб, травень 2019 р.)

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів	Розподіл у студентській групі здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії										Переважаючий у студентській групі тип здобувачів за спрямованістю до взаємодії
					1. Закритий (0 – 3,71)		2. Пасивний (3,72 – 4,43)		3. Ситуаційний (4,44 – 6,0)		4. Ініціативний (6,01 – 6,99)		5. Відкритий (7,0 – 10,0)		
					Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	
Експериментальні	231 Соціальна робота	СР-21	2	19	0	0	1	5,2	6	31,6	8	42,1	4	21,1	ініціативний
		СР-31	3	21	0	0	0	0	1	4,8	5	23,8	15	71,4	відкритий
		СР-32	3	24	0	0	0	0	7	29,2	7	29,2	10	41,6	відкритий
		СР-41	4	19	0	0	0	0	6	31,6	5	26,3	8	42,1	відкритий
		СР-42	4	22	0	0	0	0	4	18,2	7	31,8	11	50,0	відкритий
		СР-41*	4	20	0	0	2	10	7	35,0	10	50,0	1	5,0	ініціативний
		СР-42*	4	28	2	7,1	9	32,1	12	42,9	5	17,9	0	0	ситуаційний
		СРМ-21**	6	15	0	0	0	0	3	20,0	5	33,3	7	46,7	відкритий
		СЗМ-21**	6	12	0	0	0	0	4	33,3	3	25,0	5	41,2	відкритий

* психодіагностичний зріз здійснено у травні 2018 р.;

** психодіагностичний зріз здійснено у листопаді 2018 р.

Продовж. табл. Р.1

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів	Розподіл у студентській групі здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії										Переважаючий у студентській групі тип здобувачів за спрямованістю до взаємодії
					1. Закритий (0 – 3,71)		2. Пасивний (3,72 – 4,43)		3. Ситуаційний (4,44 – 6,0)		4. Ініціативний (6,01 – 6,99)		5. Відкритий (7,0 – 10,0)		
					Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	
Експеримен- тальні	053 Психологія	ПС-21	2	18	0	0	1	5,5	5	27,8	5	27,8	7	38,9	відкритий
		ПС-31	3	24	0	0	0	0	7	29,2	6	25,0	11	45,8	відкритий
		ПС-41	4	33	0	0	1	3,0	10	30,3	8	24,2	14	42,5	відкритий
		ПС-41*	4	28	0	0	0	0	8	28,6	8	28,6	12	42,8	відкритий
		ПСм-21**	6	13	0	0	1	7,7	4	30,7	3	23,1	5	38,5	відкритий
Контрольні	029 Докумен- тознавство	ДІД-21	2	23	0	0	1	4,3	21	91,4	1	4,3	0	0	ситуаційний
		ДІД-31	3	25	0	0	0	0	23	92,0	2	8,0	0	0	ситуаційний
		ДІД-41	4	27	0	0	7	25,9	9	33,3	10	37,1	1	3,7	ініціативний
		ДІД-41*	4	25	0	0	6	24,0	6	24,0	6	24,0	7	28,0	відкритий
		ДІДм-21**	6	13	1	7,7	6	46,2	5	38,4	1	7,7	0	0	пасивний
	081 Право	ПР-21	2	27	0	0	3	11,1	23	85,2	1	3,7	0	0	ситуаційний
		ПР-31	3	29	1	3,5	11	37,9	9	31,0	7	24,1	1	3,5	пасивний
		ПР-32	3	26	7	26,9	7	26,9	6	23,1	6	23,1	0	0	закритий
		ПР-41	4	22	0	0	1	4,6	21	95,4	0	0	0	0	ситуаційний
		ПР42	4	20	0	0	6	30,0	6	30,0	7	35,0	1	5	ініціативний
		ПР-41*	4	21	0	0	2	9,5	6	28,6	6	28,6	7	33,3	відкритий
		ПР-42*	4	22	0	0	2	9,1	19	86,4	1	4,5	0	0	ситуаційний
		ПРм-21**	6	16	0	0	1	6,3	13	81,2	2	12,5	0	0	ситуаційний
		ПДм-21**	6	14	0	0	0	0	12	85,8	1	7,1	1	7,1	ситуаційний

* психодіагностичний зріз здійснено у травні 2018 р.;

** психодіагностичний зріз здійснено у листопаді 2018 р.

Таблиця Р.2

**Узагальнені показники розподілу здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії у студентських групах
психолого-педагогічного факультету ПНПУ ім. В.Г. Короленка на контрольному етапі експерименту
(вибірка 201 особа, травень 2019 р.)**

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів	Розподіл у студентській групі здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії										Переважаючий у студентській групі тип здобувачів за спрямованістю до взаємодії
					1. Закритий (0 – 3,71)		2. Пасивний (3,72 – 4,43)		3. Ситуаційний (4,44 – 6,0)		4. Ініціативний (6,01 – 6,99)		5. Відкритий (7,0 – 10,0)		
					Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	
Експериментальні	053 Психологія	П-211	2	20	0	0	2	10,0	6	30,0	10	50,0	2	10,0	ініціативний
		П-311	3	21	0	0	0	0	5	23,8	6	28,6	10	47,6	відкритий
		П-411	4	28	1	3,6	2	7,1	8	28,6	8	28,6	9	32,1	відкритий
		П-411*	4	19	0	0	1	5,3	6	31,5	9	47,4	3	15,8	ініціативний
		П-611**	6	18	1	5,6	2	11,1	5	27,8	8	44,4	2	11,1	ініціативний
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-21	2	13	0	0	1	7,7	12	92,3	0	0	0	0	ситуаційний
		СР-31	3	17	0	0	0	0	16	94,1	1	5,9	0	0	ситуаційний
		СР-41	4	24	0	0	2	8,3	19	79,2	3	12,5	0	0	ситуаційний
		СР-41*	4	22	0	0	2	9,1	19	86,3	1	4,6	0	0	ситуаційний
		СР-61**	6	19	0	0	1	5,3	18	94,7	0	0	0	0	ситуаційний

* психодіагностичний зріз здійснено у травні 2018 р.;

** психодіагностичний зріз здійснено у листопаді 2018 р.

Таблиця Р.3

Узагальнені показники розподілу здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії у студентських групах факультету психології та соціальної роботи ОНУ ім. І.І. Мечникова на контрольному етапі експерименту (вибірка 236 осіб, травень 2019 р.)

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс навчання	Кількість діагностованих здобувачів	Розподіл у студентській групі здобувачів із різними типами спрямованості до взаємодії										Переважаючий у студентській групі тип здобувачів за спрямованістю до взаємодії
					1. Закритий (0 – 3,71)		2. Пасивний (3,72 – 4,43)		3. Ситуаційний (4,44 – 6,0)		4. Ініціативний (6,01 – 6,99)		5. Відкритий (7,0 – 10,0)		
					Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	
Експериментальні	053 Психологія	ПС-21	2	22	1	4,5	4	18,2	7	31,8	8	36,4	2	9,1	ініціативний
		ПС-31	3	31	2	6,5	6	19,3	15	48,4	7	22,6	1	3,2	ситуаційний
		ПС-41	4	30	0	0	2	6,7	9	30,0	9	30,0	10	33,3	відкритий
		ПС-41*	4	23	0	0	2	8,7	9	39,1	11	47,9	1	4,3	ініціативний
		ПСМ-21	6	21	1	4,8	4	19,0	6	28,6	8	38,1	2	9,5	ініціативний
Контрольні	231 Соціальна робота	СР-21	2	15	5	33,3	4	26,7	4	26,7	2	13,3	0	0	закритий
		СР-31	3	29	0	0	1	3,4	26	89,7	2	6,9	0	0	ситуаційний
		СР-41	4	26	0	0	1	3,9	24	92,2	1	3,9	0	0	ситуаційний
		СР-41*	4	22	0	0	0	0	21	95,4	1	4,6	0	0	ситуаційний
		СРМ-21**	6	17	1	5,9	7	41,2	6	35,3	3	17,6	0	0	пасивний

* психодіагностичний зріз здійснено у травні 2018 р.;

** психодіагностичний зріз здійснено у листопаді 2018 р.

Додаток С

Таблиця С.1

Порівняльний аналіз узагальнених результатів, отриманих на основі застосування 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела у ОНУ ім. І.І. Мечникова

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс	Етап психолого-педагогічного експерименту						Різниця показників за контрольованими блоками, у %		
				Констатувальний, середній бал за блоками			Контрольний, середній бал за блоками			Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний
				Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний			
Експериментальні	Психологія	ПС-11	1	6,0	5,47	5,16	6,29	6,1	6,68	+4,9	+11,7	+29,6
		ПС-21	2	5,15	5,1	4,88	5,42	5,75	6,5	+5,3	+12,8	+33,2
		ПС-31	3	5,75	5,36	5,19	6,1	6,09	6,96	+6,1	+13,7	+34,1
		ПС-41	4	5,83	5,5	5,29	6,14	6,06	6,8	+5,3	+10,2	+28,5
		ПС _м -11	5	6,67	4,82	5,06	7,1	5,41	6,68	+6,5	+12,4	+32,0
Контрольні	Соціальна робота	Середнє значення		5,88	5,25	5,11	6,21	5,88	6,72	+5,6	+12,1	+31,5
		СР-11	1	5,48	6,21	5,12	5,54	6,29	5,06	+1,3	+1,3	-1,1
		СР-21	2	5,73	4,77	5,37	5,79	4,89	5,65	+1,1	+2,5	+5,3
		СР-31	3	5,67	5,6	5,1	5,78	5,83	5,29	+2,1	+4,1	+3,9
		СР-41	4	5,33	5,17	5,7	5,35	5,34	5,82	+0,5	+3,3	+2,1
		СР _м -11	5	6,0	5,31	5,0	6,08	5,26	5,12	+1,4	-0,9	+2,5
		Середнє значення		5,64	5,41	5,26	5,71	5,52	5,39	+1,2	+2,1	+2,5

Таблиця С.2
Порівняльний аналіз узагальнених результатів, отриманих на основі застосування 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела у ІННУ ім. В.Г. Короленка

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс	Етап психолого-педагогічного експерименту						Різниця показників за контрольованими блоками, у %		
				Констатувальний, середній бал за блоками			Контрольний, середній бал за блоками			Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний
				Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний			
Експериментальні	Психологія	П-111	1	6,64	5,47	5,33	6,96	6,21	6,8	+4,9	+13,6	+27,6
		П-211	2	6,07	5,38	5,8	6,47	6,18	7,57	+6,7	+14,9	+30,5
		П-311	3	5,76	5,49	5,3	6,21	6,33	6,96	+7,8	+15,3	+31,3
		П-411	4	5,46	5,12	5,23	5,71	5,78	6,79	+4,6	+12,9	+29,8
		П-511	5	6,33	5,5	5,17	6,64	6,29	6,76	+5,5	+14,3	+30,8
Контрольні	Соціальна робота	Середнє значення		6,05	5,39	5,36	6,39	6,16	6,97	+5,9	+14,2	+30,0
		СР-11	1	6,33	5,67	5,14	6,35	5,59	5,3	+0,4	-1,3	+3,2
		СР-21	2	6,0	5,72	5,18	6,06	5,89	5,42	+1,1	+3,1	+4,7
		СР-31	3	5,67	5,5	5,43	5,75	5,76	5,73	+1,5	+4,8	+5,6
		СР-41	4	5,32	5,36	5,33	5,34	5,3	5,46	+0,5	-0,9	+2,5
Експериментальні	Психологія	СР-51	5	6,0	5,83	5,14	6,02	5,9	5,31	+0,3	+1,3	+3,4
		Середнє значення		5,86	5,61	5,24	5,9	5,68	5,44	+0,7	+1,4	+3,9

Таблиця С.3
Порівняльний аналіз узагальнених результатів, отриманих на основі застосування 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела у ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс	Етап психолого-педагогічного експерименту						Різниця показників за контрольованими блоками, у %		
				Констатувальний, середній бал за блоками			Контрольний, середній бал за блоками			Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний
				Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний			
Експериментальні	Психологія	ПС-11	1	5,68	5,19	5,43	6,06	5,9	7,09	+6,7	+13,7	+30,7
		ПС-21	2	6,11	6,24	5,63	6,52	7,18	7,47	+6,8	+15,1	+32,8
		ПС-31	3	5,6	5,77	5,26	6,05	6,59	7,36	+8,1	+14,2	+40,1
		ПС-41	4	4,83	5,98	5,66	5,01	6,76	7,37	+5,4	+13,1	+30,4
		ПС _м -11	5	6,09	5,22	5,49	6,53	5,86	7,21	+7,38	+12,4	+31,5
Контрольні	Документознавство	Середнє значення		5,66	5,68	5,49	6,03	6,45	7,3	+6,9	+13,7	+33,1
		ДІД-11	1	6,5	5,58	5,32	6,54	5,53	5,44	+0,7	-0,9	+2,3
		ДІД-21	2	5,73	6,12	5,34	5,81	6,21	5,57	+1,6	+1,5	+4,3
		ДІД-31	3	5,93	5,36	6,51	6,06	5,56	6,72	+2,3	+3,8	+3,3
		ДІД-41	4	5,05	6,13	6,82	5,09	6,28	6,97	+0,8	+2,4	+2,
		ДІД _м -11	5	5,91	6,32	5,14	5,99	6,49	5,21	+1,4	+2,8	+1,4
		Середнє значення		5,82	5,9	5,82	5,89	6,1	5,98	+1,1	+1,9	+2,7

Таблиця С.4

Порівняльний аналіз узагальнених результатів, отриманих на основі застосування 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела у ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)

Статус груп	Спеціальність	Шифр групи	Курс	Етап психолого-педагогічного експерименту						Різниця показників за контрольованими блоками, у %		
				Констатувальний, середній бал за блоками			Контрольний, середній бал за блоками					
				Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний
				Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний	Когнітивний	Емоційно-вольовий	Комунікативний
Експериментальні	Соціальна робота	СР-11	1	5,8	5,22	5,09	6,16	5,87	6,78	+6,2	+12,5	+33,2
		СР-21	2	6,1 6,24	5,7 7,0	5,59 5,43	6,49 6,72	6,56 8,0	7,41 7,25	+6,4 +7,7	+15,1 +14,3	+32,4 +33,5
		СР-31	3	5,0 5,07	5,21 5,51	5,24 5,48	5,4 5,48	5,98 6,34	7,34 7,79	+8,0 +8,1	+14,8 +15,1	+40,1 +42,2
		СР-41	4	5,21 5,15	5,42 5,62	5,21 4,97	5,53 5,48	6,15 6,39	6,83 6,49	+6,2 +6,5	+13,5 +13,7	+31,2 +30,6
		СР _м -11	5	6,07 6,27	5,5 4,81	5,76 5,33	6,5 6,72	6,19 5,45	7,75 7,1	+7,1 +7,3	+12,7 +13,4	+34,6 +33,2
		Середнє значення		5,65	5,55	5,34	6,05	6,32	7,19	+7,0	+13,9	+34,5
	Право	ПР-11	1	7,33	5,38	6,11	7,42	5,49	6,23	+1,3	+2,1	+2,1
		ПР-21	2	6,67 7,0	4,69 5,84	5,0 4,71	6,76 7,05	4,83 6,04	5,21 4,94	+1,4 +0,8	+3,1 +3,5	+4,2 +5,0
		ПР-31	3	6,13 6,17	4,63 5,16	5,15 6,42	6,22 6,29	4,93 5,37	5,46 6,67	+1,6 +2,0	+5,3 +4,1	+6,1 +3,9
		ПР-41	4	6,0 7,33	7,2 5,21	7,38 6,14	6,03 7,38	7,33 5,32	7,61 6,3	+0,6 +0,8	+1,9 +2,1	+3,2 +2,7
		ПР _м -11	5	7,13 6,82	6,5 6,0	6,29 6,43	7,2 6,88	6,68 6,15	6,45 6,53	+1,1 +0,9	+2,7 +2,5	+2,6 +1,6
		Середнє значення		6,73	5,62	5,95	6,8	5,79	6,16	+1,2	+3,0	+3,5
Контрольні	Право	ПР-11	1	7,33	5,38	6,11	7,42	5,49	6,23	+1,3	+2,1	+2,1
		ПР-21	2	6,67 7,0	4,69 5,84	5,0 4,71	6,76 7,05	4,83 6,04	5,21 4,94	+1,4 +0,8	+3,1 +3,5	+4,2 +5,0
		ПР-31	3	6,13 6,17	4,63 5,16	5,15 6,42	6,22 6,29	4,93 5,37	5,46 6,67	+1,6 +2,0	+5,3 +4,1	+6,1 +3,9
		ПР-41	4	6,0 7,33	7,2 5,21	7,38 6,14	6,03 7,38	7,33 5,32	7,61 6,3	+0,6 +0,8	+1,9 +2,1	+3,2 +2,7
		ПР _м -11	5	7,13 6,82	6,5 6,0	6,29 6,43	7,2 6,88	6,68 6,15	6,45 6,53	+1,1 +0,9	+2,7 +2,5	+2,6 +1,6
		Середнє значення		6,73	5,62	5,95	6,8	5,79	6,16	+1,2	+3,0	+3,5

Додаток Т

Узагальнені результати соціометричного опитування студентів трьох ЗВО на констатувальному етапі*
психолого-педагогічного експерименту (вибірка – 1068 осіб, 48 студентських академічних груп)

Таблиця Т.1

Емпіричні показники внутрішньогрупової взаємодії студентів ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ), (вибірка - 619 осіб, 14 груп)

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Експериментальні	Психологія	1	ПС-11	0,5556	0,4444	0,6667	0,4444	0,6112	0,4444	0,1668	Асоціація
		2	ПС-21	0,5185	0,3333	0,5555	0,3333	0,5370	0,3333	0,2037	Асоціація
		3	ПС-31	0,4545	0,2727	0,5152	0,2424	0,4849	0,2576	0,2273	Кооперація
		4	ПС-41	0,3030	0,1515	0,5909	0,1667	0,4470	0,1591	0,2879	Кооперація
		5	ПСм-11	0,3732	0,1507	0,4956	0,1611	0,4344	0,1559	0,2785	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4410	0,2705	0,5648	0,2696	0,5029	0,2701	0,2328	
	Соціальна робота	1	СР-11	0,4359	0,1539	0,6154	0,3333	0,5257	0,2436	0,2821	Кооперація
		2	СР-21	0,4762	0,2698	0,6349	0,2381	0,5555	0,2540	0,3015	Кооперація
			СР-22	0,4468	0,2606	0,6028	0,2296	0,5248	0,2351	0,2897	Кооперація
		3**	СР-31	0,5117	0,2917	0,4583	0,2708	0,4850	0,2813	0,2037	Асоціація
			СР-32	0,5224	0,2896	0,4630	0,2462	0,4927	0,2679	0,2248	Кооперація
		4	СР-41	0,5000	0,2143	0,5714	0,2381	0,5357	0,2262	0,3095	Автономія
			СР-42	0,5238	0,1191	0,4762	0,1667	0,5000	0,1429	0,3571	Автономія
		5	СРм-11	0,4140	0,1601	0,5952	0,2361	0,5046	0,1981	0,3065	Автономія
			СЗм-11	0,4483	0,1252	0,5301	0,2446	0,4892	0,1849	0,3043	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4755	0,2094	0,5497	0,2448	0,5126	0,2260	0,2866	

Продовж. табл. Т.1

Статус груп	Спеціальність	Курс навчання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Контрольні	Документознавство	1	ДІД-11	0,5680	0,4471	0,6428	0,3967	0,6054	0,4219	0,1835	Асоціація
		2	ДІД -21	0,5335	0,3218	0,5879	0,3290	0,5607	0,3254	0,2353	Кооперація
		3**	ДІД -31	0,4924	0,2756	0,5462	0,2508	0,5193	0,2632	0,2561	Кооперація
		4	ДІД -41	0,4243	0,1654	0,5301	0,1916	0,4772	0,1785	0,2987	Кооперація
		5	ДІДм-11	0,4344	0,1647	0,5052	0,1839	0,4698	0,1743	0,2955	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4905	0,2749	0,5624	0,2704	0,5265	0,2727	0,2538	
	Право	1	ПР-11	0,4246	0,3119	0,5942	0,2925	0,5094	0,3022	0,2072	Кооперація
		2	ПР-21	0,4477	0,3096	0,5149	0,2648	0,4813	0,2872	0,1941	Асоціація
			ПР-22	0,4555	0,2927	0,5385	0,2739	0,4970	0,2833	0,2137	Кооперація
		3**	ПР-31	0,4367	0,2033	0,4967	0,1659	0,4667	0,1846	0,2821	Кооперація
			ПР-32	0,4294	0,1772	0,5046	0,1632	0,4670	0,1702	0,2968	Кооперація
		4	ПР-41	0,4959	0,1165	0,5555	0,1701	0,5257	0,1433	0,3824	Колектив
			ПР-42	0,4419	0,1843	0,5609	0,2143	0,5014	0,1993	0,3021	Кооперація
		5	ПРм-11	0,4112	0,1793	0,5812	0,2267	0,4962	0,2030	0,2932	Кооперація
			ПДм-11	0,4230	0,1451	0,5414	0,2107	0,4822	0,1779	0,3043	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4407	0,2133	0,5431	0,2202	0,4919	0,2168	0,2751	

* Часові межі опитування: 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.;

** Групи розділені на дві внаслідок прийому на 3-ій курс значної частини нових студентів.

Таблиця Т.2

**Емпіричні показники внутрішньогрупової взаємодії студентів ОНУ ім. І.І. Мечникова
(вибірка - 242 особи, 10 груп)**

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Експериментальні	Психологія	1	ПС-11	0,5158	0,4087	0,6856	0,3697	0,6019	0,3892	0,2127	Кооперація
		2	ПС-21	0,4763	0,3450	0,6349	0,2814	0,5556	0,3132	0,2424	Кооперація
		3	ПС-31	0,4076	0,1667	0,6152	0,1197	0,5114	0,1432	0,3682	Колектив
		4	ПС-41	0,4217	0,1162	0,5323	0,1234	0,4770	0,1198	0,3572	Автономія
		5	ПСм-11	0,4173	0,1630	0,5081	0,1582	0,4627	0,1606	0,3021	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4477	0,2399	0,5952	0,2105	0,5217	0,2252	0,2965	
Контрольні	Соціальна робота	1	СР-11	0,4762	0,4286	0,5476	0,2857	0,5119	0,3572	0,1547	Дифузна група
		2	СР-22	0,4686	0,3094	0,6028	0,2540	0,5357	0,2817	0,2540	Кооперація
		3**	СР-31	0,4499	0,2484	0,5557	0,2334	0,5028	0,2409	0,2619	Кооперація
		4	СР-41	0,4288	0,1463	0,5000	0,1741	0,4644	0,1602	0,3042	Кооперація
		5	СРм-11	0,4059	0,1623	0,5119	0,1833	0,4589	0,1728	0,2861	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4459	0,2590	0,5436	0,2261	0,4947	0,2426	0,2522	

* Часові межі опитування: 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.;

** Групи розділені на дві внаслідок прийому на 3-ій курс значної частини нових студентів.

Таблиця Т.3

**Емпіричні показники внутрішньогрупової взаємодії студентів ПНПУ ім. В.Г. Короленка
(вибірка – 207 осіб, 10 груп)**

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Експериментальні	Психологія	1	П-111	0,4321	0,3523	0,5951	0,2615	0,5136	0,3069	0,2067	Кооперація
		2	П-211	0,4196	0,2913	0,5634	0,2485	0,4915	0,2699	0,2216	Кооперація
		3	П-311	0,3611	0,1375	0,5265	0,1757	0,4438	0,1566	0,2872	Кооперація
		4	П-411	0,4802	0,1436	0,5432	0,1611	0,5117	0,1525	0,3592	Автономія
		5	П-511	0,4408	0,2018	0,5418	0,1876	0,4913	0,1947	0,2966	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4268	0,2253	0,5540	0,2069	0,4904	0,2161	0,2743	
Контрольні	Соціальна робота	1	СР-11	0,5431	0,4441	0,6147	0,3443	0,5789	0,3942	0,1847	Асоціація
		2	СР-21	0,5006	0,3181	0,5920	0,2871	0,5463	0,3026	0,2437	Кооперація
		3	СР-31	0,5257	0,2705	0,5971	0,2091	0,5614	0,2398	0,3216	Автономія
		4	СР-41	0,4288	0,1880	0,5432	0,1758	0,4860	0,1819	0,3041	Кооперація
		5	СР-51	0,4393	0,2004	0,5091	0,1742	0,4742	0,1873	0,2869	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4875	0,2842	0,5712	0,2381	0,5294	0,2612	0,2682	

* Часові межі опитування: 1-3 курси та магістратура – листопад 2017 р., 4 курс – вересень 2018 р.;

Додаток У

Узагальнені результати соціометричного опитування студентів трьох ЗВО на контрольному етапі*
психолого-педагогічного експерименту (вибірка – 1043 особи, 48 студентських академічних груп)

Таблиця У.1

Емпіричні показники внутрішньогрупової взаємодії студентів ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ), (вибірка - 606 осіб, 14 груп)

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Експериментальні	Психологія	2	ПС-21	0,4826	0,3408	0,5622	0,3032	0,5224	0,3220	0,2004	Асоціація
		3	ПС-31	0,4729	0,2330	0,5317	0,1642	0,5073	0,1986	0,3087	Автономія
		4	ПС-41	0,4384	0,1761	0,5046	0,1457	0,4715	0,1609	0,3106	Автономія
		4	ПС-41	0,3903	0,1204	0,4835	0,1038	0,4369	0,1121	0,3248	Автономія
		6	ПС _М -21	0,4289	0,1016	0,5027	0,0912	0,4658	0,0964	0,3694	Колектив
		Середнє (Δ)		0,4426	0,1944	0,5169	0,1616	0,4808	0,1780	0,3028	
	Соціальна робота	2	СР-21	0,4944	0,2045	0,5882	0,2841	0,5413	0,2443	0,2970	Кооперація
		3	СР-31	0,4392	0,1838	0,6004	0,2134	0,5198	0,1986	0,3212	Автономія
			СР-32	0,4423	0,1522	0,5633	0,2248	0,5028	0,1885	0,3143	Автономія
		4	СР-41	0,4143	0,1367	0,5125	0,1725	0,4634	0,1546	0,3088	Автономія
			СР-42	0,4503	0,1321	0,5021	0,1993	0,4762	0,1657	0,3105	Автономія
		4	СР-41	0,4020	0,0863	0,4886	0,1213	0,4453	0,1038	0,3415	Автономія
			СР-42	0,4724	0,0935	0,5284	0,1431	0,5004	0,1183	0,3821	Колектив
		6	СР _М -21	0,4574	0,1082	0,5748	0,1910	0,5161	0,1496	0,3665	Колектив
			СЗ _М -21	0,4430	0,1264	0,5456	0,1966	0,4943	0,1615	0,3328	Автономія
		Середнє (Δ)		0,4461	0,1360	0,5449	0,1940	0,4955	0,1650	0,3305	

Продовж. табл. У.1

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Контрольні	Документознавство	2	ДІД-21	0,5577	0,3912	0,6233	0,3528	0,5905	0,3720	0,2185	Кооперація
		3	ДІД-31	0,5245	0,3007	0,5801	0,2681	0,5523	0,2844	0,2679	Кооперація
		4	ДІД-41	0,4844	0,2239	0,5384	0,1805	0,5114	0,2022	0,3092	Автономія
		4	ДІД-41	0,4194	0,1319	0,5168	0,1107	0,4681	0,1213	0,3468	Автономія
		6	ДІДм-21	0,4052	0,1770	0,5022	0,1262	0,4537	0,1516	0,3021	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4782	0,2449	0,5522	0,2077	0,5152	0,2263	0,2889	
	Право	2	ПР-21	0,5169	0,2794	0,5753	0,3582	0,5461	0,3188	0,2273	Кооперація
		3	ПР-31	0,4950	0,2753	0,5128	0,3243	0,5039	0,2998	0,2041	Асоціація
			ПР-32	0,4614	0,2320	0,5142	0,2794	0,4878	0,2557	0,2321	Кооперація
		4	ПР-41	0,4267	0,1589	0,4737	0,2141	0,4502	0,1865	0,2637	Кооперація
			ПР42	0,4065	0,1132	0,4931	0,1574	0,4498	0,1353	0,3145	Автономія
		4	ПР-41	0,4799	0,1047	0,5365	0,1619	0,5082	0,1333	0,3749	Колектив
			ПР-42	0,4158	0,1201	0,5124	0,1553	0,4641	0,1377	0,3264	Автономія
		6	ПРм-21	0,4704	0,1578	0,5022	0,2126	0,4863	0,1852	0,3011	Кооперація
			ПДм-21	0,4401	0,1540	0,5147	0,2162	0,4774	0,1851	0,2923	Кооперація
	Середнє (Δ)		0,4570	0,1773	0,5150	0,2310	0,4860	0,2042	0,2818		

* Часові межі опитування: 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.;

Таблиця У.2

**Емпіричні показники внутрішньогрупової взаємодії студентів ОНУ ім. І.І. Мечникова
(вибірка - 236 осіб, 10 груп)**

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Експериментальні	Психологія	2	ПС-21	0,4828	0,3340	0,6014	0,2868	0,5421	0,3104	0,2317	Кооперація
		3	ПС-31	0,4841	0,2535	0,5483	0,2079	0,5162	0,2307	0,2855	Кооперація
		4	ПС-41	0,4799	0,1418	0,5267	0,1042	0,5033	0,1230	0,3803	Колектив
		4	ПС-41	0,4588	0,1213	0,4984	0,0823	0,4786	0,1018	0,3768	Колектив
		6	ПС _м -21	0,4249	0,1110	0,4893	0,0964	0,4571	0,1037	0,3534	Автономія
		Середнє (Δ)		0,4661	0,1923	0,5328	0,1555	0,4995	0,1739	0,3255	
Контрольні	Соціальна робота	2	СР-21	0,4698	0,3481	0,5334	0,2867	0,5016	0,3174	0,1842	Асоціація
		3	СР-31	0,4681	0,3172	0,5561	0,2544	0,5121	0,2858	0,2263	Кооперація
		4	СР-41	0,4362	0,2158	0,5372	0,1426	0,4867	0,1792	0,3075	Автономія
		4	СР-41	0,4272	0,1861	0,4834	0,1203	0,4553	0,1532	0,3021	Кооперація
		6	СР _м -21	0,4078	0,2122	0,4896	0,1638	0,4487	0,1880	0,2607	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4418	0,2559	0,5199	0,1936	0,4809	0,2247	0,2562	

* Часові межі опитування: 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.;

Таблиця У.3

**Емпіричні показники внутрішньогрупової взаємодії студентів ПНПУ ім. В.Г. Короленка
(вибірка - 201 особа, 10 груп)**

Ста- тус груп	Спеці- аль- ність	Курс нав- чання	Шифр групи	Індекси згуртованості групи						Індекс експансивності взаємодії членів групи	Рівень розвитку групи як колективу
				Когнітивна складова		Емоційна складова		Узагальнений показник			
				Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія	Симпатія	Антипатія		
Експериментальні	Психологія	2	П-211	0,4359	0,2118	0,5647	0,1754	0,5003	0,1936	0,3067	Автономія
		3	П-311	0,4152	0,1725	0,5104	0,1227	0,4628	0,1476	0,3152	Автономія
		4	П-411	0,3171	0,0897	0,5063	0,0703	0,4117	0,0800	0,3317	Автономія
		4	П-411	0,4176	0,1139	0,4992	0,0741	0,4584	0,0940	0,3644	Автономія
		6	П-611	0,3966	0,1218	0,4950	0,0862	0,4458	0,1040	0,3418	Автономія
		Середнє (Δ)		0,3965	0,1419	0,5151	0,1057	0,4558	0,1238	0,3320	
Контрольні	Соціальна робота	2	СР-21	0,4690	0,3312	0,5446	0,2792	0,5068	0,3052	0,2016	Асоціація
		3	СР-31	0,4669	0,2544	0,5265	0,2116	0,4967	0,2330	0,2637	Кооперація
		4	СР-41	0,4401	0,1631	0,5421	0,1135	0,4911	0,1383	0,3528	Автономія
		4	СР-41	0,4117	0,1161	0,5173	0,0903	0,4645	0,1032	0,3613	Автономія
		6	СР-61	0,3780	0,1501	0,4844	0,1081	0,4312	0,1291	0,3021	Кооперація
		Середнє (Δ)		0,4331	0,2030	0,5230	0,1605	0,4781	0,1818	0,2963	

* Часові межі опитування: 1-3 курси – травень 2019 р., 4 курс – травень 2018 р., магістратура – листопад 2018 р.;

Додаток Ф

Дослідження статистичних зв'язків між показниками основних параметрів ефективності освітньої взаємодії учасників освітнього процесу трьох ЗВО

Ф.1. Вихідні дані для розрахунку коефіцієнта кореляції методом Спірмена

Таблиця Ф.1

Рангові показники для розрахунку коефіцієнта кореляції методом Спірмена (контрольний етап психолого-педагогічного експерименту)

ЗВО	Статус груп	Спеціальність	Шифр груп	Контрольовані параметри ефективності модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО та відповідні ранги їх формовиявів*				
				Методика Р. Кеттела	Методика А. Фурмана	Методика К. Томаса	Методика Т. Лірі	Соціометрія Дж. Морено
ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	231 Соціальна робота	СР-21	4	5	4	3	3
			СР-31	5	5	5	5	4
			СР-32	5	4	4	4	4
			СР-41	5	5	5	5	4
			СР-42	5	5	5	5	4
			СР-41	4	4	4	4	4
			СР-42	3	4	3	4	5
			СРМ-21	5	5	3	4	5
			СЗМ-21	5	5	4	4	4
		053 Психологія	ПС-21	5	4	2	2	2
			ПС-31	5	5	5	4	4
			ПС-41	5	5	4	5	4
			ПС-41	5	4	5	5	4
			ПСМ-21	5	5	4	4	5
	Контрольні	029 Документознавство	ДІД-21	3	3	3	3	3
			ДІД-31	3	3	3	3	3
			ДІД-41	4	5	4	4	4
			ДІД-41	5	4	4	4	4
			ДІДМ-21	2	3	3	4	3

ЗВО	Статус груп	Спеціальність	Шифр груп	Контрольовані параметри ефективності модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО та відповідні ранги їх формовиявів*				
				Методика Р. Кеттела	Методика А. Фурмана	Методика К. Томаса	Методика Т. Лірі	Соціометрія Дж. Морено
ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Контрольні	081 Право	ПР-21	3	3	3	3	3
			ПР-31	2	2	1	1	2
			ПР-32	1	2	2	3	3
			ПР-41	3	3	4	3	3
			ПР-42	4	4	5	4	4
			ПР-41	5	5	5	5	5
			ПР-42	3	3	4	4	4
			ПРМ-21	3	3	2	2	3
			ПДМ-21	3	3	4	3	3
ПНПУ ім. В.Г.Короленка	Експериментальні	053 Психологія	П-211	4	4	4	4	4
			П-311	5	5	5	5	4
			П-411	5	5	5	3	4
			П-411	4	4	4	5	4
			П-611	4	4	2	2	4
	Контрольні	231 Соціальна робота	СР-21	3	2	2	2	2
			СР-31	3	3	4	4	3
			СР-41	3	4	4	5	4
			СР-41	3	3	3	3	4
			СР-61	3	3	3	2	3
ОНУ ім. І.І.Мечникова	Експериментальні	053 Психологія	ПС-21	4	5	3	2	3
			ПС-31	3	3	4	3	3
			ПС-41	5	5	5	5	5
			ПС-41	4	3	4	5	5
			ПСМ-21	4	4	4	5	4
	Контрольні	231 Соціальна робота	СР-21	1	1	1	3	2
			СР-31	3	3	2	4	3
			СР-41	3	4	5	5	4
			СР-41	3	3	3	3	3
			СР-61	2	2	2	2	3

* Контрольовані параметри ефективності модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО та відповідні ранги їх формовиявів:

I. Тип соціальної поведінки (тест К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»):

1. Уникнення; 2. Пристосування; 3. Суперництво; 4. Компроміс; 5. Співпраця.

II. Тип ставлень до навколишніх (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі):

1. Егоїстичний; 2. Конформний (залежний, підозріливий);

3. Конкурентний (агресивний, авторитарний);

4. Товариський (покірливий, доброзичливий); 5. Альтруїстичний.

III. Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А.В. Фурмана):

1. Дуже низька; 2. Низька; 3. Середня; 4. Висока; 5. Дуже висока.

IV. Тип студента за спрямованістю до взаємодії (розподіл за показниками комунікативного блоку 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела):

1. Закритий; 2. Пасивний; 3. Ситуаційний; 4. Ініціативний; 5. Відкритий.

V. Рівень розвитку студентської групи як колективу (модифікована соціометрія Дж. Морено):

1. Дифузна група; 2. Асоціація; 3. Кооперація; 4. Автономія; 5. Колектив.

Ф.2. Графічна презентація результатів кластерного та факторного аналізів отриманих емпіричних показників ефективності освітньої взаємодії учасників освітнього процесу трьох ЗВО

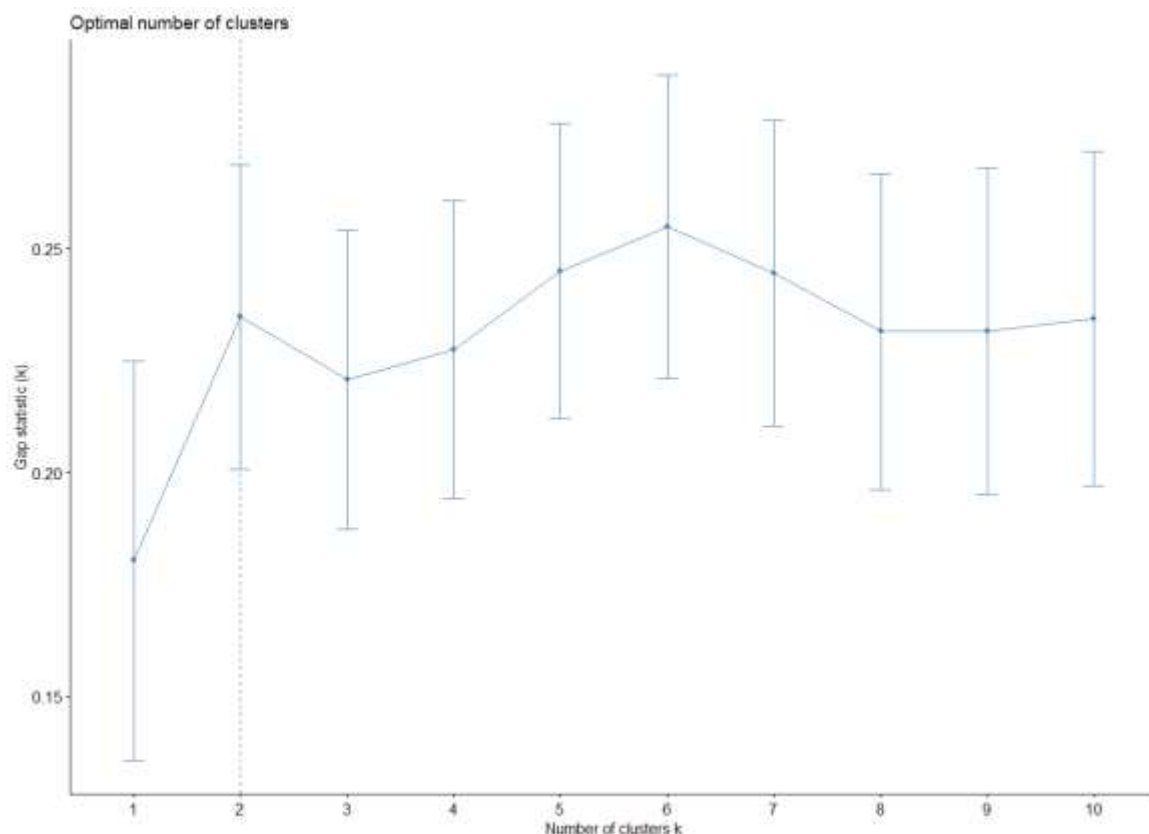


Рис. Ф.2.1. Визначення оптимальної кількості кластерів для набору 48 студентських академічних груп

Non Graphical Solutions to Scree Test

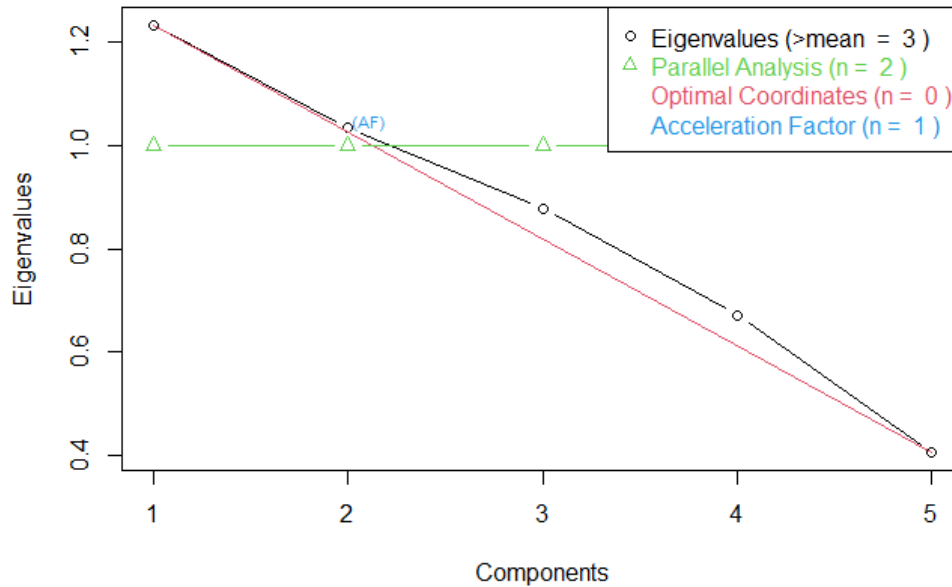


Рис. Ф.2.2. Визначення оптимальної кількості факторів для заданої множини студентських академічних груп

Call:

```
factanal(x = mydata, factors = 2, scores = "regression", rotation = "varimax")
```

Uniquenesses:

	KET	AVF	TOM	LIR	MOR
Uniquenesses	0.178	0.063	0.288	0.005	0.373

Loadings:

	Factor1	Factor2
KET	0.855	0.303
AVF	0.908	0.335
TOM	0.545	0.644
LIR	0.234	0.970
MOR	0.499	0.614

	Factor1	Factor2
SS loadings	2.157	1.936
Proportion Var	0.431	0.387
Cumulative Var	0.431	0.819

Test of the hypothesis that 2 factors are sufficient.
The chi square statistic is 0.31 on 1 degree of freedom.
The p-value is 0.576

Factor Analysis

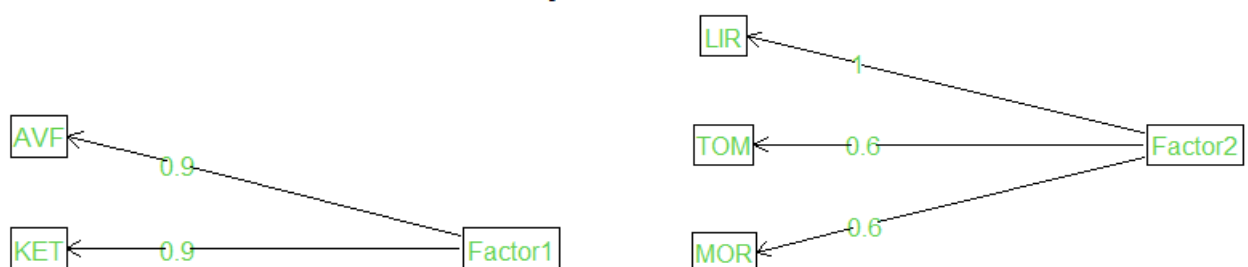


Рис. Ф.2.3. Результати факторного аналізу

Додаток X

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009; тел./факс +380 (352) 475051;
 www.wunu.edu.ua; rektor@wunu.edu.ua; ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 33680120

№ 126-25/240

05 лютого 2021р

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Гірняка Андрія Несторовича

«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО», поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Упродовж 2017-2018 та 2018-2019 навчальних років на базі Тернопільського національного економічного університету (відповідно до наказу МОН України № 1077 від 25.08.2020 з 25 серпня 2020 року Західноукраїнський національний університет) доцент кафедри психології та соціальної роботи А.Н. Гірняк в межах теми своєї дисертаційної роботи проводив емпірико-діагностичне обстеження здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів зі спеціальностей 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа, 053 Психологія, 081 Право, 231 Соціальна робота, а також з'ясовував психологічну ефективність проведення традиційних та інноваційних навчальних занять. Задля досягнення окреслених цілей науковцем застосовувалась низка відповідних психодіагностичних інструментів: методика діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі, соціометрія Дж. Морено, тест К. Томаса «типи поведінки в конфлікті», 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела та експертно-психологічна методика А. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять.

Тема дисертації Гірняка А.Н. безпосередньо пов'язана з проблематикою науково-дослідної роботи, що виконується в межах другої половини робочого дня професорсько-викладацьким складом кафедри психології та соціальної роботи на тему «Психодидактичні технології освітніх взаємодій та їх розвивальний потенціал» (державний реєстраційний номер 0119U101004).

Упродовж 2019-2020 навчального року на базі кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету здійснювалася ґрунтовна апробація та безпосереднє впровадження основних теоретичних положень, емпіричних результатів і висновків дисертаційної роботи Гірного Андрія Несторовича, присвяченої психологічним закономірностям проєктивного налагодження модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО. Зокрема, одержані наукові напрацювання істотно збагатили змістове наповнення лекційних і практичних занять з таких навчальних дисциплін: вікова та педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія особистості, психологія професійної діяльності, педагогіка та психологія вищої школи, теорія освітньої діяльності, психологічна служба в системі освіти.

Обґрунтовані Андрієм Несторовичем психологічні принципи, умови, оргтехнологічні етапи, стилі та психодидактичні інструменти налагодження ефективної міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів використовувалися менеджментом соціально-гуманітарного факультету для підвищення ефективності організації освітнього процесу. Водночас пропонувані психолого-педагогічні інновації імplementовані в діяльність психологічної служби, а також відділу моніторингу якості освіти та методичної роботи Західноукраїнського національного університету.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології та соціальної роботи (протокол № 4 від 17 листопада 2020 року).

Довідка видана для подачі у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.



Зеновій-Михайло ЗАДОРЖНИЙ



004955

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І.І. МЕЧНИКОВА

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2 тел. (048) 723-52-54

E-mail: rector@onu.edu.ua факс (048) 723-55-15

16.01.2021 № 01-01-321

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників
освітнього процесу ЗВО» на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Гірянця Андрія Несторовича

Гіряк А.Н. проводив упродовж 2017-2018 та 2018-2019 навчальних років на базі Одеського національного університету імені І. І. Мечникова емпірико-діагностичне обстеження здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів зі спеціальностей 053 Психологія та 231 Соціальна робота в межах теми своєї дисертаційної роботи.

Основні теоретико-методологічні напрацювання та емпіричні результати дисертаційної роботи А.Н. Гірянця апробовані та частково впроваджені у досвід роботи факультету психології та соціальної роботи. Зокрема, одержані наукові здобутки використані професорсько-викладацьким складом для збагачення змістових модулів таких освітніх компонентів: психологія освіти, соціальна психологія, педагогічна психологія, методика викладання у вищій школі. Водночас частково втілені у практику роботи кафедр пропоновані психологічні принципи, умови, стилі, технології та психодидактичні інструменти налагодження ефективної міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів як основних учасників освітнього процесу ЗВО.

Результати дослідження та ефективність їх впровадження обговорені і схвалені на засіданні кафедри соціальної і прикладної психології (протокол № 4 від 28 грудня 2020 року).

Проректор
з наукової роботи



Володимир ІВАНИЦЯ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 52-58-67
E-mail: allmail@pnpri.edu.ua
код ЗКПО 31035253

10.02.2021 № 340/01-65/02

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників
освітнього процесу ЗВО» на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Гірняка Андрія Несторовича

Упродовж 2017-2018 та 2018-2019 навчальних років на базі Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка кандидат психологічних наук, доцент А.Н. Гірняк в межах теми своєї дисертаційної роботи проводив емпірико-діагностичне обстеження здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів зі спеціальностей 053 Психологія та 231 Соціальна робота.

Окремі теоретичні та емпіричні результати дисертаційної роботи А.Н. Гірняка апробовані та частково впроваджені у досвід роботи психолого-педагогічного факультету. Зокрема, одержані наукові напрацювання збагатили змістове наповнення лекційних і практичних занять з таких навчальних дисциплін: педагогічна психологія, вікова психологія, соціальна психологія, соціалізація особистості, практикум професійного спілкування, практикум з психології спілкування. Водночас частково втілені у практику роботи кафедр пропонувані психологічні принципи, умови, стилі, технології та психодидактичні інструменти налагодження ефективної міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів як основних учасників освітнього процесу ЗВО.

Результати дослідження та ефективність їх впровадження обговорені і схвалені на засіданні кафедри психології (протокол №23 від 18 грудня 2020 року), а також кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи (протокол № 26 від 15 грудня 2020 року).

Проректор
з наукової роботи



Сергій ШЕВЧУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

вул. Володимирська, 64/13, м. Київ, 01601 тел. 239-33-33

11.02.2021 № 013/40

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Гіряка Андрія Несторовича
на тему: «Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії
учасників освітнього процесу ЗВО»
на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Упродовж 2019-2020 навчального року на базі кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка здійснювалася апробація і впровадження основних теоретичних положень, емпіричних результатів і висновків дисертаційної роботи Гіряка Андрія Несторовича, присвяченої психологічному проєктуванню цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО та психологічним закономірностям його поетапного розгортання.

Упровадження здійснювалося шляхом включення окремих положень наукової роботи Гіряка А.Н. до змістового наповнення навчальних дисциплін «Психологія та педагогіка вищої школи», «Соціалізація особистості», «Основи акмеології», «Психологія атипового розвитку», «Методика викладання психології у закладах вищої школи» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Також частково втілено у практику роботи кафедри розвитку пропонувану автором структурно-функціональну модель модульно-розвивальної взаємодії як цілісної системи принципів, етапів, періодів, стилів, умов та технологій її циклічно-вчинкового формовтілення.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології розвитку (протокол № 10 від 17 грудня 2020 року).

Проректор з наукової роботи



О.І. Жидінська



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

О.З. ГИТОВИЧ № *06/2021-117*
на № _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього
процесу ЗВО» на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Гірняка Андрія Несторовича

Упродовж 2019-2020 навчального року на базі кафедри психології та педагогіки факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету «Острозька академія» здійснювалася апробація і впровадження основних теоретичних положень, емпіричних результатів і висновків дисертаційної роботи Гірняка Андрія Несторовича, присвяченої психологічному проектуванню модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

Упровадження здійснювалося шляхом включення положень наукової роботи Гірняка А.Н. до змістового наповнення навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Педагогіка та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Інноваційні технології та методи навчання у вищій школі» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. А також частково втілені у практику роботи кафедри пропоновані психологічні принципи, умови, стилі і психодидактичні інструменти налагодження ефективної міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів як основних учасників освітнього процесу ЗВО.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології та педагогіки (протокол № 5 від 22 грудня 2020 року).

Проректор
з науково-педагогічної роботи



Дмитро ШЕВЧУК



Національний університет
«Острозька академія»

The National University
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від Н. 02.2021 № 17/17-339

На № _____

від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Гірного Андрія Несторовича

«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО», поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

На базі кафедри психології факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету упродовж 2019-2020 навчального року здійснювалася апробація і впровадження основних теоретичних положень та емпіричних результатів дисертаційної роботи Гірного Андрія Несторовича, присвяченої психологічному проектуванню цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ЗВО та психологічним закономірностям його поетапного розгортання.

Упровадження здійснювалося шляхом використання окремих положень наукової роботи Гірного А.Н. під час розробки та доповнення змістових модулів навчальних дисциплін «Методика викладання психології у вищій школі», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», що читаються здобувачам першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Також частково впроваджено у практику роботи кафедри психології пропонувану автором структурно-функціональну модель модульно-розвивальної взаємодії як цілісної системи принципів, етапів, періодів, стилів, умов та технологій її циклічно-вчинкового формовтілення.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології (протокол № 5 від 28 грудня 2020 року).

Завідувач кафедри психології

Ярослава АНДРЕЄВА

Проректор з наукової роботи

Андрій САМІЛА



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс: (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

12.02.21р № 68-21-105 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього
процесу ЗВО» на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Гіряка Андрія Несторовича

Упродовж 2019-2020 навчального року на базі кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» здійснювалася апробація та безпосереднє впровадження основних теоретичних положень, емпіричних результатів і висновків дисертаційної роботи Гіряка Андрія Несторовича, присвяченої психологічним закономірностям і формозмістовим особливостям проєктивного налагодження модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ЗВО.

Упровадження здійснювалося шляхом використання окремих теоретико-методологічних положень і прикладних напрацювань наукової роботи Гіряка А.Н. при розробці змістових модулів навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Психологія вищої школи», «Практична психологія у закладах освіти», що викладаються для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Також обгрунтовані Андрієм Несторовичем інноваційні технології, принципи та психодидактичні інструменти налагодження ефективної розвивальної взаємодії викладача і студентів частково використовувалися менеджментом факультету гуманітарної та економічної освіти для підвищення ефективності організації дистанційного освітнього процесу.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри психології (протокол № 5 від 03 грудня 2020 року).

Проректор
з науково-педагогічної роботи



С.О. Чайченко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Вадима Гетьмана»

03680, м.Київ, проспект Перемоги, 54/1. Тел. приймальної 456-50-55, факс (044) 226-25-73

12.02.2021 № 10

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього
процесу ЗВО» на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Гірняка Андрія Несторовича

На базі кафедри педагогіки та психології факультету управління персоналом, соціології та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» упродовж 2019-2020 навчального року здійснювалася апробація і впровадження основних наукових положень дисертаційної роботи Гірняка Андрія Несторовича, присвяченої психологічному проектуванню цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ЗВО.

Упровадження здійснювалося шляхом використання теоретичних напрацювань Гірняка А.Н. під час розробки та доповнення змістових модулів навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Коучинг», «Сучасні технології навчання дорослих», «Методологія та організація наукових досліджень в організаційній психології», що викладаються здобувачам першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Також частково впроваджено у практику роботи кафедри педагогіки та психології пропонувану автором структурно-функціональну модель модульно-розвивальної взаємодії як цілісної системи принципів, етапів, періодів, стилів та технологій її циклічно-вчинкового формовтілення.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол № 4 від 11 грудня 2020 року).

Проректор з наукової роботи



Лариса АНТОНЮК

033299



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені
К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.uaвід 09.02.21 № 248/27.1

на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО»
на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Гірияка Андрія Несторовича**

Упродовж 2019-2020 навчального року на базі кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» здійснювалася апробація та безпосереднє впровадження основних теоретичних положень, емпіричних результатів і висновків дисертаційної роботи Гірияка Андрія Несторовича, присвяченої психологічним закономірностям проєктивного налагодження модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

Упровадження здійснювалося шляхом використання окремих теоретико-методологічних положень наукової роботи Гірияка А.Н. при розробці змістових модулів навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологічні бар'єри в діяльності особистості», «Психологічні аспекти виховної діяльності», «Психічні стани в навчально-професійній діяльності», що викладаються для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Також обгрунтовані Андрієм Несторовичем психологічні принципи, умови, стилі і психодидактичні інструменти налагодження ефективної міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів частково використовувалися менеджментом соціально-гуманітарного факультету для підвищення ефективності організації освітнього процесу.

Результати дослідження та їх упровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри теорії та методики практичної психології (протокол № 5 від 29 грудня 2020 року).

Завідувач кафедри теорії та методики
практичної психології,
кандидат психологічних наук, доцент

Проректор з наукової роботи,
доктор політичних наук, професор



І. М. Пивоварчик

Г. В. Музиченко