

Гірняк А.Н.

*доцент кафедри психології та соціальної роботи, кандидат психологічних наук, доцент,
Тернопільський національний економічний університет.*

Сферою професійних інтересів автора є педагогічна та вікова психологія, психосемантика, психологічна герменевтика та психодидактика. Провідний виконавець чотирьох держб'юджетних та двох госпрозрахункових науково-дослідних робіт, а також розробник та керівник грантового проекту «Соціальне партнерство між громадськістю та судами Тернопільської області», що фінансувався Урядом США через Агентство США з міжнародного розвитку (USAID). Стипендіат ректора Тернопільського національного економічного університету для молодих учених. Заступник головного редактора фахового журналу «Психологія та суспільство» та член редакційної колегії методологічного альманаху «Вітакультурний млин». Автор 108 навчально-методичних і наукових праць, серед яких три монографії, п'ятеро брошур та 31 фахова стаття. Нагороджений грамотами Тернопільської обласної державної адміністрації, а також грамотами і подяками ректора Тернопільського національного економічного університету, ректорату РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), генерального директора ДП «Кнауф Маркетинг». Відзначений цінним подарунком (годинником) голови Тернопільської обласної ради.

Гірняк Г.С.

*доцент кафедри психології та соціальної роботи, кандидат психологічних наук,
Тернопільський національний економічний університет.*

Сферою професійних інтересів авторки є педагогічна та вікова психологія, психолінгвістика, психологія управління, соціологія та експериментальна психологія. Розробник однієї госпрозрахункової та двох держб'юджетних науково-дослідних робіт, а також виконавець грантового проекту «Соціальне партнерство між громадськістю та судами Тернопільської області», що фінансувався Урядом США через Агентство США з міжнародного розвитку (USAID). Заступник головного редактора методологічного альманаху «Вітакультурний млин». Автор 40 навчально-методичних і наукових праць з психологічної проблематики, серед яких дві монографії, дві брошури та 9 фахових статей. Нагороджена грамотами декана факультету економічного менеджменту Тернопільського національного технічного університету ім. Івана Пулюя та ректорату РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, як передумова та гарантія його ефективності

Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. 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 ідентифікування¹. Водночас монологізм мислення, одноголосся і егоїстичність думки, неприпустимість інакомислення та однополярність міркувань, за І. А. Муратовою, стає перешкодою для консенсусу, толерантності, заважає пошуку і прийняттю взаємоузгоджених рішень як на мікро- так і на макрорівнях. Пропедевтика кризових процесів, забезпечення соціальних конфліктів, управління ними і переведення їх у конструктивне русло потребує задіяння діалогічного мислення в процесі плідного співробітництва та ефективної комунікації².

Відтак в соціальному інституті освіти, що забезпечує соціалізацію нових поколінь має відбутися зміна парадигми, а саме перехід від *сциєнтистської* (девіз «знання – сила!») до *гуманітарної* (за котрої студент є суб'єктом пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-сміслової рівності та під девізом: „пізнання – сила!“) та *вітакультурної* (студент – повноцінний учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдіяльності та розвивальній взаємодії з викладачем та іншими студентами і спричинює його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму під девізом: „творення – сила!“). Саме за цих обставин викладачі зможуть подолати основну проблему сьогодення в освітній сфері, а саме - відсутність у студентів інтересу, мотивації до навчання і, як наслідок, пониження пізнавальної активності, ініціативності та рефлексивності оволодіння навчальним матеріалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Проблематика діалогізму стосується різних царин суспільного життя, а відтак є міждисциплінарною й центрується довкола змістових полів філософії, культурології, педагогіки, психології,

¹ Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 87.

² Муратова І. А. Діалог як форма розвитку мислення. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 21. URL: : <http://journal-phipsyped.kpi.ua/article/view/63677/59183>

політології, мовознавства та інших соціогуманітарних наук. Водночас у рамках психологічного знання вона стосується різних наукових напрямків і галузей: загальна психологія (діалогічне мислення), педагогічна та вікова психологія (педагогічне спілкування), соціальна психологія (стилі взаємодії), психосемантика, психолінгвістика, психологічна герменевтика, психодидактика і т.п. Серед зарубіжних і вітчизняних науковців, які досліджували поліаспектні виміри діалогу найцікавішими видаються роботи В. С. Біблера, М. М. Бахтіна, М. С. Кагана, В. А. Малахова, С. Б. Кримського, В. М. Нічик, М. В. Поповича, Г. С. Померанца, О. Н. Астаф'євої, Л. В. Щерби, прихильників концепції Женевської школи і поглядів Ф. де Сосюра.

Діалогізм як принцип освіти, центральний концепт розвивального навчання, та передумова й провідний чинник розвитку когнітивних процесів (передусім діалогічного мислення) проходить червоною ниткою у науковій творчості Г. О. Балла, О. П. Будник, Г. В. Дьяконова, Є. П. Ільїна, Г. М. Кучинського, О. О. Леонт'єва, І. А. Муратової, Л. В. Озадовської, Н. В. Чепелевої, О. П. Чорби, А. В. Фурмана, та інших вітчизняних освітян та психологів. Однак на сьогодні недостатньо досліджена опосередкована форма діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу у системі «викладач – підручник – студент» медіатором котрої постають психодидактичні інструменти наставника та навчальні засоби наступника, як своєрідні квазісуб'єкти освітньої взаємодії.

Мета статті – психологічне обґрунтування параметрів, критеріїв та інструментів проєктивного налагодження діалогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу та формулювання психолого-дидактичних вимог і рекомендацій щодо реалізації основних положень принципу діалогічності.

Виклад основного матеріалу статті. Центральною діалоговою одиницею у процесі мислення є інтеракція у формі «запитання-відповідь», котра й уможливорює розв'язання різного типу проблем. Дослідник діалогічності мислення, автор діалогіки В.С. Біблер вважає, що діалог є формою творчого мислення, а відтак останнє розглядається як внутрішній уявний діалог з самою собою. Мислення – це не тільки спеціальна форма пізнання суб'єктом об'єктивної дійсності, а й особливий діалог як взаємодія кількох смислових позицій, що висловлюються співрозмовниками у зовнішньому діалозі, або самим суб'єктом мислєдїяльності у внутрішньому діалозі. Крім того, діалогічність мислення є необхідною умовою його рефлексивності.

Мислення, спрямоване на пошук різних варіантів розв'язання проблеми, називають дивергентним. У ньому різні смислові позиції конкурують між собою за право бути реалізованими, що дає змогу краще осмислити опрацьований матеріал.

Діалогічне мислення як умова творчості часто розгортається у спільній діяльності людей. За цих умов перед кожним виникає необхідність логічно осмислити хід розв'язання, щоб зрозуміло й аргументовано витлумачити його іншим. Важливий вплив на процес творчості спричиняє й критика з боку співрозмовників, адже тоді процес пошуку розв'язання стає більш обґрунтованим й реалістичнішим, а кількість помилкових дій зменшується³.

Для виявлення ефективності діалогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності важливо рефлексувати параметри і критерії її оцінювання. Так вияв професійно-ментального досвіду викладача оцінюється за одним із найвагоміших критеріїв розвивальної взаємодії – соціально-психологічною атмосферою освітньої комунікації. Остання, своєю чергою, відображена у семи показниках, що фіксують оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвальні (тональність і діапазон голосу, паузи, темп мовлення і т.д.), проксемічні (розподіл часу, організація аудиторного простору тощо) та інші аспекти комунікативного впливу⁴. Водночас ментальний досвід студента критеріально оцінюється за допомогою восьми показників, котрі переважно розкривають ситуаційну організацію його внутрішнього світу й стосуються інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного й поведінкового компонентів. Таким чином, за допомогою п'ятнадцяти блоків характеристик, континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів та сукупності одномірних шкал уможливорюється багатопараметричне дослідження й кількісне оцінювання такого складного психологічного феномену як загальна ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів. При цьому під розвивальною взаємодією розуміємо «повноцінні міжсуб'єктні взаємостосунки, котрі характеризуються проблемністю, діалогічністю і паритетністю та забезпечують процесно і результативно, актуально і потенційно психосоціальний розвиток особистості»⁵.

Основним психодідактичним інструментом налагодження полідіалогічної освітньо-розвиткової взаємодії викладача і студентів та організації ефективної самоосвітньої діяльності останніх вважаємо психологічно спроектований *навчально-книжковий комплекс (НКК)*. Саме він як квазісуб'єкт полідіалогічної навчальної взаємодії у

³ Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2016. 388 с. URL: https://pidruchniki.com/79970/psihologiya/analogiya_dialogichnist_mislennya

⁴ Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. С. 187.

⁵ Фурман А. В., Гіряк А. Н. Психодідактична експертиза модульно-розвивальних підручників : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, „Економічна думка”, 2009. С. 143.

системі „викладач – НКК – студенти” постає певною оргсхемою, котра забезпечує творення паритетних розвивальних взаємин для вияву потенційних можливостей кожного учасника освітньої взаємодії шляхом проблемно-діалогічного контактування.

НКК як *організатор процесу вітакультурного розвитку студентів* виконує функції: а) орієнтовного сценарію-технології розгортання освітнього змісту, що допомагає студенту активно проектувати власну траєкторію пізнавальної діяльності та рефлексивно керувати процесом самоосвіти (суб’єктний підхід у психології); б) програми навчально-розвиткової взаємодії, що слугує для викладача перспективним планом навчального процесу⁶; в) головної сюжетної лінії (освітнього маршруту) полідіалогічної та полісміслової взаємодії, що створює і розвиває спільний інформаційно-освітній простір між суб’єктами освітньої діяльності та сприяє впровадженню адаптивних алгоритмів і психомистецьких технологій організації та перебігу їхніх розвивальних взаємин. Відтак у НКК проєктивно закладається не лише логічна композиція навчального курсу, а й враховується психологічна структура, механізми, умови, закономірності перебігу і розвитку ефективної освітньої діяльності студента, що у підсумку підвищує його вмотивованість, інтелектуальну ініціативу, сприяє позитивній емоційній налаштованості, саморегуляції, формує відповідальну позицію та досвід творчого ставлення до індивідуально зорієнтованої навчально-дослідницької роботи.

Згідно з *комунікативним підходом* у полікодоване текстове повідомлення НКК закладається модель опосередкованої діалогічної взаємодії автора (адресанта) навчальної книги з її читачем (адресатом). Саме у друкованому творі автор (комунікатор), з одного боку, упредметнює свій задум, розгортає наступність думок, котрі він прагне донести до студента, виявляє емоційно-оцінкове ставлення до презентованого матеріалу, а з іншого – програмує комунікативно-пізнавальну діяльність читача, а відтак й регулює процес активної смислової взаємодії останнього з текстом і сприяє адекватному його розумінню⁷. Читач (реципієнт) же, своєю чергою, у ході читання не тільки демонструє уміння ставити автору запитання, полемізувати з ним та коментувати його ідеї, а й готується до обговорення знаково оформленої

⁶ Томчук М. І. Теоретико-методологічні засади розробки та впровадження сучасного шкільного підручника. *Український шкільний підручник у європейському вимірі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р. Вінниця : ВОППОП, 2009. С. 272; Гранік Г. Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу «Русская филология». *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 177.

⁷ 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. 109.

інформації з конкретним співрозмовником (викладачем чи одногрупником), котрий очікуватиме від нього достатньої аргументованості власної позиції. Отож є підстави розглядати читання як певне квазіспілкування, у процесі якого не лише сприймається та засвоюється текстова інформація, актуалізуються й породжуються особистісні смисли та інші світоглядні утворення, а й відбувається зближення ціннісних орієнтацій, установок, планів, намірів, мотивів і дій⁸.

Принцип *діалогічності* базується на розумінні діалогу як форми буття особистості та її психіки як функціонально діалогічної структури⁹. Тому автору НКК потрібно домогтися внутрішньої діалогічності тексту, а саме розробити на рівні смислової поліфонії діалогічні опозиції автора і персонажів книги, які обстоюють різні світоглядні переконання та послуговуються альтернативними мотиваційними моделями чи оціночними судженнями. Така бісуб'єктність посилює комунікативність тексту, ставить читача у позицію співрозмовника, спонукає до самостійних роздумів, критичного ставлення до усталених культурних сентенцій, наукової суперечки з представниками різних наукових шкіл чи підходів, а також сприяє свободі інтерпретації та рефлексивному прийняттю однієї з антиномічних ціннісних позицій. Також герменевтичний полілог забезпечує узгодження позицій автора НКК та особистого досвіду читача, переосмислення попередньо опанованих текстів у рамках нового контексту чи конкретного культурно-історичного часопростору¹⁰. Водночас діалогічність тексту спонукає читача до співтворчості з автором й спричиняє певну змістову невизначеність, котра й постає джерелом нових ідей чи гіпотез. Таким чином, діалогічність тексту НКК стає передумовою формування діалогічності як базової характеристики проблемного мислення студента.

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *діалогічності*:

1. Навчальний зміст навчальної книги має будуватися за принципом діалогічних опозицій, альтернативних точок зору, дилем, спричинюючи полісміслову взаємодію та виступаючи у ролі певного квазісуб'єкта. Читач, задіюючи механізми внутрішнього мовлення і вербально-логічного мислення (котре є діалогічним за своєю суттю) стає своєрідним співрозмовником, який солідаризується чи сперечається з автором, радіє чи

⁸ Чепелева Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. С. 6.

⁹ Мединцев В. А. Суб'єкт речового об'єднання як «языковая личность». *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 45.

¹⁰ Васильченко А. А. Діалог і психотерапія. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 27.

сумує, співпереживає, пристрасно усвідомлює, приймає чи критично оцінює різні смислові позиції.

2. Автор НКК текстовими засобами має спонукати студента ще на етапі його входження в зміст здійснити низку прогнозів чи здогадок, висунути кілька гіпотез і вибрати одну із найбільш ймовірних своїх припущень задля її подальшої перевірки під час опрацювання текстових блоків. Відтак ще на початку читач намагається передбачити, висунути версії щодо розвитку подальших подій, створити свою фабулу, прообраз майбутнього твору, неначе конкуруючи з автором НКК, чи виступаючи його співавтором.

3. Сприяє діалогічності НКК розкриття його змісту на *сюжетній основі*, котра дає змогу розробити діалоги кількох персонажів як носіїв різних світоглядно-пізнавальних позицій. Завдяки діалогічним опозиціям (смисловим, асоціативним, мотиваційним, вольовим, емоційно-ціннісним), множинним контекстам і багатоплановим підтекстам студент навчається вести дискусію та критично ставитися до альтернативних думок, а засвоєння-творення цінностей відбуватиметься у ході ненав'язливого демонстрування різних колізій сюжету та внутрішнього діалогу читача з автором тексту (його прямими ремарками чи роздумами персонажів). Також у студента-читача активізується здатність вживатися в іншого („Я - Ти” – інтенція), проявляється бісуб’єктивність як включення іншого у власне смислове поле у ролі повноважного автора („Ти”), а також розвивається саморефлексія з позиції „Ти” як абстрактного референтного представника зовнішнього світу¹¹.

4. НКК має проектуватися з позицій проблемно-діалогічного підходу та дискурсивних практик, а також використання аспектів евристичності та елементів історико-генетичної системи розгортання навчального матеріалу. Текст НКК має не лише спонукати читача до ситуаційної полеміки з автором, вирішення зовнішніх протиріч і смислових бар’єрів, активізації конструктивної критики чи пошуку альтернативних рішень, а й повновагомо задіювати психологічні резерви внутрішнього діалогу як динамічного втілення суперечливої сутності мислення¹², адже будь-яка дослідницька робота є неодмінно діалогічною. За Л. Фейєрбахом: „...доводячи, мислитель роздвоюється, суперечить сам собі, оспорює... і є діалектиком лише тією мірою, якою він – супротивник самого себе”¹³. Таким чином, діалогічність тексту стає

¹¹ Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики. Київ : РУТА, 2001. С. 35.

¹² Самойлов О. Діалогіка трансцендентального прогнозу. *Психологія і суспільство*. 2006. № 2. С. 94.

¹³ Васильченко А. А. Діалог і психотерапія. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої*. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 26.

передумовою розвитку комунікативно-пізнавальної діяльності та відкритої пізнавальної позиції студента.

5. Діалогічності тексту сприяють „запитання із зворотнім зв'язком” (риторичні запитання, що викликають у читача „ефект кивка”), „сократівський діалог” (низка підібраних запитань, що підводять читача до суперечності), „журналістський концепт” (система шести запитань: „хто?”, „що?”, „коли?”, „де?”, „чому?”, „як?” і узагальнюючого „для чого?”)¹⁴, проблематизуючі запитання тексту¹⁵ та спонукання студента текстовими засобами до самопостановки запитань, адже, як відомо, початком дискусії чи діалогу є грамотно сформульоване запитання і чітко окреслена власна позиція¹⁶. Відтак діалог має перерости в полілог і здатність читача обговорювати проблему із самим собою.

6. Використання автором НКК прийому „білих плям” чи „вільних полів”, коли він у тексті залишає пустоти (пропуски) саме у тих місцях де у читача має виникнути запитання, як пусковий механізм його подальших роздумів. Цей прийом базується на діалогічній природі свідомості і спонукає читача проявляти мисленнєву активність у напрямку доповнення гештальту. Це, своєю чергою, підвищує драматизм, емоційність, смислове різнобарв'я та уявотворчий потенціал НКК гуманітарного спрямування.

7. Автором НКК створюються умови для самооб'єктивації *репрезентативності (самовираження)* особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного потенціалу. Тому на сторінках НКК мають міститися контурні заготовки мислесхем, інтелект-карт чи вільні лінійовані поля, на котрих студенти з допомогою піктографічних поміток чи розгорнутих ідеографічних наративів, могли б розробляти персональний інтелектуальний продукт (портфоліо, доповідь, модель, проект тощо) у графічній, прозаїчній або віршованій формах. Автор НКК має спонукати читача до творення власних наративів з позицій його соціального статусу та переважаючих соціальних ролей. Причому наратор, який оповідає, має бути водночас автором, редактором, критиком і героєм власної розповіді. Саме наративні структури, за Т. М. Титаренко, сприяють

¹⁴ Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації : метод. рекомендації для студ. гуманітарного профілю вищ. навч. закл. і учнів загальноосвітніх шк. Тернопіль : ТНПУ, 2007. С. 22.

¹⁵ 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. Додаток 4, Т. VI (18). С. 477.

¹⁶ Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Москва : Академия, 2005. С. 308.

осмисленню, упорядкуванню, організації окремих епізодів власного життя, органічно поєднуючи повсякдену буденність з непересічними подіями і контурно окреслюють алгоритми перебігу подальших життєвих сценаріїв особистості. Так у футурологічному наративі відбуваються віртуальні репетиції майбутньої реальності, формується готовність до неочікуваного розгортання подій, мобілізується здатність протидіяти труднощам. Отож наративи здатні активно конструювати, породжувати і творити наш досвід¹⁷. Крім того, застосовуючи НКК, студенти мають змогу усвідомити власні унікальні ресурси і цінності як основу пріоритетної ідентичності, а відтак здійснювати власне самотворення та проєктивне конструювання самих себе.

8. Автор НКК має спонукати студентів до креативної активності та індивідуального самовираження. Для цього слід надавати читачу максимальну самостійність, уникати прямих вказівок чи надмірної кількості алгоритмів, використовувати неочікувані семантичні комбінації і незвичайні змістові взаємопереходи як умову активізації емоційної сфери та імажинативних дій студента, актуалізації його інтуїтивного досвіду та проявів творчої ініціативи. Автору НКК слід пам'ятати, що надмірна системність і жорстка впорядкованість тексту понижує його креативну інтенційність, проте надмірна зорієнтованість на спонтанну творчість потенційно руйнує структурну цілісність та логічну наступність змістових блоків. Отож читач має здійснювати творче довизначення тексту у межах запропонованого автором змістового контексту. Оскільки довизначення неминуче руйнує стару усталеність і в цьому розумінні воно асистемне, то автору навчальної книги слід відчувати міру асоціативності, метафоричності, поліконтекстності та смислової поліфонічності тексту, котрий максимально розкривається в свідомості читача у своїй гармонійній цілісності лише на грані власного розпаду.

9. Підвищення інтерактивності НКК відбувається шляхом включення у його структуру завдань спрямованих на контроль, самоконтроль і рефлексію, а саме: постановка читачем запитань до тексту, написання коментарів чи анотацій, виокремлення опорних змістових блоків і графічна побудова його структури, рефлексія текстових засобів, які сприяють особистому розумінню, оцінка онтологічних картин,

¹⁷ Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 91, 92.

що задіяні в акті розуміння, тобто, відповідь на питання „я зрозумів, але чому я так зрозумів?” тощо¹⁸.

10. Автор НКК має сприяти виникненню у читачів діалогічної післядії як своєрідного емоційно-інтелектуального відгуку на текст. Останній продовжує тривати й після завершення процесу читання, і спонукає студента подумки повертатися до опанованого фрагменту соціокультурного досвіду, оцінювати його з позицій досвіду свого повсякдення та знову переживати піднесені відчуття, що супроводжували психодраму його пізнання¹⁹.

Висновки та перспективи подальших досліджень

1. Основні психодидактичні інструменти викладача (традиційні друковані засоби навчання чи інноваційні НКК) значним чином впливають не лише на структуру розгортання навчального заняття, а й вагомо позначаються на виборі наставником тієї чи іншої оргуправлінської стратегії (власне стилю освітньої взаємодії зі студентами), що й зумовлює споживацьку чи дослідницьку пізнавальну активність юнаків. Відтак застосування інноваційних і традиційних типів навчальної літератури характеризується наступністю таких сутнісних особливостей: 1) НКК – діалогічний текст – демократичний управлінський стиль, котрому притаманна організаційно-наставницька освітня функція викладача; 2) ТДЗН – монологічна манера подачі – авторитарний стиль, котрому відповідає трансляційна освітня функція наставника. Зазначені особливості, зі свого боку, слугують критеріями розмежування різних типів освітніх моделей (традиційної та інноваційної), а отже й парадигм освіти (пізнавально-трансляційної чи вітакультурної).

2. Активне читання можна розглядати як особливий вид діалогу, *квазіспілкування*, тобто спілкування з уявним партнером, котре відбувається внаслідок декодування системи культурних знаків (тексту) і містить *перцептивний*, *комунікативно-пізнавальний* (гностичний), *інтерактивний* і *духовний* аспекти. Підсумком такого діалогу є синтез нового смислу, який виникає у процесі зіткнення різних смислових позицій партнерів-співрозмовників.

3. НКК є проєкцією цілісної освітньої діяльності, в якій програмується активна полідіалогічна і полісмислова взаємодія суб'єктів освітнього процесу. Це своєю чергою,

¹⁸ Гудінова І. Л. Операційна компетентність як чинник розуміння тексту майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 138.

¹⁹ Гірняк Г. С. Психологічне проєктування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ялта, 2013. 313 с.

позитивно впливає на мотивацію навчальної діяльності студентів, адже значним чином сприяє усвідомленню ними мети своїх дій, самоусвідомленню своїх цілей і мотивів, набуттю особистісного сенсу навчальних дій тощо²⁰. Отож інноваційна навчальна книжка завдяки полідіалогічності забезпечує внутрішню активність, ініціативність, самостійність та нівелює виникнення стійких негативних емоцій: відчуття примусу в навчанні, страх, відраза, стресові ситуації тощо. Відтак завдяки психоекологічному впливу на особу НКК сприяє емоційній налаштованості, оптимізує усі види діяльності студента, який діє за принципом „я навчаюсь”, а не „мене вчать” і позбавляє від психологічної інерції, негативних внутрішніх установок та самонавіювання.

4. Кожна сторінка НКК проектується як текстова проблемно-діалогічна ситуація пізнавального, нормотворчого, ціннісно-естетичного і духовно-креативного характеру. Таким чином задіюються різноманітні проблемно-діалогічні форми (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія тощо) та актуалізуються зовнішні і внутрішні діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, осіб, груп. За М. М. Бахтіним, будь яке розуміння має глибокий відгук, при цьому глибина розуміння інформації прямо пропорційна рівню усвідомленої реципієнтом потреби відповіді на неї²¹. Відтак НКК стає для читача специфічним суб'єктом квазіспілкування, реалізує діалогічно-творчу функцію й забезпечує своєрідний „зворотній зв'язок” із автором через студентський наратив. Власне останній і є тим чинником діалогізації, полісміслової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів.

Предметом подальших наукових досліджень може стати порівняльний аналіз ефективності діалогічної взаємодії спроектованої за допомогою електронних та паперових навчальних видань, а також з'ясування впливу вікових та статево-рольових особливостей студентів на перебіг міжсуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

Васильченко А. А. Діалог і психотерапія. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 25–35.

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.

Глухов В. П. Основы психолінгвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 351 с.

²⁰ Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. С. 103.

²¹ Глухов В. П. Основы психолінгвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. Москва : АСТ : Астрель, 2008. С. 186.

Граник Г. Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу «Русская филология». *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 167–180.

Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації : метод. рекомендації для студ. гуманітарного профілю вищ. навч. закл. і учнів загальноосвітніх шк. Тернопіль : ТНПУ, 2007. 24 с.

Гудінова І. Л. Операційна компетентність як чинник розуміння тексту майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 134–142.

Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2016. 388 с. URL: https://pidruchniki.com/79970/psihologiya/analogiya_dialogichnist_mislennya

Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики. Київ : РУТА, 2001. 160 с.

Мединцев В. А. Суб'єкт речового обцнення как «языковая личность». *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 45–57.

Муратова І. А. Діалог як форма розвитку мислення. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 21. URL: <http://journal-phipsyped.kpi.ua/article/view/63677/59183>

Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Москва : Академия, 2005. 480 с.

Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.

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. Додаток 4, Т. VI (18). С. 475–482.

Самойлов О. Діалогіка трансцендентального прогнозу. *Психологія і суспільство*. 2006. № 2. С. 93–110.

Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 83–96.

Томчук М. І. Теоретико-методологічні засади розробки та впровадження сучасного шкільного підручника. *Український шкільний підручник у європейському вимірі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р. Вінниця : ВОПОПП, 2009. С. 272–283.

Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, „Економічна думка”, 2009. 312 с.

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.

Чепелева Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. 96 с.