

**ФУРМАН Анатолій Васильович,
ГІРНЯК Галина Степанівна,
ГІРНЯК Андрій Несторович**

**ПСИХОДИДАКТИКА
ПРОЕКТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ
КОМПЛЕКСІВ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

М о н о г р а ф і я

Тернопіль
Економічна думка
2012

**FURMAN Anatoliy,
GIRNYAK Halyna,
GIRNYAK Andriy**

**PSYCHODIDACTICS
OF THE PROJECTING
OF THE EDUCATIONAL
BOOK COMPLEXES
FOR STUDENTS**

T h e m o n o g r a p h y

Ternopil
Ekonomichna dumka
2012

“...Монографія з позицій міждисциплінарного підходу задіює змістові упредметнення філософії, психології, дидактики, семіотики та герменевтики, що надає їй ознак системності, комплексності та довершеності. Вона є логічним продовженням фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання та описує процес створення інноваційних засобів на теоретичному, методологічному у прикладному рівнях, має низку переваг: з інноваційних позицій авторами обґрунтовано структурно-функціональну модель НКК; виявлено змістові центри пошуку (семіотичний, герменевтичний, психолінгвістичний, психосемантичний, психодидактичний); здійснено детальний аналіз підходів та концепцій до трактування функціонального призначення НКК; запропонована їх чотирикомпонентна структура (тезаурис, посібник, МРП, ОПСС); створено модель психологічного проектування названих комплексів; визначено принципи реалізації проектних позицій; розроблено авторську методику дослідження повноти зреалізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з друкованими засобами навчання; вивчено психологічний ресурс традиційної та інноваційної навчальної літератури; з’ясовано психологічну ефективність її використання студентами і викладачами у процесі навчальних занять”.

**Вихрущ А.В.,
доктор педагогічних наук, професор**

“...Теоретико-методологічними засадами проведеного дослідження є запропонована проф. А.В. Фурманом теорія модульно-розвивального навчання та концепція інноваційної навчальної книжки, що ґрунтуються на вітакультурній метапарадигмі розвитку освіти, концептуальне ядро якої становить соціально-культурно-психологічний зміст розвивальної взаємодії, одним із модусів-компонентів котрої є методично-засобовий різновид, а метою – психокультурний і духовний розвиток особистості викладача і студента. До його переваг слушно віднести розуміння сфери освіти як духовного феномену та виокремлення оптимальних способів розв’язання проблем функціонування сучасної соціогуманітарної підготовки. Крім того, воно становить цілеорієнтовальну систему вивчення та узагальнення концептуальних підходів до розгляду психодидактичного проектування НКК для студентів ВНЗ як у змістовому аспекті, так і в оргтехнологічному, однозначно претендує на вирішення низки завдань системного уможливлення інноваційної освіти засобами методолого-технологічного реформування і впровадження інтегральної моделі наукового проектування змісту і структури вказаних комплексів у національно-культурному контексті задля усвідомлення перспектив динаміки чітко унормованого освітнього процесу в теперішньому багатопроblemному світі...”.

**Волобуєва О.Ф.,
доктор психологічних наук, професор**

“...Рецензована монографія присвячена, з одного боку, теоретичному обґрунтуванню інтегральної моделі процесу створення інноваційних навчальних книг, унаслідок чого досягнуто покомпонентної повноти його основних етапів і зафіксовано вичерпний перелік нормативних вимог, чинників та умов їх ефективного зреалізування, а з іншого – розробці інноваційного НКК як об’єкта психолого-дидактичного пізнання, наукового проектування, новаторського конструювання, комплексної експертизи та експериментального впровадження в освітній процес. Відтак авторським колективом системно розроблена теорія, методологія і технологія психологічно доцільної побудови змісту та структури НКК як сукупності загальних принципів, ознак, параметрів та індикаторів, що повновагомо враховують вікові психологічні закономірності та індивідуально-типологічні особливості психодуховного розвитку й особистісно-професійного зростання кожного студента. Також особливої уваги заслуговує вперше створена на пострадянських теренах авторська діагностична методика, що спрямована на виявлення рівня зреалізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з навчальною літературою...”.

**Томчук М.І.,
доктор психологічних наук, професор**

УДК 371.67/69
ББК 74.58 В
Ф 95

Рекомендовано до видання вченою радою
Тернопільського національного економічного університету
(протокол № 2 від 28 листопада 2012 року)

Рекомендовано до видання науково-координаційною радою
НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ
(протокол № 8 від 12 листопада 2012 року)

Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н.

Ф 95 Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Галина Степанівна Гірняк, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2012. – 328 с.

ISBN 978-966-654-267-3

Автори дослідження, відштовхуючись від теорії і методології модульно-розвивального підручника як інструмента полідіалогічної і полісміслової освітньої взаємодії, не лише психодидактично обґрунтовують інноваційний навчально-книжковий комплекс у взаємодоповненні названого підручника, навчального посібника, дисциплінарного тезауруса та освітньої програми самореалізації особистості студента, а й пропонують інтегральну модель поетапного створення навчальних книг нового покоління для сучасного ВНЗ. Причому вказаний комплекс є об'єктом як спрямованого пізнання, так і наукового проектування та новаторського конструювання, підлягає комплексній експертизі якості та експериментальному вивченню на предмет ефективності застосування кожного компонента і системи навчальних засобів у цілому. Крім засадових і похідних принципів, вичерпного переліку нормативних вимог, чинників та умов ефективного проектування НКК, висвітлюється мислєдіяльна технологія психологічно доцільної побудови його змісту і структури як сукупності складових, параметрів, показників та індикаторів, що повновагомо враховують вікові закономірності та індивідуальні особливості психодуховного розвитку та особистісно-професійного зростання кожного студента.

Для науковців, управлінців освітньої сфери, педагогів-практиків, психологів, методистів, а також авторів і видавців підручників і посібників, аспірантів і студентів-дипломників педагогічних університетів та училищ.

Рецензенти:

Вихрущ А.В., доктор педагогічних наук, професор;
Волобуєва О.Ф., доктор психологічних наук, професор;
Томчук М.І., доктор психологічних наук, професор.

ISBN 978-966-654-267-3

ББК 74.58 В

Copyright © Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н., 2012

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	7
ВСТУП	8

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК СИСТЕМОТВІРНОГО КОМПОНЕНТА ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВОГО КОМПЛЕКСУ	18
1.1. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії	18
1.2. Методологічна план-карта дослідження і проектування модульно-розвивального підручника як квазісуб'єкта реальної освітньої взаємодії	32
Висновки до розділу 1	48

РОЗДІЛ 2.

НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИЙ КОМПЛЕКС ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	51
2.1. Обґрунтування категорійно-понятійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу	51
2.2. Психологічні центри дослідження проблематики навчально-книжкових комплексів	69
2.3. Психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг	76
Висновки до розділу 2	95

РОЗДІЛ 3.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ	98
3.1. Концептуальна модель психологічного проектування інноваційних навчально-книжкових комплексів для вищих навчальних закладів	98

3.2. Підходи до наукової розробки та принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів	112
Висновки до розділу 3	132

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ

НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

4.1. Експертно-психологічне дослідження якості модульно-розвивального підручника як центрального інтегруючого компонента навчально-книжкового комплексу	136
4.2. Виявлення рівня зреалізування студентами власного психологічного потенціалу унаслідок їх взаємодії з типовими та інноваційними навчальними книгами	154
4.3. Психодідактична експертиза ефективності використання навчально-книжкових комплексів в інноваційно зорієнтованому освітньому процесі вищого навчального закладу	187
4.3.1. Дослідження розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури	188
4.3.2. Дослідження ефективності застосування навчально-книжкових комплексів викладачем і студентами у процесі практичних занять	196
Висновки до розділу 4	207

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад;
ІПК – інноваційно-психологічний клімат;
МОНМС – Міністерство освіти і науки, молоді та спорту;
МПКД – методологічна план-карта дослідження;
МРП – модульно-розвивальний підручник;
МРСН – модульно-розвивальна система навчання;
НКК – навчально-книжковий комплекс;
ОПСС – освітня програма самореалізації студента;
РВНЗ “КГУ” – Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет”;
ТДЗН – традиційні друковані засоби навчання;
ТНЕУ – Тернопільський національний економічний університет;
ТНПУ – Тернопільський національний педагогічний університет.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах постіндустріальної (інформаційної) формації суспільства постає проблема не тільки безперервної, а й випереджаючої самоосвіти, основним каналом котрої є читання як активний, психологічно детермінований і цілеспрямовано організований, процес. Саме завдяки цьому виду пізнавальної діяльності значним чином й відбувається соціалізація особистості в сучасному глобальному інформаційному просторі, який зорієнтований на творення наукоємних культурних продуктів. Відтак виняткової вагомості набуває *проблематика психологічного проектування змісту і структури НКК*, котрий, з допомогою системи культурних (мовних і графічних) кодів, покликаний спричинювати психодуховний розвиток та активізувати механізми особистісного і професійного самотворення і самореалізації студента як повноцінного суб'єкта організованого освітнього процесу.

Серед основних наукових доробок видатних вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів та дидактів, які займалися розробкою піднятої проблематики, яскраво вирізняються дослідження, присвячені з'ясуванню психологічної природи знаку і символу та знакового опосередкування свідомості (Л. С. Віготський, М. К. Мамардашвілі, О. Р. Лурія), сутнісних аспектів психологічної герменевтики (Н. В. Чепелева, З. С. Карпенко, А. А. Брудний), психолінгвістики (В. П. Глухов, О. О. Леонтьєв, О. С. Зорькіна, Р. М. Фрумкіна), психосемантики (М. А. Кронгауз, І. М. Кондаков) та психодидактики (А. В. Фурман, Е. Г. Гельфман, Н. М. Буринська). Також достатньо продуктивними виявилися розвідки, що стосуються становлення та розвитку теорії навчальної книжки (В. П. Беспалько, І. Я. Лернер, В. М. Монахов, О. Я. Савченко), психодидактичної концепції розуміння студентами навчальних текстів та організації їх ефективної читацької діяльності (Г. Г. Гранік, С. М. Бондаренко, О. В. Соболева, І. Л. Гудінова), задачної організації навчального матеріалу (Г. О. Балл, Т. Л. Надвична, В. В. Швайко) і, насамкінець, особливостей експертної діяльності у сфері створення окремих компонентів НКК та їх досвідно-експеримен-

тального апробування (Я. А. Мікк, А. Н. Гірняк, О. Е. Жосан, Т.В. Козлова та ін.).

Проте невисвітленим залишається широкий спектр питань, пов'язаних із психологічними особливостями навчальних книг саме для юнацької вікової групи, котрі б на змістовому та оргструктурному рівнях максимально враховували провідну діяльність, специфіку кризи розвитку та орієнтувалися на відповідне центральне вікове новоутворення представників студентської спільноти. Також переважна частина досліджень у цій сфері хибує декларативністю, методологічною невизначеністю та надмірною вузькою спрямованістю на розкриття лише концепції, принципів, критеріїв чи інших штучно "вирваних" із загального предметного контексту аспектів даної проблематики, або ж стосується окремого типу навчальних книжок (переважно підручника), а не цілісної взаємоадаптованої системи цих друкованих психодидактичних інструментів, які, хоча й мають спільну освітню мету, однак, з психологічного погляду, характеризуються значною функціональною різноспрямованістю.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Наявна система національного підручничопродуктування, на жаль, характеризується екстенсивністю ідей, концепцій, теорії, технологій створення і видання навчальних книжок. Це породжує принаймні дві очевидні проблеми: *по-перше*, зміст і структура підручників фіксують культурно-науковий матеріал, що стосується минулих інтелектуальних здобутків людства, а не його багатопроblemного сьогодення; *по-друге*, відсутня полідіалогічна та поліпредметна взаємодія учня чи студента із традиційним підручником, що неприпустимо звужує часопростір психодуховного наповнення цієї взаємодії до засвоєння певної сукупності наукових знань. Відтак виникає нагальна проблема не просто в новому підручнику як матеріальному носії певної системи чітко упредметнених знань, а в альтернативному за психолого-дидактичними принципами, параметрами та індикаторами підручнику, який би був повноцінним інструментом безперервної розвивальної взаємодії того, хто за ним навчається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Авторська розробка проблеми підручника нового покоління охоплює *чотири етапи*, що уможливили в 2009 році перехід до п'ятого, полі-

предметного етапу, який поєднує дидактичне, психологічне, науково-проектне, методичне, а в підсумку – *методологічне*, обґрунтування підручника якісно нового типу – **модульно-розвивального**, причому як системотвірного компонента НКК. Результативно-часовий вимір цих етапів такий:

п е р ш и й – *загальноконцептуальний* (1990–94 роки) – інституційно пов’язаний із керівництвом одним із авторів творчою групою з розробки психологічних основ підручника в НДІ психології МО України, якій, крім серії оригінальних досліджень, удалося підготувати й опублікувати “Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника” [253; 259, с. 26–38], що зреалізувала ідею підручникотворення на засадах інтегральності, цілісності, комплексності;

д р у г и й – *соціально-концептуальний* (1995–99 роки) – змістовно був зосереджений на розробці концепції розвивального підручника, що сутнісно визначала його цілі і місце в освітній системі, методологію і технологію цілісного підручникотворчого процесу, інваріантні підходи до його проектування і створення, структурної та модульної, зовнішньої і внутрішньої організації, а також окреслювала контури пізнавально-регуляційно-вартісно-самореалізаційного простору цього типу інноваційного підручника [257; 259, с. 39–61];

т р е т і й – *науково-проектний* (2000–04 роки) – забезпечив фундаментальний прорив як у розумінні загальних канонів та умов новаційно зорієнтованого підручникотворення (були вдосконалена й концептуально обґрунтована науково-практична модель національного підручникотворення й водночас здійснений порівняльний аналіз традиційної та інноваційної систем створення навчальних книг) [259, с. 62–84], так і у визначенні принципів, параметрів та нормативних вимог до еталонного МРП [255; 259, с. 85–108], що уможливило, з одного боку, наукове проектування його соціально-культурно-психодуховного змісту, з іншого – проведення фахової метасистемної експертизи його інструментально-розвиткової якості [259, с. 109–168];

ч е т в е р т и й – *психодидактичний* (2005–початок 2009 роки) – сутнісно полягав у теоретико-методичному обґрунтуванні двома авторами [47–50] самобутньої авторської системи визначення якості та ефективності книжок нового покоління для

середньої і вищої школи, що створена в теорії і практиці модульно-розвивального навчання як інноваційній освітній моделі національного походження, змісту, характеру; причому предмет дослідження становили концепція, технологія, методи і процедури експертного оцінювання МРП, що осмислені теоретично, аргументовані методологічно та перевірені на достовірність експериментальним шляхом [263];

п’я т и й етап наукової розробки теорії і практики МРП датується квітнем 2009 року, коли проблема інноваційного типу підручника переосмислена як одна з найскладніших, культурно-історичних, що охоплює багатоманіття аспектів, модусів, параметрів, ознак. Тому найголовніше у розв’язанні цієї проблеми – це виявити або створити новітні засоби, методи і форми здійснення надпрофесійного мислення і проблемно-модульної мислєдіяльності, які є суто методологічними. Ось чому цей етап, хоч і пропедевтично, все ж слушно назвати *методологічним*, тобто рефлексивно надпредметним, вітакультурно мислєдіяльним [див. 246; 266]. Водночас цей тип інноваційного підручника вивчається нами як центральна системоутворювальна ланка НКК, що і становить об’єкт даного психодидактичного дослідження.

Відтак актуальність піднятої проблематики і недостатня розробленість її основних аспектів й зумовили вибір теми чинного дослідження.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження пов’язана із тематичним планом науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ на 2010–2014 роки “Розробка і впровадження інноваційних програмово-методичних засобів у навчально-виховний процес ВНЗ економічного профілю в контексті вимог Болонського процесу” (державний реєстраційний номер 0110U001131).

Дослідження виконане у межах держбюджетної науково-дослідної роботи на тему “Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів” (державний реєстраційний номер 0111U000597), що виконулася на підставі наказу Міністерства освіти і науки України від 30.11.2010 р. № 1177 (Додаток С).

НДР пов'язана із дисертаційною роботою Гірняк Г.С., що здійснюється з 2008 року на тему "Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах" (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія). Тема дисертації затверджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2009 року) і прийнята до захисту на спеціалізованій вченій раді Д 41.053.03 Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Науковий керівник д.психол.н., проф. А.В. Фурман.

Крім того, дослідження стосується науково-дослідницької проблематики кафедр педагогіки та психології РВНЗ "КГУ" (м. Ялта), прийнятої на 2010–2014 роки під назвою: "Інтегративний підхід до професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах спеціалістів для освітніх установ" (держреєстраційний номер 0110U006909).

Мета – обґрунтування на теоретико-методологічному рівні пізнання інтегральної моделі психологічного проектування змісту і структури НКК та експериментальна перевірка ефективності його використання в умовах освітнього процесу ВНЗ.

Дослідження ґрунтується на **припущенні** про те, що функціонально збалансований та системно впорядкований НКК має значно вищий розв'язковий потенціал і більш позитивно впливає на особливості перебігу психічної діяльності (психічні процеси, стани, властивості та тенденції) студентів-гуманітаріїв, аніж вибіркоче використання одного із структурних його компонентів (у т.ч. наддосконалого підручника) чи розрізненої сукупності аналогічних навчальних книг. При цьому академічна успішність студентів значним чином залежить від рівня продуктивності їхньої читацької діяльності (стратегії, алгоритми, операції, прийоми), котра зазвичай збагачується із кожним наступним курсом навчання та етапом проходження модульно-розв'язального освітнього циклу.

Для досягнення окресленої мети дослідження вирішувалися такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади постановки МРП як системоутворювального компонента інноваційного НКК.

2. Створити методологічну план-карту дослідження і проектування модульно-розв'язального підручника як квазісуб'єкта реальної освітньої взаємодії.

3. Виокремити психологічні центри дослідження та обґрунтувати структурно-функціональну модель НКК.

4. Окреслити психосемантичні інваріанти та розмежувати рівні, компоненти, стадії, етапи і параметри наукового проектування змісту і структури НКК.

5. Здійснити систематику підходів, принципів і психологічних вимог до проектування та використання НКК.

6. Розробити та апробувати у ході експериментального дослідження психодіагностичну методику для перевірки якості та ефективності інноваційних НКК.

Об'єкт дослідження – *навчально-книжковий комплекс* як основний психодидактичний інструмент суб'єктів організованої освітньої діяльності, котрі водночас зреалізують свій особистісний та індивідуальнісний потенціал.

Предмет дослідження – *процес психологічного проектування змісту і структури НКК* як психодидактичної системи друкованих видань, спрямованих на оптимізацію психокультурного розвитку студентів ВНЗ.

Методи дослідження. Для вирішення сформульованих у НДР завдань застосовувалися такі загальнонаукові методи: а) *теоретичні*: критичний аналіз застосовуваних у ВНЗ навчальних книг, порівняльний аналіз основних положень наукової літератури з досліджуваної тематики, методологічний аналіз категорійно-понятійного поля предметного теоретизування, теоретичний синтез функціональних блоків НКК, методологічне конструювання структурної моделі НКК, абстрагування у процесі виокремлення психологічних інваріантів проектування навчальних книг, наукової класифікації принципів психологічного проектування змісту і структури НКК, систематизації психологічних вимог до проектування навчальних книг, узагальнення наукових підходів до зазначеної проблематики, психодидактичне проектування фрагментів НКК, моделювання різноманітних аспектів читацької діяльності, критеріальне ранжування одержаних емпіричних даних, шкалювання виявлених показників студентського ставлення до навчальної літератури, якісної інтерпретації кількісних

показників апробації компонентів НКК, теоретичної рефлексії основних етапів проведеного дослідження; б) *емпіричні*: експертної оцінки та комплексної науково-психологічної експертизи якості новостворених МРП як центральних, інтегруючих компонентів НКК; психолого-педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для виявлення ефективності новостворених НКК; анкетування з метою з'ясування ставлення студентів до навчальної літератури та особливостей опрацювання ними навчальних текстів; контент-аналізу задля визначення психологічно значущих переваг і недоліків текстового, графіко-ілюстративного компонентів НКК та їх структури; відкритого спостереження за особливостями використання студентами НКК під час навчальних занять та семантичного диференціалу для фіксації отриманих у його ході фактів; в) *математичні та статистичні методи* опрацювання отриманих емпіричних даних – середнє арифметичне; векторне моделювання ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів, які послуговуються інноваційним НКК; кореляційний аналіз (ρ – ранговий коефіцієнт лінійної кореляції Спірмена).

Наукова новизна одержаних результатів.

Уперше:

– обґрунтовано сутнісну відмінність між типовим підручником як засобом учіння і модульно-розвивальним підручником як психодидактичним інструментом уможливлення ефективної, полідіалогічної і полісміслової, взаємодії у класі чи аудиторії. При цьому останнього осмислено як *квазісуб'єкта* вітакультурно концентрованого й ситуативно актуалізованого в ньому змістумиследіяння, котре спричиняє виникнення особливого значеннево-сміслово-чуттєвого простору повноцінної причетності учня (студента) до світу культури і всесвіту життя як *співавтора* цього типу інноваційного підручника, котрий оптимізує перебіг свого саморозвитку як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума. В результаті доведено, що теорія, методологія, технології проектування, створення, експертизи і застосування МРП є альтернативними принципам, параметрам, показникам та умовам використання типових шкільних і ВНЗівських підручників. Важливо й те, що цей підручник, на відміну від традиційного, практикує *ковітальну складність* у її центральній

ланці – напруженій роботі проблемно-діалогічної свідомості того, хто з ним регулярно взаємодіє;

– на основі поглибленого порівняльного аналізу формооб'єктивізаційних і психозмістових відмінностей типового підручника та інноваційного, з одного боку, і принципів миследіяльнісного конструювання методологічної план-карти (Г.П. Щедровицький) як найдосконалішого за багатопредметним наповненням і водночас найбільш ємного за повнотою зображення-утілення конкретного об'єкта пізнання чи проектування – з іншого, за допомогою інструментів професійного методологування створено *багатопараметричну*, структурно деталізовану і теоретично цілісну, *картину-модель МРП*, що є засадовою для будь-якої повноцінної діяльності у сфері новаторського підручничотворення – науково-дослідної, проектної, освітньої, експертної, художньо-видавничої;

– побудовано модель взаємодії читача із структурованим змістом НКК, котра охоплює форми фіксації (знак, слово, текст, мова, денотат), процеси (сприймання, розпізнавання, декодування, розуміння) опрацювання соціокультурно зумовленої інформації та механізми (інтеріоризації, екстеріоризації, упередження, розпредметнення; інтерпретації, тлумачення; занурення у пласти соціального досвіду та внутрішнього самовивільнення) взаємопереходу останньої у відповідні процеси (вощування, осмислення, прийняття, осягнення) та суб'єктивовані смислообрази (поняття, смисл, сенс, символ) внутрішньо-особистісного (ендогенного) знання. Зазначені *психосемантичні інваріанти проектування* змісту і структури НКК водночас обґрунтовуються як критерії розмежування рівнів оволодіння студентами навчального матеріалу, а відтак й потенційні параметри ефективної читачької діяльності останніх.

Уточнено та конкретизовано категорійно-понятійне поле предметного теоретизування, систему змістових концентрів (семіотика, психологічна герменевтика, психолінгвістика, психосемантика, психодидактика) наукового дослідження НКК, а також психологічні особливості останніх саме з навчальних дисциплін гуманітарного профілю.

Удосконалено концептуальну модель психологічного проектування інноваційних НКК, а також психолого-педагогічний

інструментарій експертного з'ясування ефективності застосування запропонованої системи навчальних книг в освітньому процесі сучасної вищої школи.

Подальшого розвитку набули: структурно-функціональна модель НКК та система психологічних принципів наукового проектування його змісту і структури.

Практичне значення одержаних результатів цього теоретико-прикладного дослідження полягає у кількох аспектах:

1. Обґрунтовано з позицій педагогічної та вікової психології *систему практико-нормативних вимог* до психологічного проектування змісту (текстового та графіко-ілюстративного компонентів) і структури НКК для осіб юнацького віку.

2. Розроблено й апробовано авторську *психологічну методiku*, що спрямована на виявлення в абсолютних і відносних показниках рівня зреалізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з навчальною літературою. Зокрема, вона дає змогу досліднику визначати діапазон проєктивної активізації психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студентів ВНЗ, котрі послуговувалися у процесі навчання цим психодидактичним інструментарієм.

3. За результатами дослідження у робочий навчальний план з підготовки практичних психологів *введено спекурс* “Психологія підручникотворення” та розроблено професорсько-викладацьким складом кафедри психології РВНЗ “КГУ” (м. Ялта) декілька експериментальних примірників НКК.

4. У ході психолого-педагогічного експерименту виявлено особливості ставлення студентів до використовуваної ними навчальної літератури залежно від форми навчання (денна, заочна), курсу, гендерних характеристик та академічної успішності. Одержані параметри *психологічного профілю ефективного читача* можуть бути використані у процесі професійної діяльності авторськими колективами НКК, методистами, художниками-оформлювачами, рецензентами, представниками видавництва усіх форм власності, а також МОНМС та НАПН України як держустановами, котрі покликані вдосконалювати систему національного книговидавництва.

Основні результати дослідження впроваджено у практику роботи професорсько-викладацького колективу кафедр прак-

тичної психології та соціальної роботи інституту психології та педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка (акт про впровадження № 1379-33/03 від 29.11.2012 р.); інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ “КГУ” (м. Ялта) (акт про впровадження № 160 від 26.09.2011 р.); кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського (акт про впровадження № 02/3965 від 07.11.2012 р.) та кафедри соціальної роботи ТНЕУ (акт про впровадження від 20.11.2012 р.) (див. Додаток А).

Апробація результатів НДР. Основні концептуальні положення і теоретичні узагальнення дослідження висвітлювались на міжнародних науково-практичних конференціях: “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України” (м. Ялта, 2008 р.), “Семантика мови і тексту” (м. Івано-Франківськ, 2009 р.), “Український шкільний підручник у європейському вимірі” (м. Вінниця, 2009 р.), “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (м. Київ, 2009 р.); всеукраїнських науково-методичних і науково-практичних конференціях: “Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури” (м. Кіровоград, 2009 р.), “Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства” (м. Тернопіль, 2010 р.), “Наука і життя” (м. Миколаїв, 2011 р.); другому регіональному науково-практичному семінарі “Болонський процес очима студентів” (м. Херсон, 2008 р.); щомісячних методологічних семінарах НДІ економіки та методології вищої освіти ТНЕУ (2009-2012 роки); Восьмому, Дев'ятому, Десятому, Одинадцятому і Дванадцятому щорічних (2008–2012) зібраннях авторської наукової школи проф. Фурмана А.В.

Публікації. За результатами дослідження впродовж 2010-12 років опубліковано 16 наукових праць, серед яких колективна монографія, 9 наукових статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 6 – повідомлень в інших виданнях.

Структура роботи. Монографія складається із вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел та 13 додатків. Основний зміст дослідження викладено на 213 сторінках. У роботі подано 18 таблиць та 21 рисунок. Список використаних джерел становить 292 найменувань, з них 6 – іноземною мовою.

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК СИСТЕМОТВІРНОГО КОМПОНЕНТА ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВОГО КОМПЛЕКСУ

1.1. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії

Своєрідним першим кроком, здійсненим у новому теоретико-методологічному форматі інноваційного підручникотворення, є текст виступу одного з авторів, що виголошений на міжнародній конференції 21 жовтня 2009 року (м. Вінниця) [250]. Його суть зводиться до різнобічної аргументації наступної гіпотези, що заснована на критичній рефлексії відмінностей між засобом та інструментом у людській життєдіяльності: у традиційній, класно-урочній системі організації навчання підручник використовується винятково як засіб учіння, з допомогою якого здійснюється навчальна діяльність школярів, тоді як в експериментальній системі модульно-розвивального навчання створений адекватний цій інноваційній освітній моделі підручник (точніше – міні-підручник), що передбачає його мистецько-технологічне задіяння як наддосконалого *психодидактичного інструменту* уможливлення ефективної, в ідеалі – безперервно-полідіалогічної, розвивальної взаємодії у класі і поза його межами.

Сьогодні очевидно, що психоінструментальна функція МРП має бути конкретизована і деталізована, передусім в аспектах вітакультурного, психосоціального, полісміслового і психодуховного рівнів освітньої взаємодії у четвертинних системах “учитель – шкільний простір – МРП – учень” та “викладач – освітній простір ВНЗ – МРП – студент”. Вочевидь окреслена проблематика потребує виконання певного циклу непростих досліджень, наразі ж (у цьому розділі) мовиться про схематичне окреслення позицій.

За стратегічний дослідницький орієнтир прийнята така мета: теоретично, методологічно, проектно та емпірично обґрунту-

вати МРП як повноцінний психодидактичний інструмент освітньої розв'язкової – полідіалогічної і полісміслової – взаємодії, котра здійснюється за психомистецькими технологіями модульно-розвивального циклу і з допомогою інших інноваційних програмово-методичних компонентів (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії і програми самореалізації особистості наступника). До тактичних цілей належать: а) з'ясувати інструментально-психодидактичну сутність МРП як мисленнєвого (ідеального) проекту цілісного мінімізованого фрагменту загальнолюдського досвіду в гармонії значень, знань, норм, умінь, цінностей, смислів і психодуховних форм, якісного продукту науково-проектної діяльності науковців і вчителів-практиків, центральної засобової ланки повноцінного освітнього процесу, культурного феномена виняткової суспільно-освітньої вагомості; б) охарактеризувати способи і прийоми смислово-дидактичної адаптації освітнього змісту (а не навчального матеріалу!) до ментального досвіду, індивідуальних особливостей і психокультурного розвитку учнів різних вікових категорій; в) обґрунтувати МРП як квазісуб'єкт (від “квазі-” – майже, подібний) актуальної навчальної взаємодії, котрий продукує полісміслові зв'язки під час роботи з ним учня чи студента, створює спільне психосміслові поле їхнього взаємозалежного існування “тут – тепер – повно” й процесно організовується як центральна сюжетна лінія *освітнього вчинку*, а результативно – як освітня подія.

Загалом ідея МРП, тобто специфічного міні-підручника, сформувалася у 1991–92 роках як наслідок розробки творчою групою спочатку концепції навчальної книжки і підручника [253], а згодом – концепції розвивального підручника [259, с. 8–9, 12–24]. Сутнісно вона є логічним і водночас суто емпіричним результатом створення теорії, методології, технології та експериментальної практики *модульно-розвивального навчання* як інноваційної освітньої моделі національної школи майбутнього [249; 254; 258; 261]. У зв'язку з цим укажемо на головне: модульно-розвивальна система як авторський науковий проект створює особливий *інноваційно-психологічний клімат* (О.Є. Гуменюк), який у контексті високорозвивального вітакультурного простору школи не лише демократизує та гуманізує численні міжособисті та

міжгрупові стосунки, а й внутрішньо оптимізує розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання кожного учасника організованого освітнього процесу [87; 89; 90].

У будь-якому разі теоретико-методологічний контекст концепції МРП є досить фундаментальним, не зважаючи на те, що стосується переважно соціогуманітарної сфери суспільного виробництва. Так, свого часу одним із авторів встановлена така закономірність: конкретно-історичний тип освітньої системи задає зміст і компоненти підручничково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та психокультурний простір його конструктивного використання, а не навпаки. Це означає, що підручник нового покоління може бути імовірно отриманий лише за альтернативних – класно-урочній та лекційно-семінарській схемам організації навчання – освітніх систем. Хоча, ради об'єктивності, треба сказати, що це всього лише передумова; тоді як достатня – винайдення справді нового за цілями, структурою, змістом та оформленням підручника – полягає в наявності оргтехнологічно заданих, похідних від загальноосвітніх, принципів проектування його соціально-культурно-психодуховного наповнення (максимально мінімізованого змісту, що подається у різних системах кодування інформації, знань, досвіду).

Саме така теоретико-методологічна робота й була здійснена одним із авторів у Канаді під час професорування в Саскачеванському університеті (осінь 1997 року): загальноосвітні принципи модульно-розвивального навчання (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), завдяки розмежуванню змістових, процедурних і ситуативних критеріальних аспектів-ознак, були деталізовані у 12 похідних принципів відбору соціально-культурно-психодуховного змісту МРП (відповідно – історичності, рефлексивності, адекватності; гуманності, доступності, причетності; змістовності, формовідповідності, динамічності; метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності), кожен з яких задає п'ять еталонних параметрів – сутнісний зміст, загальну характеристику і три нормативні вимоги [див. 259, с. 85–108]. У результаті було одержано 60 показників чи індикаторів МРП, що у взаємодоповненні дають *деталізовану картину* або *оптимальну матрицю* того, що являє собою цей *інноваційний тип підручника* як вітакультурне явище – надточний інструмент психодуховного

здіяння учня чи студента до повного освітнього циклу: від добування знань, соціального наслідування і ситуативного нормотворення до світоглядної систематизації напрацьованого наукового і суто емпіричного матеріалу, далі до ціннісно-смиислового обстоювання здобутого досвіду та його критичної творчої рефлексії і, насамкінець, аж до самотворення персонально обраних кожним наступником тих чи інших психодуховних форм причетності до світу (добра, правди, святості, надії, любові, мудрості тощо) і самоплекання ним своєї національної самосвідомості і позитивно-гармонійної Я-концепції як її центральної ланки [див. 89, с. 220–274; 265].

На сьогодні *система модульно-розвивального підручникотворення* дає змогу не лише збагачувати теорію і методологію МРП, а й успішно реалізовувати технології його проектування, комплексної експертизи, експериментального апробування і фрагментарного досвідного використання вчителями масової школи, що наочно підтверджують монографії 2004 і 2009 років [259; 263]. Найважливіше те, що авторській науковій школі (О.С. Гуменюк, А.Н. Гірняк, В.О. Комісаров, І.С. Ревасевич, А.А. Фурман, Л.З. Ребуха, Я.А. Костін, Я.М. Бугерко, Т.Л. Надвинична, Т.В. Козлова, Г.С. Гірняк та ін.) вдалося різнобічно аргументувати переваги системи інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання і МРП зокрема як її центральної інструментальної ланки, що уможлиблює близьку до ситуативно безперервної розвивальну взаємодію вчителя і учнів. Ось чому саме цей підручник, передбачаючи зреалізування конкретним наступником внутрішньо найкращою для нього значеннєво-смиислової траєкторії самодолучення до колективного навчального процесу, з одного боку, забезпечує вже на етапі проектування мінімізоване подання освітнього змісту в різних системах кодування інформації, знань, досвіду, з іншого – використовується кожним учнем як ефективний інструмент самокерівництва ним власною різноаспектною пошуковою активністю і саморозвитку себе як суб'єкта навчальної поведінки, особистості освітньої діяльності, індивідуальності соціокультурних учинкових дій, універсуму психодуховного самотворення [90; 265].

Отже, *модульно-розвивальний підручник* – зафіксований на паперовому чи електронному носії *цілісний фрагмент віта-*

культурного досвіду, котрий: а) містить спроектовану психосмислову адаптацію освітнього змісту до ментального досвіду, соціальних здібностей та індивідуальних можливостей учнів та студентів певного віку і досвіду [259]; б) відповідає за обсягом, змістом і методами презентації вимогам державної та проблемно-модульної навчальних програм [263]; 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 (настановчомотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний) [249; 261]; 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 учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [87; 89; 90; 254; 265; 266].

Передусім підкреслимо, що МРП, стратегічно орієнтуючись на державний освітній стандарт, у мінімізованому вигляді подає цілісний *змістовий модуль* як взаємодоповнення значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів і психодуховних форм у різних способах кодування інформації, точніше – у різних кодових системах культури (В.С. Стьопін). Цей підручник як змістова модель навчання є орієнтовним *освітнім сценарієм* для учня чи студента, що описує не тільки загальну логіку (принциповий варіант реалізації моделі навчання), а й тактику розгортання розвивальних взаємостосунків у системах “учитель – учні”, “викладач – студенти”. Саме за цих умов МРП – універсальний інструмент налагодження реальної полідіалогічної, а отже багатозначенневої і полісміслової взаємодії у класі та аудиторії. Врешті-решт саме актуалізація в наступників процесів-механізмів *означення й осмислення* різних культурних кодів спричинює перебіг не стільки навчання як освоєння знань, норм і цінностей, стільки його багатосферний розвиток у наступності оптимального зростання розумового, соціального, екзистенцій-

ного і духовного складників особистого потенціалу. В такий спосіб зовнішнє навчання переходить у самоучіння і саморозвиток.

Інша важлива вимога стосується того емпірично перевіреного факту, що “МРП проектується як довершена гармонійність психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів освітнього змісту. Така його організація дає змогу кожному учневі чи студентові вільно обирати стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом й одночасно орієнтуватися на свій ментальний досвід, пізнавальні інтереси і власні завдання самореалізації. Набутий таким чином навчальний і культурний досвід є для наступників не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення” [263, с. 71]. Відтак МРП розвиває, щонайперше, потребо-мотиваційну, емоційно-вольову, ціннісно-сміслову, морально-етичну, рефлексивно-індивідуальнісну та спонтанно-креативну сфери особистості.

Воднораз концептуальна побудова МРП здійснюється на основі вимог низки засадничих принципів, а саме єдності протилежностей – гармонійного взаємодоповнення логічного та образного, раціонального та емоційного, суб'єктивного та об'єктивного витоків в освітній діяльності учня; логіко-змістової цілісності й структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності його структури і в той же час її багатовимірності і рекурсивності (саморозвивальності), методично-процесуальної інструкційності і регламентованості, а з іншого боку – проблемності, креативності, творчої неунормованості певних навчальних завдань і задач. У підсумку, завдяки психоекологічному впливу на особистість, МРП, на думку одного з авторів, оптимізує всі види діяльності учня, студента, зліквідовуючи передумови для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страху, відрази, стресогенності, регресивності тощо) [49].

Але найголовніше полягає в тому, що “МРП забезпечує смислово-дидактичну адаптацію освітнього змісту до ментального досвіду, вікових та індивідуальних особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь учня та студента за допомогою різних систем

модульно організованої інформації, розумінневого перекодування та свідомого оперування кожним суб'єктом учіння значеннями, смислами, образами, культурними кодами та мислесемами” [263, с. 72]. Іншими словами, він ставить тих, хто з ним працює, у ситуацію саморозвитку, коли на підґрунті закодованого на сторінках полісміслового досвіду (матеріалу) треба будь-що збагачувати і так чи інакше “розвивати наявні засоби, методи та оргформи мислєдіяльності й таким чином розвиватися самим” [207, с. 179].

У результаті учень не бере чи засвоює лише інформацію і самі знання, а те, що за ними реально є – *значення, смисли, психічні образи та психодуховні форми*, котрі продуковані й опрацьовані ним як власні, значущі, винятково самісні; він, за влучним висловом М.К. Мамардашвілі, “не відриває їх від духовного зерна” [164, с. 175]. Тому важливий не полізакодований у МРП освітній зміст сам собою, а різнобічна мислєдіяльна робота з ним, себто його почергове (за періодами цілісного модульно-розвивального циклу) суб'єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості конкретного користувача цим підручником, котре й уможлиблює його різнобічний (посферний) розвиток за критеріями ситуативної оптимальності.

Отже, роботу учня чи студента з МРП можна порівняти з *роботою методолога*, але, звісно, на мікрорівні розв'язкової багатопараметричної взаємодії. Останній здійснює своє мислення на поліпредметному матеріалі, тобто продукує ті засоби, методи і форми організації мислєдіяльності, з допомогою яких у процесі чітко спроектованої, напруженої і навіть конфліктної, колективної співпраці розв'язує найскладніші (комплексні, системні) проблеми. Відтак у його досвіді методологія постає “не просто як учення про засоби і методи нашого мислення і діяльності, а як форма організації – і в цьому значенні як “рамка” – всієї мислєдіяльності і життєдіяння...”; більше того, він її не передає як знання чи набір інструментів від себе до інших, а вирощує, долучаючи спільників до нової для них сфери методологічної мислєдіяльності і забезпечуючи їм повне і цілісне життєзреалізування [282, с. 59].

Взаємодія учня з МРП – це не одержання готових чи спрощених наукових знань і певних, здебільшого сторонніх і малозначущих, контекстів соціально-культурного досвіду, як це має місце у його контактуванні з типовими (масовими) підруч-

никами. Така взаємодія, – з одного боку, живодайна, пере- і доосмисленням спричинена, пульсуюча думка, котра вистраждана учнем (студентом) як відповідь, позиція чи погляд на низку різноаспектних проблем, завдань і задач, поданих в інноваційному підручнику, з іншого – це реальні освітні дії і похідні від них навчальні, учбові, предметні та інші акти-діяння, які є виконанням означеного й осмисленого, зрозумілого й панорамно усвідомленого, особисто прийнятого й відрефлексованого. Інакше кажучи, і думка, і діяльність, і переживання з приводу їх ситуативного узгодження внутрішньо організуються користувачем МРП як *значеннєво-смислово-чуттєвий простір* його повноцінної причетності до світу культури і всесвіту життя. Причому ця організація має етапний характер: спочатку поіменування й називання змінюються означуванням, котре, як “спосіб указування на певний предмет” (Г. Фреге), згодом переходить у ціннісно зорієнтоване осмислення, тобто зреалізовується як суб'єктивний метод виділення проблематизованої предметної ділянки, далі, розширюючи індивідуальні горизонти смислоутворювальної активності, актуалізуються процеси цілепокладання через учинкові освітні дії й, насамкінець, розгортається самоспричинене смислотворення як внутрішня свобода самопродукування образів, мислєсхем і психодуховних форм, котрі підлягають артикуляції, збагаченню, рефлексії [90, с. 177–189].

У єдності із системою інших програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії і програми самореалізації особистості учня) МРП є центральною інструментальною ланкою повноцінного освітнього процесу, що уможлиблює внутрішньо безперервну, полідіалогічну і полісміслову, взаємодію учня з учителем і цим підручником, у котрій останній виконує *функції квазісуб'єкта* концентрованого загальнолюдського *мислєдіяння*. І це закономірно, адже наступник, долучаючись до нормонаслідування і культуротворення, реально утверджується як співавтор, використовуючи його стимульний (закодований) матеріал на власний розсуд і перетворюючи цей матеріал на індивідуально доступні форми освітнього змісту. В цій складній проблемній ситуації шляхом багатофокусного внутрішнього мотивування ним зреалізовується

низка самодостатніх освітніх дій, котрі й утворюють повновагомий *освітній учинок*, а у підсумку – психокультурно й особисто значущу подію.

У глобальних масштабах, безумовно, “культура є не чим іншим, як загальним обсягом творчості людства” (Д. Андреев). Проте на мікрорівні людського буття культура – це ще й “здатність та зусилля особи бути, володіння живими відмінностями, безперервно, знову і знову поновлюване і розширюване” (М. Мамардашвілі [164, с. 189]). Це повно стосується розвивальної, *полісеміолової взаємодії* учня (студента) і МРП, за якої у першого актуалізується спроможність бути “тут – тепер – повно” не лише у часопросторі власного окультурення, а й у сфері психодуховного наповнення найближчого довкілля (взаємостосунків, продуктів освітньої діяльності, навчальних та особистих досягнень тощо). Відтак МРП – це малий, образно кажучи, *світ оживляючої культури й духовності*, у якому наступник є головно творець, котрий відкриває для себе канали, засоби, методи і форми взаємин зі світом й у такий спосіб гармонійно саморозвивається як суб’єкт, особистість, індивідуальність та універсум.

У зв’язку із вищезазначеним зупинимося принаймні на висвітленні чотирьох, для нас методологічно відрефлексованих, моментах щодо *фундаментальних* теоретичних, а відтак й емпіричних, *відмінностей між підручником традиційним, класичним, і модульно-розвивальним, інноваційним*.

По-перше, явно некоректним є вживання терміна “підручничотворення” у теорії і практиці підготовки та видання підручників, що обслуговують чинну класно-урочну та лекційно-семінарську системи організації навчання [див., напр., 128]. Річ у тім, що так звані типові підручники створюються окремими авторами чи авторськими колективами не за сукупністю відкритих для різноманітного логіко-змістового наповнення і водночас зрозумілих на психодидактичному рівні витлумачення критеріальних параметрів, а за набором фактично технічних вимог до їх написання. Звідси, власне, й походить інформаційно-пізнавальна сутність масових підручників, які не передбачають полісеміолового оперування знаннями, не вимагають, щоб останні трансформувалися в соціальні норми, культурні еталони і світоглядні моделі, наповнювалися вартісним та естетичним змістами,

відрефлексовувалися й переводилися у внутрішній план психодуховного діяння й самозбагачення учня. Це закономірно мінімізує, якщо не нівелює повністю, вияв творчої складової у процесі написання автором такого підручника, натомість визначальною стає його рутинно-компеляційна, суто репродуктивна діяльність щодо відбору навчального матеріалу, вибору його структури та способів оформлення.

Зазначений факт репродуктивно-технічного наповнення процесу підготовки нових підручників у США різнобічно аргументувала на вищезгаданій міжнародній конференції (21.10.2009 р., м. Вінниця) доповідачка з Америки Міранда Вілкерсон. Наголошуючи на довготривалості і великій фінансовій затратності підручничопродукування, вона артикулювала схему, що охоплює кількаразове вдосконалення взірця підручника авторами, долучення не менше десяти експертів на етапі першої експертизи останнього, далі багаторівневе його редагування і повторна експертиза, причому не менше ніж п’ятьма фахівцями, й на самкінець – умотивоване задіяння до виходу у світ підручника спонсорів і видавців; тому лише одиниці із сотні рукописів стають матеріально уреальненими підручниками.

У цьому контексті термін “методична творчість” є далеким від буденності, оскільки суперечить основній ознаці будь-якої методичності як діяльності за приписом, правилами, процедурою, а відтак видається надуманим, тобто позбавленим реального змісту. Та й методист, котрий обслуговує жорсткий організаційний механізм класно-урочного навчання, нічого нового не творить, а компілює чи репродукує методики (ведення уроку, виховної години чи культурного заходу). Зовсім інша справа – *модульно-розвивальне заняття*, котре має бути спочатку психодидактично спроектоване як безперервна навчально-розвиткова взаємодія у класі, а потім зреалізоване учителем-психологом за психомистецькими канонами і закономірностями та з допомогою пакету оригінальних програмово-методичних засобів та інструментів. Відтак є підстави чітко розмежувати традиційне підручничопродукування від проблемно-модульного, інноваційного підручничотворення. Саме останнє надає повну свободу у вияві спонтанно-пошукової активності автора МРП: з о в н і ш н ю, коли той має змогу самостійно відшукати конкретні способи,

форми і соціокультурні коди дотримання кожного із 60-ти параметричних вимог проектування цього типу підручника, що задані узагальнено як рамки здійснення певної психодидактичної роботи, та в н у т р і ш н ю, коли кожен сторінку міні-підручника творить “із” і “від” себе як щось винятково важливе й особисто значуще, і таким чином максимально розширює горизонти перебігу у психосфері самого автора інтуїції і свідомості, мислення і розуміння, аналізу і рефлексії, переживань і відповідальності, самопізнання і самоактуалізації.

По-друге, традиційний підручник функціонально запрограмований у класно-урочній чи лекційно-семінарській системі *тільки як засіб навчання, а не як інструмент культурного розвитку школярів*. Інакше кажучи, він справді уможлиблює навчальний процес як спільну діяльність учнів із засвоєння знань, умінь і навичок під керівництвом учителя. Це можна пояснити тим історичним фактом, що Я.А. Коменський створив 350 років тому свою освітню модель за принципом конвеєрного виробництва, у якому на перше вересня учень приходив до школи як вхідний матеріал для систематичних педагогічних впливів із тими чи іншими стартовими властивостями, а 25 травня залишає цей заклад із чітко заданими на виході, якісно вищими, спроможностями чи рисами. У цій “виробничо-освітній ситуації” традиційного шкільництва підручник – це матеріально-культурний засіб, а точніше – специфічне знаряддя праці учня, з якого той черпає знання і способи діяльності [див. 47], або, образно кажучи, “така собі лопата, з допомогою якої він видобуває наукову істину, розкопує поле наукового світогляду”.

Стосовно МРП можна констатувати протилежне: він запрограмований в інноваційній системі модульно-розвивального навчання як наддосконалий, зовні простий, а внутрішньо складний, проблемно-модульний і полісмысловий, *інструмент освітньої розвивальної взаємодії*, застосування якого не тільки дає змогу кожному учневі на індивідуальному рівні можливостей оволодіти знаннями, вміннями, нормами і цінностями, а й оптимізує багатосферний розвиток його як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. Причому повне право називати його *інноваційним* дає той факт, що вперше його функцією є цілісний модульно-розвивальний цикл, періоди й етапи котрого

гармонують виконання довершеного набору завдань психодуховного зростання учнів (щонайперше розумового, соціального, екзистенційного, духовного). Воднораз об’єктивність сутнісної характеристики МРП як “психодидактичний інструмент” спричинена збалансуванням на вході, у процесній паритетній розгортці, й на виході навчально-пізнавальних цілей і розвитково-культурних, у тому числі й самореалізаційних. Якщо, скажімо, за традиційної освітньої моделі навчально-виховні цілі підпорядковують і часто блокують розвивально-діалогічні, адже далеко не кожний процес добування знань, як відомо, зумовлює психокультурне становлення і зростання відповідних потенцій школяра, то інноваційна модель первинно слідує закономірностям і механізмам психодуховного розвитку, котрий гарантує оптимально імовірну для індивідуальності окремого наступника результативну якість навчальної успішності.

По-третє, МРП має не зовнішню, як традиційний, а *внутрішню методологію* уможливлення індивідуально-психологічних траєкторій розгортання еталонно відібраного освітнього змісту в свідомості учня чи студента. Скажімо, примітно те, що саме про внутрішню методологію свого авторського курсу “Історія естетичних учень” у 30 роках ХХ століття писав великий російський філософ О.Ф. Лосєв [153]. Це означає, що останній, завдяки сторінкам цього міні-підручника, має змогу спочатку долучитися до процесів соціального розуміння і співпереживання, потім до чаруючих гірлянд пізнавального пошуку й нестримної думки, далі до роботи з усвітоглядження свого ментального досвіду, до його вартісного збагачення і творчої рефлексії, насамкінець до внутрішнього прийняття однієї-двох самісно виплеканих психодуховних форм, котрі обстоюються як сенс життя [див. дет. 90; 265].

Отож мовиться власне про шлях особистого руху-поступу наступника, що, хоч і заданий проблемно-модульною логікою розгортання освітнього змісту навчального курсу як рамкова умова здійснення ним повноцінної освітньої діяльності, все ж головню визначається його конкретною внутрішньою роботою розумового, соціального, екзистенційного і суто духовного умітовленнями, що закономірно спричинена модульно-розвивальною програмою утвердження суб’єкт-квасисуб’єктної взаємодії

в контактуванні з МРП того, хто навчається за ним. Звідси закономірно, що така робота учня чи студента зі стимульним матеріалом інноваційного підручника забезпечує те, що для Олексія Лосєва є найголовніше – продукування “найпричудливіших гірлянд думки”; уможливлення “пристрасності чистої логіки розмірковувань” та “оголеної віртуозності ідей-думок”; обоження “найтонших візерунків думки”, її чистоти і могутності; “бенкет чистої смислової діалектики”, критичного і творчого філософського рефлексувань; й, здавалося б, “надлишковий схематизм, а також любов до класифікації та настирної архітектоники”, до “жонглювання антиноміями”, котрі уреальнюють самостійність мислення, відкритість переживань, діалектичність світобачення, відважність духу-діяння [153, с. 152, 153, 154] кожного моменту усвідомленого життя.

По-четверте, МРП істотно *розширює вітакультурний формат поліситуаційної актуалізації напрацювань*, що здобуті у різних способах духовного виробництва сучасного людства, долучаючи знання із сфер науки, мистецтва, релігії, ідеології, управління, філософії, суспільного повсякдення до організованого навчально-виховного процесу в школі, ВНЗ, закладах післядипломної освіти. Це насамперед означає задіяння двох, донині латентних і малозрозумілих, основоположних механізмів постання людини в усіх її найголовніших іпостасях (син чи донька, учень, студент, професіонал, батько чи мати, громадянин тощо) не тільки як суб’єкта та особистості, а ще й як індивідуальності та універсуму, котрі обґрунтовані в обстоюваній одним із авторів *теорії освітньої діяльності* [див. 244; 261]. Мовиться, з одного боку, про значеннево-смиислово-чуттєве занурення особи у змістоємні пласти вітакультурного досвіду, що сприяє її різнобічному окультуренню, ефективній соціалізації і повновагомому усупільненню, з іншого – про протилежний мегапроцес – про її психодуховне вивільнення від соціальних норм та інших доквілленневих обмежень (стереотипів, комплексів, звичок, установок, самоналаштувань, ціннісних орієнтацій, формальних правил і т. ін.).

Діалектика будь-якої свідомої освітньої роботи тут полягає у тому, що в модульно-розвивальному циклі ділових взаємостосунків форми, продукти і засоби культури оживають, знаходячи особистісно-смислові виміри існування, а спільне життєзреалі-

зування учасників навчання безперервно окультурюється, тобто збагачується знаками, значеннями, смислами, образами. Відтак уможливується *синхронізація* принаймні двох зустрічних психоенергетичних потоків у внутрішньому світі учня чи студента – “від себе” до ситуативно організованого часопростору освітнього процесу та “із себе” – у цей самий часопростір як вітакультурну реальність. (Очевидно, що останній в обох випадках не залишається пасивним, а делегує у відповідь свої імпульси до конкретного розвивального доквілля.) Це призводить до того, що, як пише Г.О. Балл, “наявні у свідомості і взагалі у психіці знання є небайдужими... , отримують різноманітні втілення та транслюються у культурі... , яка забезпечує людську життєдіяльність не просто інформацією, а знаннями, просякнутими смислом” [12, с. 40].

У цьому аналітико-синтетичному контексті МРП ініціює те, чого не спроможний домогтися традиційний: він *породжує життя широкого кола вітакультурних форм*, у котрих, за словами М.К. Мамардашвілі, “люди здатні (і готові) насправді практикувати складність” [164, с. 173]. Якщо типовий підручник бере самі речі (матеріальні, матеріалізовані, інформаційні і суто семантичні), а не те, що за ними реально приховано, то він програмує примітивізм думки і простоти дії, інфантилізм волі і суспільної справи, себто плекає громадянина і професіонала в одній особа, але зі спрощеними формами повсякденного розуміння і фахового мислення, суспільної свідомості і національної самосвідомості. Натомість МРП моделюється і проектується так, щоб могла виповнитися головна пристрасть кожного наступника – *діяльно бути, виконатися, статися* [164, с. 180], *самозреалізуватися*. І це природно, адже у своїх змісті і структурі він максимально проблематизує ту чи іншу сув’язь культурних кодів – символів, знаків, схем, моделей, універсалій, а відтак породжує живі струмки комунікації і взаємообміну цими кодами шляхом означення, до- і переосмислення між учнем (студентом) і сторінками цього інноваційного підручника.

Іншими словами, МРП практикує складність як ієрархію культурних пластів та інваріантів взаємозалежних значень і смислів у глобальній царині загальнолюдського досвіду буття, вимагає неабиякого психодуховного напруження та цілеспрямо-

ваної – різнобічної і майже безперервної – внутрішньої роботи самовмотивованої особа над ним. Однак це повертається сторицею: тоді культура (насамперед етнонаціональна) оживає як джерело психоенергетично пульсуючих знань в індивідуальному світі наступника, вона онтологічно постає, за влучним висловом М.К. Мамардашвілі, “як вічність у теперішньому” [164, с. 176], й у такий спосіб одержує і відкритий простір для входження в нього будь-якої проблемної свідомості, і свободу помислів та висловлювань, і головне – повноту зреалізування кожного як зростання культури “у собі” та “із собою”, що осідає у шляхетній поведінці, досконалій діяльності, продуктивному спілкуванні, гідних учинках.

Причому МРП, являючи собою модель специфічно розвиткової (суб’єкт-квазісуб’єктної) освітньої взаємодії, сам є значущим культурним продуктом-витвором, що реалізує в життєпотопці того, хто за ним працює, дві засадничі “функції – соціальної пам’яті та соціально значущої творчості, або, інакше кажучи, репродуктивно-нормативну і діалогічно-творчу” [12, с. 33]. Проте цей аспект піднятої проблематики вочевидь потребує окремого ґрунтовного опрацювання і, сподіваємося, буде висвітлений у подальших дослідженнях. Наразі констатуємо, що одним із авторів підготовлений рукопис МРП з дисципліни “Методологія соціо-гуманітарного дослідження”, що проходить апробацію.

1.2. Методологічна план-карта дослідження і проектування модульно-розвивального підручника як квазісуб’єкта реальної освітньої взаємодії

Вищевикладені теоретичні узагальнення двадцятилітніх напрацювань стосовно психодидуктивного упредметнення МРП як інструмента ефективно освітньо-розвивальної взаємодії, крім того, що дали змогу методологічно окреслити перспективи мислєдїяльно організованої та рефлексивно прискіпливої думки в осмисленні цього інноваційного типу підручника як феномену наукової творчості й національної культури водночас [див. 251],

дозволили здійснити ще один, не менш важливий крок – створити *методологічну план-карту дослідження-проектування* МРП не як специфічної об’єктивності зматеріалізованої й змертвої культури, а як *прихованої суб’єктивності*, котра вимагає персоніфікованого виявлення, смислового оживлення, інтелектуального вчування-переживання, самоактуалізаційного здушевлення. І хоч ідея МРП як квазісуб’єкта актуальної навчальної взаємодії висловлена одним із авторів раніше [див. 252], потім чітко відрефлексована її сутність (саме цей підручник “продукує полісміслові зв’язки під час роботи з ним учня чи студента, створює спільне психосмісловє поле їхнього взаємозалежного існування “тут – тепер – повно” й процесно організується як центральна сюжетна лінія освітнього вчинку, а результативно – як освітня подія” [251, с. 72]), усе ж її зміст залишився нерозкритий, наявні тезові визначення мають швидше гіпотетичний характер, аніж констатувальний (теоретичний і фактологічний). Тому закономірно постає завдання внести ясність у методологічне розуміння цієї непростой дослідницької проблеми.

Функції та мислєдїяльний потенціал методологічної план-карти дослідження. У сферах СМД-методології (філософська школа Г.П. Щедровицького) і професійного методологування [246; 262] одним із найдосконаліших засобів є методологічна план-карта дослідження, що має низку переваг над іншими відомими у філософії і науці засобами (парадигма, дисциплінарна матриця, план чи програма дослідження тощо). Це повно підтверджує її взаємозалежний набір функцій (**рис. 1.1**), що організовані нами за принципом кватерності (3+1) [246, с. 108–133] і змістовно відображають як авторську характеристику цього засобу Г.П. Щедровицьким [281, с. 664–666], так і її похідні реінтерпретаційні схеми [87; 88; 90; 246].

Із вищеподаної мислєсхеми слїдує, що методологічна план-карта має широкий евристичний потенціал у виявленні закономірностей розвитку, функціонування і самоорганізації надскладних, багатопредметно структурованих і динамічно схоплених, соціокультурних об’єктів, котрі чи не вперше у досвіді філософування одержують повноформатне логіко-змістове рефлексивне висвітлення. При цьому, крім власне такого багатовимірного і метасистемного методологування, принаймні

1 – Об'єкт-цілевизначальна:
усвідомлення й побудова
своєрідної блок-схеми об'єкта
дослідження, його особливого
зображення, що має бути
розкладений на низку
предметів, зважаючи на
самобутню природу,
методи і засоби
його пізнання



2 – узгоджувально-багатоупредметнувальна:
мисленнєве розмежування
виявленого об'єкта пізнання-
дослідження на сукупність
взаємопов'язаних предметів
та їх послідовне аналітичне,
проектне та/чи експериментальне
опрацювання, а також здійснення
процедури вивчення у рамках
кожного предмета

4 – програмово-регулювальна:
створення названої план-карти
вже не стільки як об'єкта
дослідження, скільки як його
схеми чи програми, що визначає
і координує дослідницьку
діяльність наукової школи
у певному напрямку
наукової творчості і
загальнолюдської
культури

3 – рефлексивна:
професійне чи миследіяльне
використання план-карти як
винятково ефективного
методологічного засобу, що дає
зможу організувати дослідження у
певному міжпредметному
напрямку, підпорядкувати їх
узгодженому руху-поступу
рефлексивної думки
до єдиної мети

Рис. 1.1. Головні функції методологічної план-карти дослідження-проекування

два джерела названої план-карти в нашому випадку пошукування є передумовами її створення:

п о - п е р ш е, це низка формооб'єктиваційних (тих, що мають переважно формальний характер та об'єктивуються у нормативних актах, приписах або певних соціальних маркерах) і психозмістових (вирізняються неявним чи прихованим, здебільшого ноуменальним, психокультурним або ж суто душевно-духовним наповненням і пов'язані із вершинними досягненнями людського духу) відмінностей типового і МРП, що у повсякденні невинуватно редукуються до зовнішніх та внутрішніх умов-вимог створення традиційного підручника, що вказує на емпіричний шлях підручничопродукування за панування екстенсивно-інформаційної освітньої моделі;

п о - д р у г е, сукупність мислесхем як засадових інструментів професійного методологування [див. 171; 246], котрі створені упродовж двох десятиліть у рамках *теорії модульно-розвивального навчання* (скажімо, періоди освітнього циклу: “інформаційно-пізнавальний – нормативно-регуляційний – ціннісно-рефлексивний – духовний”, універсальні форми організованої причетності особи до творення психокультурного досвіду: “навчання – виховання – освіта – самореалізація” та ін. [178; 249]), *освітньої діяльності* (основні складові психокультури: “поведінка – діяльність – вчинення – спілкування”, види задач: “навчальні – виховні – учбові – освітні” [244; 260; 261], *інноваційно-психологічного клімату* О.Є. Гуменюк (класи психологічного впливу: “пізнавально-суб'єктний вплив – нормативно-особистісний взаємовплив – ціннісно-індивідуальнісний самовплив – духовно-універсумне самотворення”, компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції: “когнітивний – емоційно-оцінковий – учинково-креативний – спонтанно-духовний” [88; 90]), *модульно-розвивального підручника* (міжнауковий аспект підручничотворення: “психологічний – дидактичний – соціокультурологічний – загальнонауковий – філософський”, різновиди експертиз у сфері освіти: “гуманітарна – соціальна – освітня – дидактична – психологічна [259; 263; 264] і які проливають світло методологічно організованих розуміння, мислення та рефлексування на найскладніші проблеми суспільного повсякдення, у тому числі й на системи освіти та національного підручничотворення, шляхом узмістовлення “спочатку несвідомих першо-образів, котрі проникають у свідомість, наповнюються матеріалом осмисленого досвіду і сягають універсальних начал людського духу” [2, с. 44–45], тобто забезпечують рух-поступ методологування від ноуменальних глибин безкрайого небуття-всесвіту до концептів і мислесхем, підносячи зображуване у полі індивідуальної чи колективної свідомості зі світу однократного, минушого, суєтного до царини сакрального, вічного.

У рамках авторської наукової школи здобута низка методологічних план-карт дослідження (МПКД), серед якої найпомітнішими є: МПК освітології [246, с. 148–149], МПКД фундаментально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [249, с. 174], МПКД інноваційно-психологічного

клімату модульно-розвивальної системи навчання загальноосвітнього закладу [90, с. 26–27], МПКД психологічної структури освітнього спілкування [178, с. 105–123]. Воднораз у 2005 році авторами створена МПКД проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника, що виконує функцію ефективного засобу проблемно-модульної мислєдїяльності і дає змогу організувати міждисциплїнарне експертне вивчення МРП як вітакультурного явища та інструмента ефективної освітньої взаємодїї у класї чи аудиторїї [див. 264]. Нижчепропонована МПКД МРП виходить за межї експертного упередженнє, а стосується як усього теоретичного свїту цього типу інноваційного підручника, так і сфер його наукового проектування, практичного створеннє і повсякденного використання в освітньому процесї, причому у форматї цїлісних навчально-книжкових комплексів як їх центральна психодидактична ланка.

Фундаментальні відмінності між традиційним і МРП. Оскїльки проблема зазначених відмінностей неодноразово піднімалася та на емпїричному рївнї розв'язувалася нами у статтях і монографїях (див. список лїтератури), то постає завданнє не просто узагальнити цей матерїал, що досить ґрунтовно здїйснено у попереднїй публїкацїї [251, с. 173–180], а відшукати такий унікальний спосїб її розв'язку, який би був відчутним кроком уперед на шляху створеннє психодидактичної теорїї МРП. Саме така методологїчна робота проблемно-модульного характеру й була виконана одним із авторів у серпнї 2011 року, в підсумку якої й створена модель головних відмінностей традиційного і МРП (рис. 1.2).

Обмежений змістовий формат цієї розвідки залишає на майбутнє детальне висвітленнє кожної із восьми поданих відмінностей між традиційним і МРП. Наразі на цей момент важливо зафіксувати кїлька суто методологїчних моментів чи штрихів до картини проведеннє порівняльного аналізу вказаних ознак.

По-перше, вкрай евристичним, передусїм зважаючи на виконання авторської дослідницької програми професїйного методологування [246], видається аналітико-рефлексивне розмежування формооб'єктивацийних і психозмістових відмінностей та їх дїалектичне взаємодоповненнє, що у своєму критерїальному підґрунтї синтезують дїалектичні пласти форми і змісту,

Розвиткове функціонування в освітній моделї модульно-розвивального типу

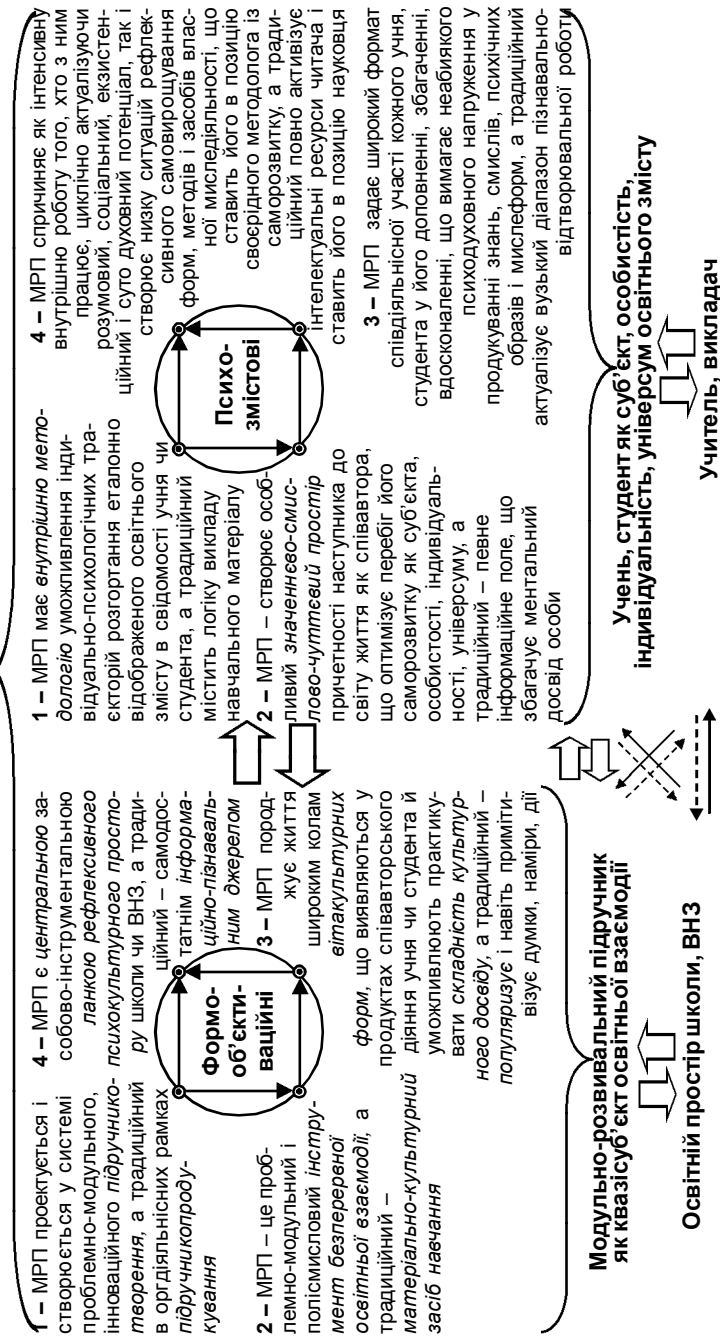


Рис. 1.2. Головні відмінності традиційного і модульно-розвивального підручника в дїалектичній єдностї формооб'єктивацийних і психозмістових онтичних вимїрїв

зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, матеріального й ідеального, явного і неявного. Це вочевидь дає змогу позбутися епістемологічної редукції у поясненні переваг МРП, котра закономірно виникає за умови опертя у процесі наукового пізнання лише на пояснювальні можливості виключно однієї із названих діалектичних пар категорій (наприклад: “зовнішнє – внутрішнє”). Причому подане логіко-змістове багатокординатне усистемлення запропоновано вперше й до того ж удало реалізує відомі принципи як словотворення, так і категоріюгенезу [див. 247].

По-друге, подальшого розвитку набуває створений у рамках чинної наукової школи методологічний засіб, що зреалізовує вимоги принципу подвійної кватерності, що неодноразово використаний авторами (А.В. Фурманом [див. 246, с. 86, 130] і представниками наукової школи – Ю.Я. Мединською [172], Г.С. Гіряк [60], А.Н. Гіряком [50] та ін.) в дослідженні складних соціокультурних систем і психодуховних данностей як винятково ефективний рефлексивний інструмент професійного методологування. Річ у тім, що побудова *двоїстої мислєсхеми* (не за принципом наступності, як подано на рисунках, а паралельності, що утворює куб) дає змогу розмежувати площини типологізованого формального (зовнішнього, об'єктивного) і змістового (внутрішнього, особистісного) знання, де кожна вершина чотирикутника обіймає різні концептні поля й, відповідно, категорії та поняття, що мають певні перехідні форми, змістові інтерференції, значеннєві інваріанти, явні та неявні зв'язки між собою. Усе це у взаємодоповненні та гармонії створює довершену картину чітко упредметненого дослідження, виконану в постнекласичному стилі теоретизування. Причому важливо, що потенційно створений куб із полюсами 1–1', 2–2', 3–3' і 4–4', будучи поміщеним у сферу як ідеальну зорганізованість-цілісність, не тільки відображає діалектику видимого й невидимого аспектів-процесів в освітній взаємодії учня чи студента і МРП, охоплює широкий горизонт її ноуменально-феноменологічного урєальнення та конкретно-ситуаційної наявності, а й дозволяє методологічно відрефлексувати щонайменше шість четвертинних комбінацій, необхідних для побудови цілісної системи знань про відмінності МРП від типового, традиційного.

По-третє, новостворена методологічна модель уможливує, звісно, за умов виконання всіх восьми ознак-відмінностей МРП, дію механізму обопільного саморуку мислекомунікації між учнем чи студентом, котрий тенденційно самоактуалізується в наступності образів суб'єктивної реальності як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум (В.І. Слободчиков) та дотичним до його діяльної свідомості значеннєво-смісловим матеріалом МРП, котрий не просто “оживає” у психоекзистенції того, хто з ним працює, а циклічно проживається останнім як певний фрагмент софійно організованого соціокультурного досвіду людства, нації чи етносу. Іншими словами, саме у такий спосіб у юного освітянина виникає, а в термінології М.К. Мамардашвілі “стається думка... як акт існування справжньої внутрішньої свободи”, котру не можна зімітувати, нав'язати, сформувати; вона має статися як деякий “вогненний стан буття”, як тривалість [164, с. 366]. Тут *думка* – центральна ланка внутрішньої роботи інтенсивного мислєдіння того, хто увійшов у тісний смислообразотворчий контакт із МРП і приречений: а) відчути й усвідомити себе живим в усіх вітапсихологічних вимірах повсякдення, б) “здійснитися у всій повноті власних сил і потенцій” і в) наповнитися екзистенційною органікою, щораз нового, впадання-занурення у розуміння, осмислення, творення й рефлексування світу, навколишніх і себе самого.

У цьому сенсі проблемно-модульна організація полікодового змісту МРП є одночасно “засобом саморозвитку” (Г.П. Щедровицький [207, с. 179]) і “знаряддям перетворення, зброєю свободи” (М.К. Мамардашвілі [164, с. 369]). Причому саме з боку цього підручника надходять полісміслові інтенції, що урєальнюють його квазісуб'єктність потенційної актуальної освітньої взаємодії, а з боку учня (студента), у форматі модульно-розвивального уциклічнення освітньої діяльності, поетапно виявляються пошукова пізнавальна, соціальна, ціннісно-рефлексивна та духовна активності, що не лише уможливлують проблемну полідіалогічність його свідомості і самосвідомості як повноцінного співавтора МРП, а й актуалізують перебіг по-різному узмістовлених освітніх дій, котрі є етапами постановки і розв'язання певної освітньої задачі й у підсумку внутрішньо організуються як *освітній учинок-подія* у діалектичній онтофеноменальній єдності

його ситуаційної, мотиваційної, дійової та післядійової складових [див. детально 244; 261; 267].

По-четверте, МРП у стратегічно-тактичній роботі з ним розвиває не емпіричну й не лише теоретичну, проектну та варгісну, а *трансцендентальну свідомість* особистості, тобто, постійно підтримуючи її можливість стати внутрішньо вільною у самоздійсненні, дає змогу подумки виходити за межі відомого, пізнаного, освоєного досвідом. І такий рух-поступ вільно пульсуючої думки-комунікації, у якому МРП виконує роль своєрідної нитки Аріадни, що забезпечує вихід з Лабіринта незнання, приводить до впізнавання чи смислового осягнення донині неявного. Пройшовши чотириперіодний шлях модульно-розвивального циклу все більш глибокого й обсяжного впізнавання непізнаного з допомогою незавершених, повно проблемних і внутрішньо діалогічних, сторінок цього нетипового підручника як квазісуб'єкта освітньої взаємодії, учень, студент раніше чи пізніше потрапляє у точку-місце джерельної думки, екзистенційної свободи, саморозкриття власного прихованого потенціалу і на вершині актуалізації себе – *самотворення*. Типова картина освітньої взаємодії тут така: розпочавши зовні невинну подорож сторінками МРП, він ще нічого нового не знає. “Знання, – зауважує в дещо іншому змістовому контексті Мераб Мамардашвілі, – з’являються потім, немов би зворотним ретроактивним ходом”, коли стає вільним у своєму естві бути “тут – тепер – повно” й зреалізовує свою “здатність до такого руху-діяння, що названа у філософії *т р а н с ц е н д у в а н н я м*” [164, с. 368]. Саме так процесно та результативно розвитково постає трансцендентальна свідомість наступника як своєрідна кристалізація його внутрішнього психодуховного світу позамежових данностей (Всесвіту як такого, життя як екзистенції, добра самого по собі, духовності як реальності вищого порядку та ін.). Це означає, що він здатний подумки-образно осягнути найскладніший феномен та акти буття у їх учинковій психософійності [205, с. 7–14, 84–85, 174–176], а не окремо об’єкти, предмети, маркери повсякдення.

Особливості створення, структури та змістового наповнення методологічної план-карти дослідження і проектування МРП. Для досягнення мети цієї методологічної розвідки

нами здійснено *ч о т и р и к р о к и*, що забезпечили успіх як названого упредметнення, так і відповідних вимог до побудови нижче запропонованої план-карти як наддосконалого інструмента професійного методологування у царині сучасної науки і сфері культури.

Перший. Перехід від запропонованої одним із авторів свого часу (1994) у рамках моделі Школа розвитку “методологічного квадрата” науки (“теорія – методологія – технологія дослідження – експериментальна практика”) до його конкретно-тематичного втілення в теоретичному форматі МРП як мислєсхеми поаспектного пізнання-проектування-творення-застосування останнього: “освітологія – психодидактика – психотехнологія – психокультура”, причому з відповідним інваріантним результатом розуміння сутності, проектних, конструкторських та методичних можливостей роботи з ним як учителя чи викладача, так і учня чи студента.

Другий. Своєрідне вміщення запропонованої мислєсхеми у чотириполосний, точніше – чотиристоронній, контекст, де ліва сторона охоплює формооб’єктивні умови, права – психозмістові, нижня – форми людського усупільненого життя (тобто ковітальність), верхня – здобутки культури. Таким чином одержуємо рефлексивне обґрунтування четвертинного набору моделей-конфігураторів дослідження і проектування МРП у лоні *вітакультурної методології* (рис. 1.3). Водночас зауважимо, що насправді подана мислєсхема, як і будь-яка інша, характеризується постнекласичними ознаками раціональності, що означає неочевидне: вона відображає сферу з уміщеними в неї четвертинними сегментами, де немає ні верху, ані низу, ні лівого боку, ані правого. Але саме названі її два базових полюси (“життя” і “культура”) вказують на зреалізування вимог вітакультурного підходу, одночасно підтверджуючи його високу евристичність.

Третій. Побудова чотирьох моделей-конфігураторів (у термінології Г.П. Щедровицького [281, с. 652–663]), кожен із яких обіймає у певному аналітико-рефлексивному ракурсі синтез знань про МРП як про об’єкт дослідження і проектування, що розподілений на чотири упредметнення (див. рис. 1.4–1.7). У результаті здійснення такої методологічної роботи із конфігурування різнодисциплінарних знань про МРП створені: а) його інваріантні структурно-функціональні моделі, що фіксують різні

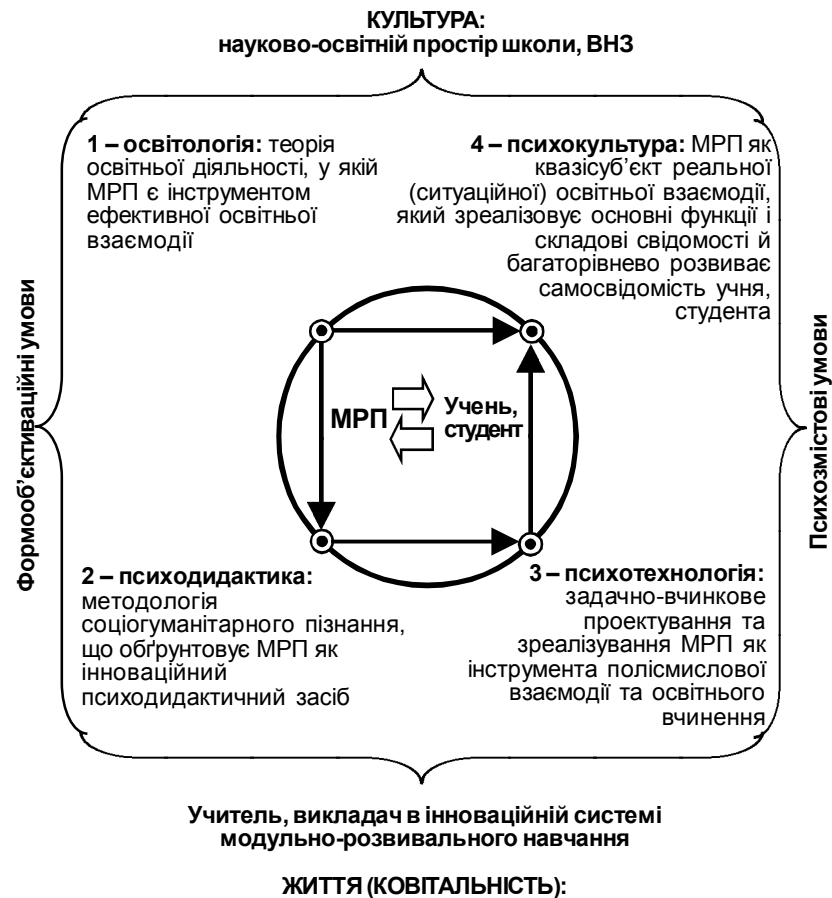


Рис. 1.3. Обґрунтування четвертинного набору моделей-конфігураторів дослідження і проектування МРП логіко-змістовими засобами та мислєдіяльними інструментами вітакультурної методології

контексти дослідження, розуміння, проектування, конструювання, експертизи, використання; б) сегменти довершеного теоретичного знання, що одержані на основі цих моделей і, хоча є гіпотетично істинними, все ж уможливають їх перетворення у практику зорієнтовані, тобто ті, що із знакової ідеальної форми можуть бути трансформовані на реальні об'єкти практики у рамках інноваційного підручникотворення. Це і "є основним

Освітологія МРП				
<i>Періоди та етапи функціонування цілісного модульно-розвивального орґпроцесу</i>	Інформаційно-пізнавальний: настановчо-мотиваційний і змістово-теоретичний	Нормативно-регуляційний: оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювально-вальний	Ціннісно-рефлексивний: системно-світоглядний і ціннісно-естетичний	Духовно-креативний: духовно-естетичний і спонтанно-креативний
<i>Універсальні форми організованої трансляції культури та їх процесно-результативна суть</i>	Навчання: пошукова пізнавальна активність – знання й уміння	Виховання: система ставлень, суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків – знання і норми	Освіта: актуалізований фрагмент етнонаціонального чи загальнолюдського досвіду – знання, уміння, норми, цінності	Самореалізація: максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствєрний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним
<i>Тип проблем і проблемних ситуацій, що підлягають осмисленню та розв'язанню, їх переважальний розвитковий вплив</i>	Наукові: розумовий, у т. ч. інтелектуальний, когнітивний, розвиток	Соціальні: соціальний, у т. ч. моральний, гуманний, розвиток	Світоглядні: загальнокультурний, у т. ч. ціннісно-смісловий та екзистенційний, розвиток	Філософські ("вічні"): духовний, у т. ч. естетичний, креативний, розвиток
<i>Основні психомистецькі технології модульно-розвивального навчання</i>	Проблемно-ситуативна технологія добування знань	Критично-регуляційна технологія нормування знань, культурного досвіду	Вартісно-світоглядна технологія поширення здобутого соціально-культурного досвіду	Духовно-креативна технологія самореалізації людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії
МРП – інструмент ефективною взаємодії				

Рис. 1.4. Модель-конфігуратор освітології МРП

процесом життя знань, тобто тим, що показує, у чому саме вони існують як знання, і те, заради чого ми їх, власне кажучи, створюємо..." [Там само].

Четвертий. Уявне зведення чотирьох запропонованих моделей-конфігураторів у цілісну структурно-функціональну єдність – методологічну план-карту дослідження і проектування МРП, що дає змогу створити – спочатку мисленєво, а потім діяльєно – цей інноваційний підручник шляхом методологічного синтезу різнопредметних міждисциплінарних знань про нього. У підсумку його освітологія, психодидактика, психотехнологія і психокультура постають не розмежованими, а логічно, змістовно та функціонально згармонізованими, вищою мірою цілісними. Фактично отримуємо ще один вектор розвитку

Психодидактика МРП				
<i>Психодидактичні цілі</i>	Формування внутрішньої мотивації і здійснення теоретичних (змістових) узагальнень	Оцінювання повноти розуміння набутих знань і долучення студентів до нормонаслідування і нормотворення	Систематизація особистісних знань збагачення їх пізнавальної картини світу і розвиток критичного мислення і творчої рефлексії як індивідуальності	Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові почуттєві переживання та самозбагачення і самореалізування найкращих помислів, прихованих здібностей, благодородних устремлінь
<i>Девіз і завдання для учня, студента</i>	<i>“Привіт проблемо!”</i> ; пошук невідомого у відомому	<i>“Єврика! Я знаю і вмю”</i> ; культурне освоєння довкілля через нормонаслідування	<i>“Я знаю, можу, вмю і ціную”</i> ; ціннісно-смілове осягнення освітнього змісту	<i>“Ура! Я знаю, вмю і творю”</i> ; наповнення себе любов'ю і мудрістю
<i>Психодидактичні умови</i>	Створення навчальної проблемної ситуації та пошук способів її розв'язку	Зняття навчальної проблемної ситуації шляхом виконання завдань і вправ та пошук обставин конструктивного застосування теоретичних знань на практиці	Актуалізація ментального досвіду в контексті загальнолюдських надбань і створення сприятливого рефлексивно-діяльнісного клімату (простору) мужсуб'єктних стосунків	Психодраматичне моделювання ситуацій самотнього творення, фантазування, сприймання музики тощо і спрямоване продукування переживань, думок і матеріалізованих надбань та їх презентація студентами
<i>Найважливіші результати модульного навчання</i>	Формулювання навчальної проблемної задачі та суб'єктивне відкриття законів, закономірностей, наукових фактів	Первинне осмислення нормативно заданого теоретичного матеріалу і внутрішня організація здобутих знань як нормативних, соціально адаптованих	Перехід від часткових до широких узагальнень, від окремих до загальнолюдських норм та умінь, удосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції як результат залежного взаємодіювання вчителя і учнів, викладача і студентів	Коллективне та індивідуальне творення образів, думок, смислів, вражень, учинкових дій у контексті збагачення сенсу життя, а також написання творів, студентських міні-підручників, поезії, музичних творів та їх презентація як продуктів творчості
МРП – інноваційний психодидактичний засіб				

Рис. 1.5. Модель-конфігуратор психодидактики МРП

юнгіанського принципу кватерності, крім раніше згаданого варіанту його подвоєння, – *мегакватерність*, у якому четвертий складник виконує інтеграційну функцію, себто вказує на те, що саме різні форми, методи і техніки психокультурного практикування МРП і становлять підсумок усієї проблемно-модульної роботи як “над” цим підручником, так і “з ним”. Але найголовніше те, що цей четвертий компонент, синтезуючи та знімаючи

Психотехнологія МРП				
<i>Оргтехнологічні етапи постановки та розв'язування освітньої задачі</i>	Аналітичний: аналіз та оцінка наявної проблемної ситуації і формулювання самої задачі	Проектний: окреслення способів розв'язку сформульованої задачі, розробка проекту чи задуму її розв'язку	Виконавчий: реалізація задуму та практичне втілення конкретного розв'язку освітньої задачі	Рефлексивний: самозвіт про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язання задачно організованої проблемної ситуації
<i>Сфери життєреалізування та основоположні стратегіми постановки розв'язування освітньої задачі</i>	Пізнання: добування соціокультурного досвіду та утвердження соціально-практичної поведінки	Нормування: розширення меж соціально-компетентної діяльності та набуття особливих властивостей (відповідальність, моральність тощо)	Поцінування: збагачення соціокультурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження оригінальності конкретного вчинку-події	Самопізнання: саморозвиток Я духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо
<i>Компоненти освітнього вчинку як актуалізовані механізми поскладового самотворення позитивної Я-концепції (за О.Є. Гуменюк)</i>	Ситуація як певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, що актуалізує когнітивну складову (Я-образ)	Мотивація як перехід ситуації в мотивацію, що актуалізує емоційно-оцінкову складову (Я-ставлення)	Дія , тобто конкретний акт як психологічна готовність і привід його здійснення, що актуалізує поведінкову складову (Я-вчинок)	Післядія як рефлексія події та результату освітнього вчинку, що актуалізує спонтанно-креативну складову (Я-духовне)
<i>Розвиток образів суб'єктивної реальності в центруванні на різних аспектах психокультурного зростання учня, студента</i>	Суб'єкт добування теоретичних знань як поширювач пошукової поведінки: когнітивний розвиток	Особистість як нормотворець наукових знань і навчальних умінь у процесі здійснення освітньої діяльності: соціальний розвиток	Індивідуальність як носій ідей, ідеалів і цінностей під час конкретно-ситуативного втілення освітнього вчинкового акту: психосмисловий розвиток	Універсум як вища психодуховна інстанція, котра утверджує саморозвиткову причетність людини до святості вічності: духовний розвиток
МРП – інструмент полісміслової взаємодії та освітнього вчинення				

Рис. 1.6. Модель-конфігуратор психотехнології МРП

формозмістове наповнення трьох базових, уможливорює повноцінне квазісуб'єктне життя МРП у свідомості учня чи студента як центральної ланці його індивідуального світу Я. Головно мовиться про гірлянди психосмислових утворень, мисленевих та почуттєвих форм, котрі актуалізуються завдяки проблемно-модульній логіці розгортання освітнього змісту названого підручника як стимульного матеріалу до багатоварі-

Психокультура МРП				
<i>Аспекти професійного спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну (за О.Є. Гуменюк)</i>	Комінікативний: як інформаційний обмін – виконує функцію знання освітніх су-перечностей, надає значень і смислів поведін-ковій активності кожного	Інтерактивний: як діловий обмін – є засобом впорядкування відносин і регулює спільну нормотворчу діяльність професіоналів	Перцептивний: як психо-смісловий обмін – виконує функ-цію цілепокла-дання і взаємо-розуміння між партнерами чи опозиціонерами	Спонтанно-інтуїтивний: як самосенсовий обмін – стиму-лює саморозви-ток і саморозу-міння учасника взаємодії, котрий здійснив освітній вчинок
<i>Класи організаційного впливу (за О.Є. Гуменюк) та переважання образів суб'єктивної реальності того, хто працює за МРП</i>	Пізнавально-суб'єктивний вплив: груповий та індивіду-альний суб'єкт мислєдіяльної поведінки	Нормативно-особистісний взаємовплив: локалізований простір мислє-діяльної та діяльної боротьби <i>особистостей</i>	Ціннісно-інди-відуальнісний самовплив: самовизначення учня (студента) шляхом індиві-дуальнісного уможливлення та об'єктивації результатів освітніх вчин-кових дій	Духовно-універсумне самотворення: психодуховно насичене універсумне плекання нових мисленєвих образів, дійсностей, світів у формі схем, проєктів, моделей тощо
<i>Домінуючий та похідні механізми психокультурного розвитку</i>	Занурення: здивування, сприймання, аналізування, порівняння, мотивування, вивчення	Інтеріоризації: добування, оцінювання, осмислення, нормування, проєктування, використання	Екстеріоризації: збагачення, означення, осмислення, рефлексування, конструювання, вчинення	Вивільнення: самопізнання, ві-рування, об'єкти-вування, само-ствєрдження, самореалізація, самотворення
<i>Домінантні функції і складові свідомості та актуалізовані рівні самосвідомості</i>	Відображувальна (пізнавальна) – значення – епістемний	Регулятивно-оцінювальна – біопсиходина-мічна тканина – соцієтальний	Рефлексивна – смисли – вчин-ково-інтерналь-ний або екзис-тенційний , у т. ч. ціннісний	Породжувальна (творча, креативна) – почуттєва тканина , у т. ч. чуттєві образи – інтегративно-рефлексивний
МРП – квазісуб'єкт ситуаційної актуальної освітньої взаємодії				

Рис. 1.7. Модель-конфігуратор психокультури МРП

антного ситуювання, внутрішнього мотивування, здійснення різноциклічних учинкових дій та продукування саморозвиткових психодуховних образів, схем, інтенцій.

Окремо підкреслимо той момент, що обстоювана методоло-гічна план-карта МРП, виконуючи низку функцій (див. попереду), є засобом мислєдіяльносної організації не лише дослідження цього підручника як вітакультурного явища, а й інструментом його проєктування, експертизування, експериментування та досвід-ного використання в реальному навчальному процесі середньої і вищої школи. Отож вона задає рамкові методологічні умови

ефективності як теоретичної роботи, так і науково-проєктної, екс-пертної, психодидактичної і суто досвідної – вчительської та викладацької.

Насамкінець цього методологічного пошукування визначимо основні лінії майбутніх розвідок особливостей пропонованої план-карти, що вимагають детального вивчення та рефлексив-ного опрацювання:

- МРП як засіб та умова реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання;
- психодидактичний канон МРП;
- проблемно-задачна організація змісту і структури МРП;
- МРП як проєкт освітнього вчинку учня, студента;
- МРП як чинник розвитку проблемної свідомості того, хто з ним працює;
- можливості МРП та умови їх зреалізування у психокультурному становленні особистості;
- ноуменально-феноменальний формат актуалізації МРП психосмислового поля особистості студента;
- самоактуалізаційний потенціал МРП;
- аксіопсихологічні горизонти МРП;
- МРП як чинник збагачення духовного досвіду особистості та ін.

Зрозуміло, що після двадцяти років розробки теорії, методології, технологій проєктування та апробації МРП одержані результати дають підстави сподіватися, що саме цей тип новітнього підручника рано чи пізно перейде із розряду інноваційного в масово використовуваний, а відтак здобуде статус традиційного. Проте дорога до такого перетворення видається далекою, зважаючи на те, що спочатку *модульно-розвивальна освіта* із Попелюшки у своєму Українському Домі має стати Господинею, тобто буде прийнята державою як найефективніша – конкуренто-спроможна та полірозвивальна – освітня модель національної загальноосвітньої і вищої школи. Але для цього, щонайперше, педагогічна свідомість вітчизняного освітянства повинна набути істотного розширення у форматі свого дієвого проблемно-діалогічного поля і стати ще й інноваційно-психологічною, модульно-розвивальною. Тоді й такий інструмент, як МРП, стане потужним для учителя та викладача нової фахової генерації.

Висновки до розділу 1

1. МРП – центральна ланка інноваційної системи модульно-розвивального навчання, що у єдності з іншими самобутніми засобами організує головну сюжетну лінію полідіалогічної та полісміслової освітньої взаємодії у класі чи аудиторії, а тому є найефективнішим інструментом цієї освітньої моделі національного походження, змісту, характеру.

2. На протигагу типовому шкільному чи ВНЗівському підручнику, що використовується тими, хто з ним працює винятково як із засобом учіння, МРП передбачає мистецько-технологічне задіяння його як наддосконалого психодидактичного інструменту уможливлення ефективної розвивальної взаємодії у стінах освітнього закладу чи за його межами.

3. МРП, орієнтуючись на державний освітній стандарт і мінімізовано подаючи окремий змістовий модуль у різних системах кодування інформації, знань, досвіду (семантично, графічно, символічно, предметно та ін.), ситуативно стимулює проблемну мислекомунікцію, розгортання процесів означення, осмислення і порозуміння, плекає посферні здібності і духовно-естетичні наміри, сприяє вмотивованому нормотворенню і продуктивній рефлексії, що свідчить про переорієнтацію цільових компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу на ментально, психодуховно і вітакультурно зорієнтований.

4. Істотною перевагою МРП є те, що він проектно забезпечує дидактично-полісміслову адаптацію освітнього змісту до метального досвіду, вікових, гендерних та індивідуальних особливостей учнів, студентів, а за умови належного психомистецького зреалізування цілісного модульно-розвивального процесу уможливує багатозначеннєву і полісміслову взаємодію кожного наступника із цим підручником, розвиваючи у нього наявні засоби, методи та форми миследіяльності й у такий спосіб оптимізуючи перебіг посферних процесів саморозвитку, передусім розумового і соціального, екзистенційного і духовного, психокультурного і ситуативного, екологічного й естетичного, словесно-логічного та інтуїтивного.

5. Однак важливий не полізакодований у МРП освітній зміст сам собою, а мислекомунікативна робота з ним, тобто його етапне суб’єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості користувача цим підручником, котре й уможливує його різнобічний розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності.

6. Своєрідним узагальнювальним результатом полірозвиткового функціонування МРП є створення особливого значеннєво-сміслово-чуттєвого простору повноцінної причетності учня (студента) до еталонного етнонаціонального досвіду, світу культури і всесвіту життя, мисленнєво пульсуючої і водночас рефлексивно діяльної взаємодії як відповідь, позиція чи погляд на низку актуалізованих проблем і задач, що закодовані в інноваційному підручнику.

7. МРП як головний інструмент студента в налагодженні ним полідіалогічної і полісміслової взаємодії у загальному контексті інноваційно організованого освітнього циклу виконує функції квазісуб’єкта вітакультурно концентрованого й ситуативно актуалізованого в ньому змісту-миследіяння, у процесі психодуховного збагачення якого він утверджується як повноцінний співавтор, використовуючи його стимульний (закодований) матеріал за власними інтенційними, креативними, спонтанними та екзистенційними зорієнтуваннями.

8. Образно кажучи, МРП – це малий світ оживляючої культури й духовності, до яких наступник має змогу не лише долучатися як споживач чи транслятор освоєного, а й як самобутній творець у часопросторі “тут – тепер – повно” значень і знань, умінь і норм, навичків і цінностей, образів і смислів; причому найважливіше те, що, відкриваючи для себе канали, засоби, методи та форми взаємодії зі світом, він психокультурно “виросує” себе сам, тобто саморозвивається й самозбагачується за оптимальними траєкторіям становлення і як суб’єкт поведінки, і як особистість конкретної діяльності, і як індивідуальність учинкових дій, і як універсум самотворення.

9. Методологічна план-карта фундаментального пізнання МРП, що створена як наддосконалий інструмент професійного методологування у царині сучасної науки і сфері культури, охоплює у певному аналітико-рефлексивному ракурсі синтез

знань про цей інноваційний тип підручника як про об'єкт дослідження і проектування, що розподілений на чотири упредметнення – освітологічне, психологічне, психотехнологічне і психокультурне. У результаті здійснення такої методологічної роботи із конфігурування різнодисциплінарних знань про МРП створені: а) його інваріантні структурно-функціональні моделі, що фіксують різні контексти дослідження, розуміння, проектування, конструювання, експертизи, використання; б) сегменти доведеного теоретичного знання, що одержані на основі цих моделей і, хоча є гіпотетично істинними, все ж уможливають їх перетворення у практико зорієнтовані, тобто ті, що із знакової ідеальної форми можуть бути трансформовані на реальні об'єкти практики у рамках інноваційного підручникотворення.

10. Уперше запропонована методологічна план-карта МРП, виконуючи низку функцій (об'єкт-цілевизначальна, узгоджувально-багатоупредметнювальна, рефлексивна, програмово-регулювальна), є засобом мислєдїяльнїсної організації не лише дослідження цього підручника як вітакультурного явища, а й інструментом його проектування, експертизування, експериментування та досвідного використання в реальному освітньому процесі середньої і вищої школи. Отож вона задає рамкові методологічні умови ефективності як теоретичної роботи, так і науково-проектної, експертної, психодідактичної і сучасної досвідної – вчительської та викладацької.

Розділ 2

НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИЙ КОМПЛЕКС ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Обґрунтування категорійно-понятійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу

Ефективність функціонування *соціосистеми* значним чином зумовлюється рівнем розвитку однієї із основних *соціальних інституцій*, а саме *інституту освіти*, котрий, своєю чергою, характеризується тим чи іншим психокультурним наповненням. Вагомим чинником зреалізування завдань життєдіяльності цього інституту є *система засобів навчання*, центральним компонентом котрої вважається *НКК* як основний психодідактичний інструмент *соціалізації* юного покоління [52, с. 151]. Відтак навчальні книги, що фіксують вітакультурний досвід людства за допомогою мови (соціокоду), немовби “вводять” свідомість наступника у рамки соціального досвіду і потенційно забезпечують якнайповніше та найбільш органічне входження особи в культуру, причому не лише як її носія, а й як повновагового суб'єкта.

Культура розглядається В. С. Стьопіним як набір семіотичних систем, що закріплюють історично накопичений досвід, котрий у рамках різних видів діяльності, поведінки і спілкування організується як низка надбіологічних програм [229, с. 63]. Водночас вона, за О. І. Пігалеєвим, є “особлива система інформаційного забезпечення людської життєдіяльності, її програмне середовище...” [12, с. 36]. Г. О. Балл слушно говорить про таке входження до системи культур, коли її компоненти репрезентують нормативно-репродуктивну й діалогічно-творчу сторони у загальнолюдському, особливих (національному, професійному тощо) та індивідуальному модусах [12, с. 49]. Відтак *НКК* доречно розглядати як *продукт культури, освітній інструмент окуль-*

турення людини і водночас як специфічний засіб культуротворення.

На значущість піднятої проблематики вказує також розуміння Л. С. Виготським ролі мови (знаку) у становленні людської свідомості і діяльності, що й реалізує більш загальну тезу про культурно-історичну природу людської психіки. Крім того, Дж. Дьйої, визначав мову як знаряддя знарядь, а В. Вундт тлумачив її як зручний інструмент і важливе знаряддя мислення [39, с. 10, 294]. Зі свого боку, М. К. Мамардашвілі стверджував, що текстом (у широкому розумінні) може бути будь-що, що зчитується свідомістю, а відтак читання тексту він інтерпретував як стан свідомості [165, с. 66]. Ми також цілком погоджуємося із тезою В. П. Зінченка, що культура будь-яке своє досягнення перетворює у знаки, а те, що не стало знаком, не може бути комуніковано і ніколи не стане фактом культури [22, с. 175]. Отож наші знакові системи мають провідну роль у “соціальній конструкції реальності”. Наголошуючи те, що реальність не може бути відмежованою від знакових систем, у котрих вона сприймається, конструктивісти тлумачать її як продукт соціальних визначень, а текстуальні репрезентації – як “точки боротьби” різних реальностей [217].

Ще Лев Семенович говорив про залучення до системи психологічних понять тих зовнішніх символічних форм діяльності (читання, письмо, мовлення, малювання), котрі звично розглядалися як дещо стороннє і додаткове стосовно внутрішніх психічних процесів. Однак, з його погляду, вони входять у систему вищих психічних функцій нарівні з іншими вищими психічними процесами. Він розглядав їх перш за все як особливі форми поведінки, що утворюються в процесі соціально-культурного вдосконалення людини і формують її зовнішню лінію розвитку символічної діяльності [39, с. 1088].

В умовах переходу людства від індустріальної до інформаційної цивілізації та науково-технічної революції постає проблема підготовки людини до безперервної самоосвіти, а відтак зростає значення навчальних книг. За Н. В. Чепелевою, читання – один із провідних каналів самостійного здобування знань, розвитку та саморозвитку особистості, тобто центральна ланка самоосвітньої діяльності [275, с. 5; 241, с. 284], котра є важливим чинником глобального соціоекзистенційного процесу людинствотвердження.

Однак, за Т. М. Титаренко, сума інформації, накопиченої людством, дедалі менш доступна для окремої особи, оскільки відбувається революція у засобах не лише отримання, а й передусім збереження знання. Сучасність, у якій сьогоднішня особистість творить себе, стає дедалі більш швидкою, гнучкою, експансивною, безсистемною (за З. Бауманом) та характеризується новою постмодерною площинністю (поверховістю) і релятивністю [233, с. 85].

Отож для реформування національної освіти і науки та спрямованого входження України в європейський культурно-освітній простір потрібна конкурентоспроможна система проектування, створення та експертизи НКК [119, с. 15]. Саме останні відображають *зміст вищої освіти*, нормативно задають конкретний державний освітній стандарт, що становить змістове ядро процесу культуронаступності, презентують соціокультурні межі окремого навчального курсу, а відтак є своєрідною моделлю вимог суспільства до *соціалізації* юнацтва [57]. То ж не дивно, що створення інноваційних навчальних книжок В. М. Монахов вважає фундаментальною проблемою освітянського сьогодення й одним з найскладніших соціально-технологічних продуктів цивілізованого суспільства [179, с. 20]. Відтак науково-психологічне проектування НКК має бути переосмислене як провідна культурно-історична проблема, що охоплює багатоманітні аспекти, модусів, критеріїв, параметрів, показників, ознак.

Сучасний НКК, за А. В. Фурманом, має, стратегічно орієнтуючись на державний освітній стандарт, у мінімізованому вигляді подавати цілісний *змістовий модуль* як взаємодоповнення значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів і психодуховних форм у різних способах кодування інформації (семантичний, графічний, символічний, предметний та ін.), точніше – у різних кодових системах культури (В. С. Стьопін), ситуаційно стимулювати *проблемну мислекомунікацію*, розгортання процесів означення, осмислення і порозуміння, плекати посферні здібності і духовно-естетичні наміри, сприяти вмотивованому нормотворенню і продуктивній рефлексії, що свідчитиме про переорієнтацію цільових компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу до ментально, психодуховно і вітакультурно зорієнтованого [251, с. 179].

Критичний аналіз сучасного стану теоретико-методологічної розробки і практики створення НКК (див. додаток Б) дав змогу виокремити основні чинники, що спонукають до вдосконалення зазначених психодидактичних інструментів (додаток Б.1), систематизувати найбільш типові вади нині використовуваних НКК (додаток Б.2), здійснити оглядовий аналіз чинної нормативно-правової бази їхнього продукування (додаток Б.3), виявити переваги і недоліки сприйняття текстів електронних підручників (додаток Б.4) та обґрунтувати з психолого-педагогічних позицій недоречність використання іноземних навчальних видань (додаток Б.5), котрі є етноментально чужорідними для вітчизняної системи освіти.

Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження є запропонована професором А. В. Фурманом *теорія модульно-розвивального навчання* і, зокрема, концепція інноваційної навчальної книжки, котрі, зі свого боку, ґрунтуються на вітакультурній парадигмі розвитку освіти і знаходять конкретне практичне втілення в реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження аспектів-параметрів модульно-розвивальної системи освіти [244; 259; 256; 257]. Концептуальне ядро останньої становить соціально-культурно-психологічний зміст розвивальної взаємодії (додаток В), одним із модусів-компонентів котрого і є методично-засобовий його різновид.

Загалом під НКК розуміємо: **а)** сукупність структурно та функціонально поєднаних на засадах принципу системності навчальних видань, зміст і структура котрих фіксують у різних системах кодування фрагмент освітнього змісту, що адаптований на смислово-дидактичному рівні до ментального досвіду, вікових та індивідуально-типологічних особливостей, художньо-естетичних потреб й актуальних духовних устремлінь студента; **б)** 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; **в)** розгорнуту інформаційну “стратегічну модель” певної педагогічної системи, що віддзер-

кає базовий зміст освіти, його цілі, компоненти, оргформи і рівні, технології і методи, засоби і результати співдіяльності суб’єктів освітнього процесу [17, с. 11] і водночас футурологічну “тактичну модель”, своєрідний освітньо-методичний сценарій майбутньої розвивальної взаємодії, що розкриває послідовність презентації освітнього змісту; у цьому розумінні НКК для наставника слугують орієнтовною схемою (прообразом, проектом) майбутньої співдіяльності та керівництвом до планування, організації й координування освітнього процесу, а на рівні наступника – джерелом, змістом, інструментом і поліваріативним алгоритмом оволодіння навчальним матеріалом (самоорганізації, самоконтролю тощо) [58; 108, с. 228; 8, с. 45; 128, с. 4; 202, с. 21; 45, с. 21, 23]; **г)** новітній засіб асинхронної *інтерперсональної комунікації*, мікроструктура котрого організована як різного рівня узагальнення перехресний *гіпертекст* [45, с. 352], якому властива не лише *інтратекстуальність*, що відображає внутрішні зв’язки у тексті, а й *інтертекстуальність*, котра вказує на структурно-змістові зв’язки між окремими блоками модульно організованих текстів; відтак розвиваються межі текстів, коли в контексті одного інтерпретується інший блок, а початок наступного тексту є продовженням чи взаємодоповненням (за принципом компліментарності) попереднього [217]; **г)** квазі-суб’єкт полідіалогічної навчальної взаємодії у системі “викладач – НКК – студенти”, котрий продукує полісеміологічні 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 змісту; 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 контексти [272, с. 107]; отож читацькій взаємодії з інноваційним НКК, як і спілкуванню загалом, притаманні перцептивний, інтерактивний і комунікативний аспекти [184, с. 34]; **д)** психологічно спроектована й дидактично обґрунтована *система змістових модулів* певної навчальної дисципліни, що становить центральну ланку *програмово-методичного комплексу*, котрий, своєю чер-

гою, є об'єднаним компонентом системи засобів навчання ВНЗ, а також використовується як один із основних медіаторів вітакультурного, психосоціального, полісміслового і психодуховного рівнів освітньої взаємодії у системах: “зміст вищої освіти – НКК – освітній процес”, “викладач – освітній простір ВНЗ – НКК – студент”, “теорія – НКК – практика”, “дидактика – НКК – методика”, “зміст навчання – НКК – технологія навчання” тощо [64]; е) складний полікомпонентний інструмент, що охоплює систему навчальних видань, котрі об'єднані однією змістово-логічною концепцією навчального предмета і спрямовані на досягнення спільних психолого-педагогічних цілей [45, с. 28], до котрих перш за все належить актуалізація в студентів багатосферного розвитку в наступності оптимального зростання розумового, соціального, екзистенційного і духовного складників особистого потенціалу; є) прототип інтерактивного освітнього інструменту викладача і студента, що поєднує можливості електронних і друкованих засобів навчання [77] та спрямований, з одного боку, на реалізацію соціального замовлення (потреб держави), котре конкретизоване у цілях освіти і формовілене в освітньому стандарті (ОПП, ОКХ) та навчальних програмах відповідної дисципліни, а з іншого – задає поле індивідуальних інваріантів розвитку наступника та долучає його до активного культурно- і самотворення персонально обраних форм причетності до світу, самоплекання своєї національної самосвідомості і позитивно-згармонізованої Я-концепції (О.Є. Гуменюк); саме за цих умов культурні коди трансформуються у знання, а зовнішнє навчання (репродуктивне нормонаслідування) переходить у самоучіння і саморозвиток; ж) комплекс (*лат. complexus – зв'язок, поєднання, сукупність*) окремих друкованих засобів освітнього процесу, об'єднаних у цілісну структуру, що має нові специфічні властивості, відмінні від суми властивостей її компонентів [204, с. 171], котрі, хоча й спрямовані на реалізацію спільних освітніх цілей, однак є функціонально диференційованими; відтак з'являється змога науково проектувати освітній зміст у кількавимірному взаємодоповненні: а) реального змісту міжсуб'єктної розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, програмово-методичний, управлінсько-технологічний); б) об'єктивованих сфер змістового модуля – знання (теорії,

закони, поняття тощо), уміння (дії, операції, діяння), норми (плани, програми, проекти, інструкції і т.ін), цінності (ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, переконання); в) змісту психологічної активності та психічної самоактивності студента (несвідоме, підсвідоме, свідомість, самосвідомість), який забезпечує розгортання повного циклу оволодіння усупільненою та окультуреною інформацією [119, с. 183].

Сучасна трансформація цілей освіти закономірно видозмінює її зміст та спричиняє потребу в сутнісній переорієнтації функціонального спрямування новітніх НКК. Результати теоретичного аналізу зазначеної психолого-педагогічної проблеми дають змогу стверджувати, що вітчизняними і зарубіжними науковцями на сьогодні виокремлено понад 120 різного рівня узагальненості, мало систематизованих і почасти недостатньо обґрунтованих, функцій навчальної літератури [278, с. 10]. Очевидно, що таку надмірну кількість функцій об'єктивно складно проективно ввести авторові у структуру НКК, а тим паче параметрично відслідкувати експертові їхнє належне виконання чи навіть наявність. Тому для рефлексивного визначення методологічної позиції з даної проблематики доречно обрати адекватне парадигмальне підґрунтя. *Парадигмою* (від грецького *paradeigma* – приклад, взірець) первинно є сукупність передумов, що визначає конкретне наукове дослідження (знання) і визнається професійним загалом на певному історичному етапі [див. 256]. В освітній сфері А. В. Фурман аргументовано виокремив чотири парадигми – сциєнтистську, езотеричну, гуманітарну і вітакультурну [261, с. 21]. Відповідно до кожної із них нами виділено чотири типи НКК, котрі диференціюються за цілями, функціональними ознаками і вимогами, що ставляться до них (рис. 2.1). Крім того, проблему розмежування і психодидактичного обґрунтування функцій НКК розглядаємо у ширшому контексті функцій мови як чинника розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій людини (додаток Д.1), а також на декількох взаємозалежних рівнях оргтехнологічного забезпечення конструктивної діяльності (додаток Д.2).

Для більш адекватної реалізації всієї номенклатури функцій, вважаємо методологічно доречним об'єднати їх у чотири функціональні блоки, що органічно взаємопов'язані між собою. При

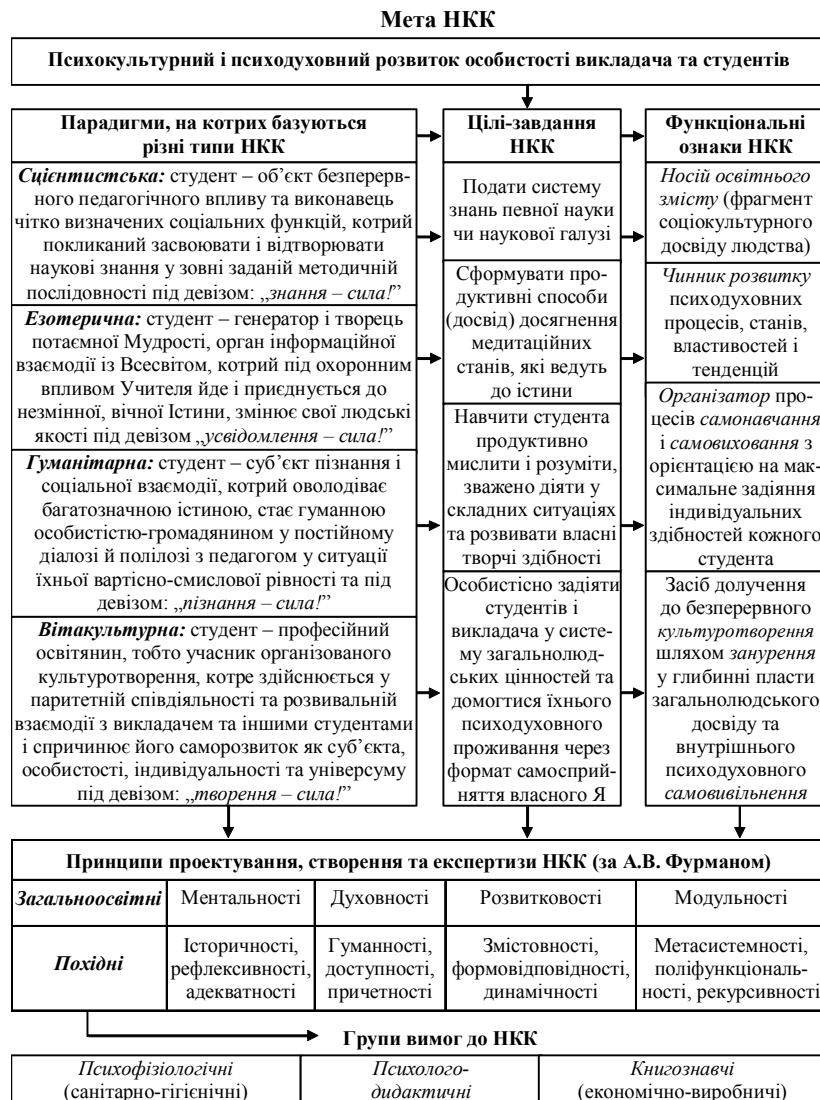


Рис. 2.1. Парадигмальне підґрунтя різних типів НКК як система цілей-завдань, функціональних ознак, принципів проектування і нормативних вимог [57]

цьому система похідних функцій є динамічною, відкритою і може варіюватися залежно від типу дидактичного модуля, а жодна із пропонуєваних функцій неспроможна повно зреалізувати своє призначення поза комплексом. Тож нами обстоюється *система функцій НКК*, котрі згруповані за такими критеріальними ознаками [51; 57]:

1. *Носій освітнього змісту.* Суть зазначеного функціонального блоку полягає у тому, що НКК слугує засобом семантичної фіксації і збереження еталонно відібраного фрагменту соціокультурного (в т.ч. наукового) досвіду людства, котрий визначає обсяг і якість розкриття академічного курсу та презентується студентам у функціонально різноспрямованих текстах: пізнавально-інформаційному, нормативно-регуляційному, ціннісно-смысловому і духовно-креативному. Аналізована функціональна спрямованість НКК формовтілюється у низці похідних функцій – репрезентативній, довідковій, репродуктивній, пояснювально-ілюстраційній, описовій, пізнавальній, інформаційній, орієнтаційній, пропагувальній, комунікативній, смислотворчій та інших.

2. *Організатор процесу вітакультурного розвитку студентів.* НКК у цьому контексті 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 процесу (за М. І. Томчуком, Г. Г. Гранік, І. Я. Лернером) [236, с. 272; 80, с. 177; 17, с. 26]; в) головної сюжетної лінії (освітнього маршруту) полідіалогічної та полісмыслові 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. Зазначена системна функція реалізується з допомогою низки похідних її різновидів – мотиваційної, адаптивної, координувальної, стимульної, проблемно-пошукової, дослідницької, самоосвітньої, психоекологічної, диференційної, контрольної (діагностичної), корекційної, закріплення і самоконтролю, управлінської, трансформаційної, інтегрувальної, синтезуючої, експресивної, систематизуючої, системотворчої, настановчої тощо.

3. *Чинник розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студента та його психосоціального (у т.ч. професійного) становлення як особистості та індивідуальності.* НКК покликаний сприяти розвитку пізнавальних процесів і когнітивних здібностей, потребо-мотиваційної, ціннісно-сміслової та морально-етичної сфер, креативності, рефлексивності, саморегуляції, емоційно-вольових рис, індивідуальних задатків, соціальної і національно-культурної самоідентифікації наступників і збагаченню їхнього ментального досвіду взаємопов'язаними знаннями, вміннями, нормами і цінностями, що оптимізують актуальні та потенційні взаємини кожного з навколишнім світом і самим собою. Аналізований блок функціонального спрямування НКК формовтілюється у системній розвивально-виховній і низці похідних функцій, котрі покликані спонукати студента до поступальних самозмін з метою особистісного самовдосконалення та соціально-професійного самоствердження засобами самоосвіти і творчого самозреалізування.

До зазначених трьох функціональних блоків навчальної літератури, що виокремлені одним з авторів та одержали подальший розвиток у цьому дослідженні, доцільно ввести четверту функціональну групу сучасного НКК – *як засобу долучення юні до безперервного культуротворення шляхом занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду та її внутрішнього психодуховного самовивільнення*, котру розглянемо детальніше задія її психолого-педагогічного обґрунтування.

Виходячи з гуманістичного напрямку – “вершинної психології”, що звертається до висот особистісного духу, дедалі більше науковців стверджують, що в особистості є не тільки несвідоме, свідоме, а й позасвідоме – духовне. Так, за М. В. Савчином,

духовність як іманентне утворення у душі людини – це та внутрішня інстанція, завдяки якій особистість стає самодостатнім суб'єктом життєдіяльності. Вона невіддільна від автентичного внутрішнього та зовнішнього вимірів свободи особи, яка поєднана з її відповідальністю, пошуком абсолютної істини, прагненням до розвитку задатків і талантів у творчості, що надає смислу її життєзреалізуванню. Духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу, а духовні стани (безпристрасності, трансцендентної віри, любові, свободи та відповідальності) визначально впливають на психічне здоров'я людини, оптимізують її життя, спричинюють психокультурний розвиток [213, с. 234]. Г. О. Балл, зі свого боку, говорить про *духовні потреби*, які виходять за межі забезпечення фізіологічного, психологічного й соціального благополуччя та спонукають індивідуального суб'єкта до внесків у реалізацію апробованих у культурі цінностей (включно із *буттєвими цінностями*, за А. Масловим, – такими як істина, краса, добро, досконалість, справедливість тощо) [12, с. 41]. Про “феномени духовної культури”, “становлення і розширення духовного світу особистості” пишуть такі відомі науковці, як В. Стюпін, Г. Гранік, В. Москаленко [230, с. 64; 80, с. 173; 180, с. 121], а окремі психологи прямо зазначають, що педагог має створювати умови для духовної і моральної самореалізації, самоутвердження та самовираження наступників у пізнанні світу і самопізнанні, а також для самотрансценденції (виходу за межі себе у сферу Вищого, Божественного, пошуку сенсу свого життя) [212, с. 96]. У цьому контексті З.С. Карпенко зазначає, що рівень і широта спектра свідомості людини як абсолютного суб'єкта визначають ступінь її духовної (ціннісно-сміслової) зреалізованості і впливовість її життєвої філософії, а відтак позитивно мислячий перфекціоніст – цілеспрямований, з чіткими світоглядними орієнтирами, духовними святинами, надійний і відданий вищим ідеалам – завершує цикл соціалізації особистості [124, с. 199].

Також психологами обґрунтовується духовність як загальноосвітній принцип і досліджується феномен самоосягнення Я-духовного на різних етапах освітнього циклу. Зокрема, О. Є. Гуменюк стверджує, що духовність твориться у контексті вітакуль-

турного буття *особи-універсуму* чотириаспектно: а) як продукт життєдіяльності, котрий збагачує вчинковий досвід Я-реального; б) як джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин Я-несвідомого; в) як психоформа саморозвитку і самореалізації у сфері Я-ідеального; г) як підґрунтя віри, котре й продукує абсолют Я-духовного. Така природно-спонтанно-духовна реалізація множинних “Я” у просторі ковігального “Ми” у підсумку утворює локалізований осередок *духовної аури* у царині українського соціуму [261, с. 51].

У будь-якому разі НКК покликаний, головню через зіштовхування тексту автора і читача сприяти співтворенню нових текстів-думок як “живої” одухотвореної системи (ноосфери) [144], що активізує духовність в усіх її формовиявах (підґрунтя віри, спосіб самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий продукт). Окрім того, навчальна література (особливо гуманітарного профілю) володіє значним *катарсистичним потенціалом духовної рефлексії*. У цьому аспекті доречно згадати відомий постулат: “Особа духовна тією мірою, якою замислюється над сенсом життя” [261, с. 50], а за С. Л. Франком, “безсмысленним є все, що не має зв’язку зі справжнім абсолютним благом” [210, с. 892]. Водночас катарсис (грец. *katarsis* – очищення) як зцілення душі від пристрастей і чуттєвих прагнень під впливом мистецтва [136, с. 419] потенційно виникає при читанні художніх текстів, котрі слушно розглядати як засіб експресивної психотерапії і відігравати колосальну роль у вивільненні духовних інтенцій особистості [125, с. 111].

Отож, за А. В. Фурманом, мовиться, з одного боку, про *значеннєво-смыслово-чуттєве занурення* особи у внутрішню осягнений пласт вітакультурного досвіду, що сприяє її різнобічному окультуренню, ефективній соціалізації і повновагомому усупільненню, з іншого – про протилежний мегапроцес – про її *психодуховне вивільнення* від ситуаційного догмату соціуму та інших довкілленевих обмежень (стереотипів, комплексів, звичок, установок, самоналаштувань, ціннісних орієнтацій, формальних правил і т. ін.) [251, с. 178] задля розширення форм вияву внутрішньої свободи, творчої рефлексії і повної самоактуалізації духовних резервів індивідуальності.

До цієї групи функцій належать такі її різновиди: катарсис-

тична, ціннісно-естетична, світоглядна, спонтанно-креативна, індивідуалізації, самоактуалізації, самопізнання, сенсотворення, самореалізації.

Таким чином, сучасний НКК – це багатофункціональна система, в котрій реалізуються одночасно всі чотири функціональні блоки. Причому саме переважаючі функції визначають *тип* тієї чи іншої навчальної книги. На основі окреслених функціональних ознак НКК нами були підібрані та одержали психолого-педагогічне обґрунтування його чотири *структурні компоненти*, що утворюють цілісну систему і проектуються одночасно (**табл. 2.1.**). Центральним системотвірним компонентом НКК є МРП. Саме в межах наукової школи А. В. Фурмана вперше одержали теоретичне обґрунтування, з одного боку, інтегральна модель підручникотворчого процесу, а з іншого – інноваційний МРП як об’єкт психолого-дидактичного пізнання, наукового проектування, новаторського конструювання, комплексної експертизи та експериментального впровадження в освітній процес.

Водночас не можна погодитися з думкою окремих авторів, що підручник може компенсувати й охоплювати ті відомості, котрі містяться у НКК. Адже підручник, хоча і є центральною координувально-інтегрувальною ланкою цього комплексу, але функціонально йому не тотожний. Очевидно, що різні компоненти НКК мають неоднакове логіко-змістове і психологічне призначення, а відтак докорінно різняться освітнім у змістовленням (текстовий, позатекстовий компоненти), його повнотою та особливостями структурної організації [51, с. 65, 256; 64]. Зокрема, підручник розкриває зміст програми і певним чином задає модель процесу навчання, а поглиблення й розширення знань, їх конкретизацію, і навіть індивідуалізацію змістового фрагмента освіти забезпечують інші засоби навчання, що разом із ним утворюють певну цілісність. Тому повноцінне функціонування, а відтак й об’єктивне оцінювання ефективності кожного складника НКК (у т.ч. й підручника) можливе лише за наявності всіх одиниць інструментальної системи, що у взаємодоповненні дають змогу організувати навчальний процес на загальноосвітньому і профільному рівнях, досягнути балансу у відборі розгорнутого і згорнутого навчального матеріалу, задіяти репродуктивну і дослідницьку складові пізнавальної діяльності

Таблиця 2.1

**Критеріальний відбір і психодидактичне обґрунтування
макроструктурних компонентів НКК (початок)**

Компоненти НКК	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента		
Критерії відбору	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, корди- нуюча, діалогічна, дослідницька, закріплення і самоконтролю	Самоактуалізації, самореалізування, самопізнання, сенсотворення, самооцінювання, самодійснення
			образно-емоційна презентація	логічно-раціональна презентація		
		Методичні	Уніфікації		Диференціації	Індивідуалізації
Пояснювально-ілюстративна, довідкова			Мотиваційна, проблемно-пошукова	Рефлексивна		
Психологічні	Пізнавальна		Інструментальна (механізми перекодування і внутрішньої адаптації)	Саморегулятивна, Самоспричинювальна		
Комунікативний портрет імпліцитного читача (за О. Л. Каменською) (ДЛЯ КОГО?)	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		Осмилення, нормування, збагачення	Культуро- і самотворення		
	Розгортання	Згортання	Згортання	Розгортання		
	Репродуктивна		Рекомбінована	Творча		
Наступність використання компонентів НКК на різних періодах МРСН (ЯК САМЕ?)	Інформаційно-пізнавальний		Нормативно-регуляційний і ціннісно-рефлексивний	Духовно-креативний		
Рекомендований носій інформації (НА ЧОМУ?)	Паперовий		Електронний			

Таблиця 2.1 (продовження)

Компоненти НКК	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Критерії відбору	Знання (поняття, категорії, факти, аксіоми, постулати, систематики, теорії, концепції, закони тощо)		Уміння Норми	Цінності та психодуховні форми
	Уявлення	Поняття	Судження	Умовиводи
	Знак – Символ			
Провідні форми і засоби пізнання: від об'єктивного до суб'єктивного (З ДОПОМОГОЮ ЧОГО?)	Значення		Смисл	Сенс
	Напрацьований <i>минулими поколіннями</i> фрагмент вітакультурного досвіду, що формовтілений у культурних кодах		Актуальна зона (тут і тепер) переструктурування, творення	Потенційна зона ставлення людини до того, у чому вона реалізується шляхом розроблення певної стратегії подальшого професійного вдосконалення (за Ж. Вірною [40, с.195])
Особливості закладеного освітнього змісту за критерієм часової спрямованості (КОЛИ?)	Практичний, емпіричний		Методологічний	Теоретико-оргтехнологічний
Рівень узагальненості	Екзистенційний			
Часове співвідношення використання складників НКК із аудиторним заняттям	До заняття (ввідні, пропедевтичні завдання)	До і під час занять	Під час занять	Після заняття
Спрямованість компонентів НКК на певну оргформу навчання	Позааудиторна самостійна робота	Лекція	Семинарське, 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 підгрунтя	Сцієнтистська (науково-технократична), просвітницька, пізнавально-трансляційна		Екзистенційна, вітакультурна, гуманістична, природовідповідна, проектно-естетична	
Переважаючий тип розвитку	Когнітивний		Психокультурний	Психодуховний

Таблиця 2.1 (закінчення)

Компоненти НКК Критерій відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Детермінованість особистісного розвитку	Зовнішня (нормонаслідування) (соціалізація)		Ситуаційно-паратна, проблемно-діалогічна	Внутрішня (самоактуалізація) (індивідуалізація)
Прогнозований рівень розвитку образів суб'єктивної реальності (за В.Слободчиковим)	Суб'єкт	Особистість	Індивідуальність	Універсум
Типи навчальних текстів	Предметно зорієнтовані		Інструментально зорієнтовані	Ціннісно зорієнтовані
Типи навчальних знань (за Е. Гельфманом і М. Холодною) [45, с. 42]	Декларативні (від англ. слова <i>declaration</i> – заява) – відомості про об'єкти і події, зв'язки, причини певних явищ тощо		Процедурні (від англ. <i>procedure</i> – образ дії): інструкції, програми, алгоритми, прийоми і методи розв'язання задач	Світоглядні – ставлення людини, оцінкові судження, мотиви та її загальна спрямованість

студента [32, с. 6; 220, с. 67]. У цьому контексті М. І. Томчук зазначає, що автор, надаючи переваги, основному, пояснювальному, додатковому текстам чи графіко-ілюстративному матеріалу, може варіювати тип навчального видання (підручник, довідкове видання, посібник-задачник тощо) [236, с. 279].

Здійснивши аналіз усієї номенклатури нормативно закріплених різновидів навчальної літератури (додаток Е.1) і наукових доробок з даної проблематики (додаток Е.2), нами виокремлено як похідні від МРП ще три взаємодоповнювальні компоненти НКК, а саме – словник (чи тезаурус), навчальний посібник та освітня програма самореалізації особистості студента.

Тезаурус (*грец. thesaurus – скарб*) – словник систематизованих за тематичним принципом й алфавітно чи ієрархічно впорядкованих термінів з певної галузі наукових знань [82, с. 124; 215, с. 294; 37], що виконує не лише довідкові функції з конкретної навчальної дисципліни [1, с. 72], 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 опорні семантичні вузли, розширює активний словниковий

запас (розуміння предметного значення слова), сприяє виявленню цілісного смислу повідомлення, а відтак є важливим засобом диференціації, оскільки уможливує виконання студентами з різним рівнем підготовленості запрограмованих у підручнику дій [177, с. 401]. 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 словнику [228, с. 257]. Водночас текст останнього має бути організований таким чином, щоб студент мав змогу “розгорнути” зафіксовані в ньому дефініції з допомогою хрестоматії чи підручника.

Навчальний посібник – офіційно затверджене навчальне видання, що доповнює або частково замінює МРП [151, с. 398; 115, с. 151]. 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-сміслових 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 [196]. Електронна хрестоматія чи навчальний посібник на паперовому носії деталізує актуальну інформацію і разом з іншими компонентами НКК, що, навпаки, концептуалізують студентське знання, домагається динамічної почерговості розгорнутих і згорнутих презентацій одного і того ж освітнього змісту, що забезпечує наступника від виникнення психологічної монотонії.

ОПСС – навчальне видання, що містить психологічно спроектовану систему творчих завдань, відповіді на котрі студент письмово презентує на вільних лінійованих полях у формі нарративної структури, що об'єднує на полісмісловому рівні здобуті ним фрагменти вітакультурного досвіду у певний внутрішньо узгоджений патерн; нарратив при цьому не тільки об'єктивує та упредметнює смислові конструкти, які відображають індивідуальну суб'єктивну реальність студента, 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, само-реалізація тощо) [261, с. 31]. 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 [169, с. 72]. ОПСС також слушно тлумачити 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 експліцитуються 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 зростання [224, с. 36]. Контурне обґрунтування сутнісного змісту і функціональних особливостей цього інноваційного навчального засобу студента подане нами у додатку Ж.

Підсумовуючи дослідження чотирьох функціональних блоків і відповідних структурних макрокомпонентів НКК, зазначимо, що зміст і структура його складових одиниць проектується як значеннево-сміслово-чуттєвий простір повноцінної причетності студента до загальнолюдської та національної культур. Причому ця організація, за А. В. Фурманом, має етапний характер: спочатку поіменування й називання змінюються означуванням, котре як “спосіб указування на певний предмет” згодом переходить у ціннісно зорієнтоване осмислення, тобто зреалізовується як суб'єктивний метод виділення проблематизованої предметної ділянки, далі, розширюючи індивідуальні горизонти смислотворювальної активності, актуалізуються процеси цілепокладання через учинкові освітні дії й, насамкінець, розгортається самоспричинене смислотворення як внутрішня свобода самопродукування образів, мислешем і психодуховних форм, котрі підлягають артикуляції, збагаченню, рефлексії, трансляції.

2.2. Психологічні центри дослідження проблематики НКК

Цілісний процес проектування, створення та експертизи НКК є предметом міждисциплінарного дослідження, оскільки він асимілює основні положення філософії освіти, педагогіки, дидактики, вікової та педагогічної психології, мистецтвознавства та акмеології. У психологічному вимірі дослідження він центрується довкола п'ятьох змістових центрів (рис. 2.2).

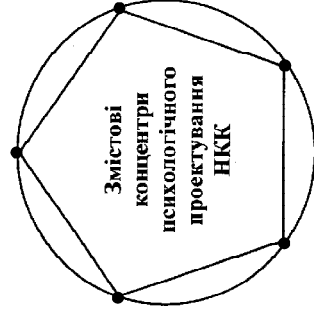
Семіотика (грец. *semeiotike* – пов'язаний зі знаками) – наука, що вивчає утворення, будову і функціонування знакових систем, котрі використовуються для зберігання, генерування і передачі інформації. Вона спрямована не на пошук значення, а на спосіб означування й спирається на поняття *знаку*, який є матеріальним носієм абстракції та умовою існування ідеального [83, с. 184]. К. Д. Скрипник підкреслює опосередкованість сприйняття, стверджуючи, що людина завжди має справу зі знаками і кодами, а не з неопосередкованою об'єктивною реальністю [217]. Розуміння семіотики як науки про *культурні знаки*, що володіють не тільки об'єктивною функцією, а й змістом, доступним для свідомої інтерпретації, поділяв Л. С. Виготський, розмежовуючи *сигналізацію* і *сигніфікацію*: “Якщо основна і найзагальніша діяльність великих півкуль у тварин і людини – це сигналізація, то такою діяльністю людини, котра першочергово відрізняє її від тварини з психологічного погляду, є сигніфікація, тобто створення і використання знаків як штучних сигналів” [39, с. 286].

З'ясування значення, зашифрованого у знаковому повідомленні, здійснюється шляхом декодування, а *кодам* є спосіб впорядкування знаків у певну систему. У такий спосіб сукупно знаки утворюють *мову*, яка в семіотичній теорії постає “інтерпретантом усіх інших систем” й водночас виявляється “окремим випадком семіотичної функції” [186, с. 895-896]. Мова задає певний образ світу, спосіб фрагментації і синтезу його об'єктів [229, с. 64]. Семіотики вважають, що весь світ уже означений, а культура розуміється ними як ієрархія знакових систем, котрі опосередковують людину і навколишній її світ [138, с. 17].

1 – Семіотика (грец. *semiotike* – пов'язаний зі знаками) як наука, що вивчає утворення, будову і функціонування різних знакових систем, котрі використовуються для зберігання, генерування і передачі інформації; спрямована на дослідження способів означування і спирається на поняття про знак як матеріально-ідеального утворення. *Предмет семіотики* – знаки (зміст, що набув форми), їхні системи та семіозис як процес утворення знаків або/приписування їм значень [186, с. 896; 138, с. 18; 217]

2 – Психологічна герменевтика

(грец. *hermeneutike* – мистецтво тлумачити) як напрям, що вивчає психологічні механізми розуміння та інтерпретації повідомлень, їх зв'язки із особистісними характеристиками людини й обрuntuє ефективні методи роботи із текстовою реальністю як надважливим атрибутом культури. *Предмет дослідження* – процеси розуміння та інтерпретації реальності, у т.ч. психічної реальності особи [274, с. 10]



5 – Психодидактика як інтегральна наука дисципліна пояснювальних, проектних і верифікаційних можливостей *предметом* котрої є організація психологічно обрuntuваної та педагогічно керованої освітньої діяльності наставників, головню за допомогою технологій і засобів заснованих на системі методологічних підходів до створення розвивального освітнього простору в цілому [263, с. 161; 140; ; 45, с. 36]

3 – Психолінгвістика (грец. *rushe* – душа і лат. *lingua* – мова) як *психологічна наука*, що вивчає мову як засіб індивідуальної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, функції основних знаків мови у процесі мовленнєвої комунікації; „природу” тексту (структуру, варіативність і функціональну спеціалізацію) як основної та універсальної одиниці мовленнєвої комунікації тощо [73, с. 16, 20]

4 – Психосемантика (грец. *rushe* – душа і *semantikos* – той, що означає) як особлива сфера психології, що вивчає генезис, будову і функціонування індивідуальної системи значень. *Предмет дослідження*: форми існування значень в індивідуальній свідомості людини до яких належать образи, символи, символічні дії, а також знакові та вербальні форми [131, с. 472; 36, с. 416]

Рис. 2.2. Поліаспектність дослідження НКК як предмета науково-психологічного аналізу

Очевидно, що кожній історичній епосі властивий свій семіотичний стиль, свої способи інтерпретації текстів, внаслідок чого композиція і кореляція окремих семіотичних систем визначають тип культури [186, с. 896].

Герменевтика (з грецької *hermeneutike* – мистецтво тлумачити) розглядається різними науковцями як “напряму у філософії та гуманітарних науках” (З. С. Карпенко) [124, с. 128], як “спосіб філософування” (В. Г. Кремень), як “учення про інтерпретацію письмових текстів”, як “метод тлумачення культурно-історичних явищ, який протиставляється об’єктивному, традиційному науковому методу”, [136, с. 267, 412], як “наука про розуміння текстів” (В. П. Глухов) [73, с. 45], як “філософська дисципліна”, як “теорія” і водночас як “незалежний від філософії метод гуманітарних наук” (Е. Бетті), як “принцип філософського підходу до дійсності” [186, с. 240]. Однак усіма авторами її предметом визнається *текст* і його *розуміння*. Останнє, на думку В. Дільтея, “становить процес, у якому ми зі знаків, чуттєво заданих із-зовні, пізнаємо певний внутрішній зміст”, що сприяє розкриттю цілісного смислу тексту і духовного світу його автора [125, с. 45]. Розуміння як інструментально-логічний акт чи процес здобуття/відновлення смислу [136, с.267] полягає, за Г. Г. Гранік, у здатності наблизити до себе чужий текст, побачити в чужому своє або бути не просто адекватно зрозумілим, а й породжувати роздуми, оскільки “читання і навіть розуміння не є роздумами” [79, с. 85, 89]. Внаслідок осмислення тексту в особи має утворитися його проекція (система уявлень) як “продукт процесу смислового сприйняття повідомлення реципієнтом”. На переконання Т. М. Дрідзе, реципієнт адекватно інтерпретує текст лише у тому разі, якщо основна його ідея тлумачиться відповідно до задуму автора, тобто смислові проекції тексту автора і читача максимально збігається між собою [114]. Суб’єкт-об’єктний взаємозв’язок герменевтичних аспектів розуміння навчального тексту, що пов’язані з проблемами інтерпретації чи виявленням його глибинної семантики, котра й утворює справжній об’єкт розуміння [274, с. 6], відображено нами на **рис. 2.3**.

Будь-який текст містить у собі, за Н. В. Чепелевою, потенційну множинність смислів, яка, своєю чергою, зумовлена контексту-

1. **Автор тексту** кодує (трансформує, опосередковує) змістове повідомлення (думку) у текст

2. **Текст** як система культурних кодів і знаків; як засіб фіксації змісту повідомлення



4. **Читач** (реципієнт) як інтерпретатор і тлумач текстового повідомлення

3. **Методологія розуміння текстів** як сукупність стратегій, алгоритмів, операцій та прийомів читацької діяльності

Рис. 2.3. Текст як предмет розуміння

альним багатством початкового повідомлення, тобто наявністю великої кількості смислових пластів, кожний з яких відсилає реципієнта до певного контексту. Завдання останнього – допомогти відшукати ті “смислові ключі”, котрі дають змогу зрозуміти зміст тексту [274, с. 6-7]. Однак, чим би не визначалася та чи інша інтерпретація, все одно вона перебуває у рамках тексту. Читач, за образним висловом А. Бігова, подібний на музиканта, який грає за нотним набором. Варіативність же розуміння допомагає побачити глибину твору, і чим багатший інтелект, що стикається з текстом у процесі, спричиненому метою зрозуміти, тим більше він знаходить смислових пластів [79, с. 88].

Смислепокладання і зчитування смислів тексту традиційно позначаються двома тенденціями, а саме як *розуміння* та *інтерпретація*. Розуміння трактується як мистецтво осягнення значення знаків, що передаються однією свідомістю іншій, тоді як інтерпретація подається як фундаментальний метод роботи з текстами (Поль Рікер) [274, с. 6-7]. Отож психологічна герменевтика, за З. С. Карпенко, покликана досліджувати “проблеми розуміння й інтерпретації складних психічних феноменів людини, що розглядаються в цілісному охопленні реальних смисложиттєвих констеляцій і в культурно-історичному векторі їх становлення і розвитку” [124, с. 128].

Психолінгвістика (грец. *psyche* – душа і лат. *lingua* – мова) – наука, що вивчає зумовленість процесів мовлення і його сприймання структурою відповідної мови [204, с. 273]. Загально-

прийнятого предмета дослідження у неї немає. Так, зокрема, американські вчені на чолі з Ч.-Е. Осгудом розглядали її як науку про *процеси кодування і декодування текстів*. При цьому під текстом вони розуміли “упредметнену форму акту комунікації” [114, с. 206]. На відміну від них представники французької соціологічної школи (Е. Дюркгейм та ін.) вважали, що предметом психолінгвістики є вивчення відношень між потребою висловлювання чи повідомлення і тими засобами, які надає для цього мова [22, с. 429]. Інші до предметного поля психолінгвістики відносили не просто опис мовленневих повідомлень на основі вивчення механізмів породження і сприйняття мовлення та його продуктів, а й пізнання особливостей роботи цих механізмів у зв’язку з функціями мовленнєвої діяльності в суспільстві і з етапами розвитку особистості [204, с. 273]. О. О. Леонтьєв як фундатор вітчизняної психолінгвістики її предметом вважав “співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як чинником творення її образу світу – з іншого” [73, с. 17].

Когнітивна лінгвістика – це сьогодні напрям досліджень процесів пізнання, що розвиває проблему зв’язків між мовою та мисленням у таких категоріях когнітології та лінгвокогнітології, як знання, його мовні різновиди, мовні способи репрезентації знань, мовні процедури оперування ними, актуалізація ментальних структур та процесів у свідомості (пам’ять, сприйняття, розуміння, пізнання, аргументація, прийняття рішення тощо). Як зазначає М. Кочерган, саме через мову можна об’єктивувати розумову (ментальну, мисленнєву) діяльність, вербалізувати її. З іншого боку, вивчення мови – це опосередкований шлях дослідження перебігу пізнання, оскільки когнітивні і мовні структури є взаємопов’язаними [31, с. 38]. Зі свого боку, С. Л. Рубінштейн писав, що мислення і мовлення не можна розглядати осібно, оскільки останнє слугує не тільки для того, щоб винести назовні, передати іншому готову думку: “В мовленні ми формуємо думку, але формуємо її, водночас й формуємо її. Мислення у мовленні не тільки виражається, а й більшим чином воно у мовленні й реалізується”. Однак усе ж, продовжує він, мовлення виходить за межі співвідношення з мисленням, оскільки значну роль у мовленнєвому процесі відіграють емоції,

а відтак “мовлення корелює із свідомістю в цілому” [211, с. 395, 381]. Це твердження перегукується із тезою В. Й. Григор’єва, що “свідомості поза мовою не існує”, а думка людини завжди прагне вилитись у відповідний мовний еквівалент, незважаючи на те, що це ніколи не вдається зробити остаточно. Відтак, беручи участь у процесах предметного сприйняття і мислення, мова значним чином визначає специфіку людської свідомості та психіки загалом [83, с. 184].

Психосемантика (грец. *semantikos* – означаючий) – сфера психолінгвістики, що вивчає генезис, будову і функціонування індивідуальної системи значень, котра опосередковує всі інтелектуальні процеси (сприйняття, мислення, пам’ять, вибір мети, ухвалення рішень тощо). Її завданнями є дослідження психічних механізмів інтерпретації і розуміння, виявлення різноманітних форм існування значень в індивідуальній свідомості людини (образи, символи, символічні дії, знакові та вербальні форми), а також аналіз впливів мотиваційних чинників та емоційних станів суб’єкта на формування його системи значень, семантичної організації знань [204, с. 289-290; 36, с. 416]. Психосемантика базується на положенні, що мова подвоює наш світ. Зокрема, О. Р. Лурія писав: “Людина живе у подвійному світі – світі предметів, що сприймаються безпосередньо, і світі образів, об’єктів відношень і якостей, котрі позначаються словами. Таким чином, слово – це особлива форма відображення дійсності. Людина може довільно викликати ці образи незалежно від їх реальної наявності і, таким чином, має змогу довільно керувати цим другим світом” [по 73, с. 42]. Зазначена сфера психології вивчає як загальнопсихологічні аспекти процесу категоризації, так і диференційно-психологічні. В останньому випадку вона покликана відтворити систему уявлень конкретного усупільненого індивіда про світ шляхом реконструкції його *індивідуальних значень та особистісних смислів* [22, с. 446]. Звідси основний метод досліджень експериментальної психосемантики – побудова *суб’єктивних семантичних просторів*, тобто своєрідне моделювання категорійних структур індивідуальної свідомості людини [73, с. 42].

Проблеми психосемантики або психологічних закономірностей організації категорійного знання досліджуються в межах

психології сприйняття, пам’яті, психолінгвістики і психології читання [36, с. 415]. Під категоріями у цьому контексті розуміють найбільш загальні фундаментальні поняття, що відображають сутнісні, закономірні зв’язки й відношення об’єктів дослідження [145, с. 158], а категоризацію тлумачать як пізнавальну процедуру, котра дає змогу визначити об’єкт шляхом його співвіднесення з більш загальною категорією. Відтак процес пошуку смислу (*концептуалізація*) і процес *категоризації* не існують порізно, адже умовою процесу осмислення є виокремлення “із фону” об’єкта, який нас цікавить [242, с. 63], а для розуміння цілісного смислу мовного виразу (тексту) потрібно спочатку адекватно встановити предметне значення кожного його компонента. Г. П. Щедровицький і С. Г. Якобсон розглядають розуміння як смислову організацію знакової форми тексту: “...ця форма організації є не що інше, як відновлення структури смислу, закладеного в текст процесом мислення”. Інакше кажучи, знаки, з котрих побудований текст, мають так впорядкуватися в думці читача, як вони розташовувалися в думці автора [28, с. 162; 69]. Отож саме завдяки семантичним структурам (таким як стійка система словесних асоціацій, “семантичні поля”, “вербальні сітки”, “семантичні простори” тощо) знання розкриваються в ментальному досвіді людини у диференційованому і систематизованому вигляді [45, с. 93].

Психодидактика – нова галузь інтегрованого психолого-педагогічного знання, котра, за А. В. Фурманом, взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розвиткової ефективності організованого навчання; її *предметом* є організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників, головню з допомогою технологій і засобів, заснованих на системі методологічних підходів до уможливлення процесу навчання і до створення розвивального освітнього простору в цілому (проблемний, програмовий, системний, комунікативний, мислєдіяльнісний, задачний та ін.) [263, с. 161]. Якщо упредметнення дидактики стосується більше форм, методів і засобів організації навчального процесу, то упредметнення психології – змісту, функцій та закономірностей розвитку студента у форматі його актуальної і потенційної навчальної взаємодії. Саме у такий спосіб

утворюється новий бінарний предмет наукового пізнання, що обіймає у теорії зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст, явище і сутність, потенційне й актуальне, загальне й одиничне [260, с. 8].

Вперше термін “психодидактика” застосував В. В. Давидов, який тлумачив її як наукову сферу, що розробляє полідисциплінарні проблеми розвивального навчання. Своєю чергою, А. З. Рахімов, визначає її як “інтегративну науку, що розкриває теоретичні основи освіти і навчання в найбільш загальному вигляді відповідно до законів загальної, вікової і педагогічної психології” [45, с. 36], а О. М. Крутський одним із її завдань вважав проектування і подачу навчального матеріалу для наставника і наступників у формі психодидактичного пакету, що містить зміст теми навчального предмета і варіанти його опрацювання згідно з конкретними методологічними підходами [142; 140]. Тому виправданою є постановка і розробка проблематики *інструментальної психодидактики*, що передбачає поліпредметне напрацювання науково обґрунтованих і практично виважених принципів і рекомендацій щодо проектування, створення та експертизи навчальних книг нового покоління (див. рубрику в ж. “Психологія і суспільство”).

2.3. Психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг

Перебіг інформаційно-знаннєвих процесів слід досліджувати на основі *діяльнісного підходу*. Розуміючи психічне, вслід за Г. Манаєнком, як діяльність, у тому числі як неперервні процеси побудови індивідуальної картини образу світу, є можливість проаналізувати зміст поняття “інформація” у динаміці співвідношень з іншими поняттями “психіка”, “свідомість”, “ідеальне”, “ментальна презентація” та “культура” (“значення”, “мовний знак” тощо) [166, с. 192]. Однак “наявні у свідомості” моделі, утримують не просто *інформацію* як певну структуру, що може бути перенесена від одного об’єкта до іншого, а ієрархічно структуровану та значеннєво збагачену інформацію, тобто *знання*, що формується чи активізується у свідомості суб’єкта у вербальному, образному чи змішаному вигляді [12, с. 39].

На жаль, окремі науковці розглядають читання тексту як сенсорну навичку, а не як активний за суттю і надскладний за структурою процес психічної діяльності, результатом котрого і є його розуміння. У цьому контексті доречно навести одне з ключових положень концепції Л. С. Виготського про взаємозв’язок процесів мислення і мовлення: “...відношення думки до слова є перш за все не річ, а процес, котрий здійснюється як внутрішній рух-поступ через цілу низку планів. Тому дослідження розвиткового перебігу від думки до слова і назад полягає у вивченні тих фаз, з яких складається цей динамічний рух” [73, с. 28]. Запропоновані інваріанти (рис. 2.4) як те, що не змінюється за тих чи інших обставин, можуть слугувати засобами досягнення оптимальної послідовності цілеспрямованих педагогічних впливів на емоційну, інтелектуальну і духовну сфери особистості шляхом психотехнологічної реалізації повного освітнього циклу модульно-розвивального спрямування.

Отож дидактична редукція і перетворення змісту певної науки у змістові інваріанти відповідного НКК [82] пов’язані з системою психосемантичних вимог до його *тексту*, реалізація котрої допоможе кожному студенту зрозуміти *зміст* і досягнути *смысл* повідомлення, проникнути в суть предметів та явищ, що вивчаються, і через актуалізацію індивідуального *сенсового* потенціалу досягти особистісного зростання та самотворення власного Я. Розглянемо більш детально категорійно-понятійне поле досліджуваної проблематики в контексті *когнітивної психології*, яка вивчає особливості сприйняття інформації, її відображення у свідомості людини, опрацювання, зберігання у пам’яті і трансформування у знання [73, с. 163], та *епістемології* як теорії про природу знання [217].

Усі культурні феномени – від буденного мислення до навчальної літератури, мистецтва і філософії – неминуче закріплені в знаках і є знаковими механізмами [186, с. 895]. *Знак* (англ. *sign*) постає у двох аспектах: у соціальному – як перцептивний продукт історії культури, із котрого генеруються значення, і в психологічному – як ідеальний інструмент психічної діяльності конкретної людини. Розвиваючись і відходячи до знакових систем, знаки із засобу передачі суспільного досвіду перетворюються на засіб його зміни і вдосконалення [22, с. 175]. Показовим у цьому контексті є

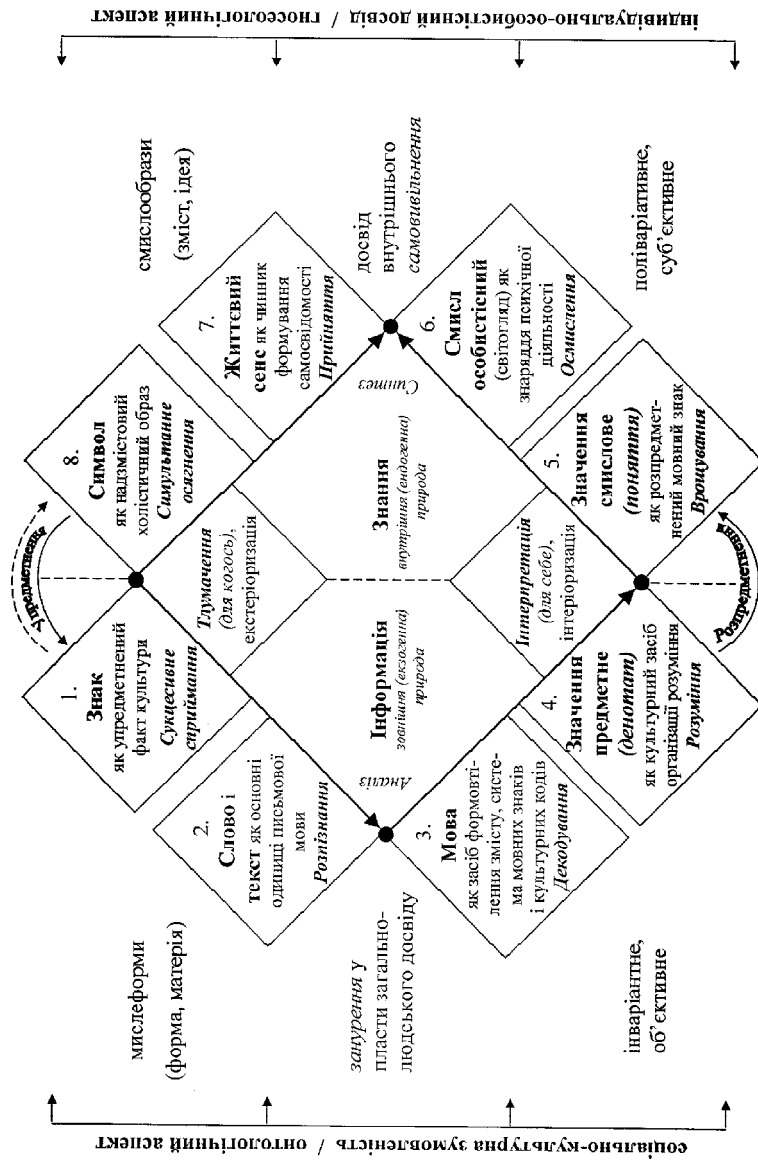


Рис. 2.4. Категорійно-понятійна настановність у дослідженні семантики тексту НКК

тлумачення М. К. Мамардашвілі “знаковості” як структури свідомості [165, с. 115], розуміння Г. П. Щедровицьким “ідеального” як матерії іншого роду – знакового [283], чи використання Л. С. Виготським поняття “знакове опосередкування” як основного теоретичного конструкту культурно-історичної теорії, згідно з якою розвиток вищих психічних функцій завжди передбачає зміну структури психічного процесу завдяки долучення до неї знаку як психологічного інструмента, що веде до видозміни натуральних, безпосередніх процесів у культурні, опосередковані [131, с. 206; 38, с. 9].

До “знаків людської культури”, за В. П. Глуховим, належать знаки мови і похідні від них “письмові знаки” (розділові знаки), а також “немовні” їх різновиди (знаки-копії (*іконічні знаки*), знаки-ознаки (*знаки-прикмети, знаки-індекси*), знаки-символи) [73, с. 103]. Відтак *знак* – це інтерсуб’єктивний медіатор і водночас матеріальний носій, що сприймається на чуттєвому рівні і слугує у пізнанні як позначення або заміщення іншого предмета (референта), події, дії, суб’єктивного утворення. Він призначений для надбання, зберігання, перетворення і трансляції певної інформації. Розуміння знаку неможливе без з’ясування його *значення* – предметного (об’єкт, що позначається ним), смислового (образ позначеного об’єкта), експресивного (вираженого у відчуттях). Специфіка знаку полягає у його двосторонній структурі – неподільній єдності форми, що безпосередньо сприймається (позначуваного), і змісту, котрий мається на увазі (означуваного) [186, с. 391-392]. Особливими його характеристиками також є *уніфікованість*, максимальний рівень *узагальнення* позначуваного, *універсальність*, а відтак *абстрактність* і *конвенційність* [73, с. 105; 131, с. 205].

Набір основних *функцій* мовних знаків слушно розмежувати на дві групи: *соціокультурні* (позначувальна, пізнавальна, інформаційна, комунікативна, виражальна тощо) і *психоінструментальні* (відображення предметного змісту навколишньої дійсності, сигніфікації, опосередкування, автостимуляції, упредметнення та об’єктивації думок як ідеальних образів) [73, с. 104; 39, с. 284]. У будь-якому разі кожна семіотична система (знакова структура), за О. Кушнір, є системою культурних засобів *упредметнювання концептів* як “чорних ящиків” свідомості, про

наповнення котрих ми можемо висновувати лише опосередковано [149, с. 163].

Основним універсальним “знаком мови” і водночас “знаком думки” є **слово** [за 31, с. 38]. За теорією Л. С. Виготського, воно настільки ж стосується мови, наскільки і мислення, та є живою клітинкою, що містить основні властивості, характерні для мислення в цілому [39, с. 672]. І. Кант стверджував, що ми осмислюємо категорії лише через них пізнаємо світ [165, с. 117]. За О. Р. Лурією, слово виводить предмет із сфери чуттєвих образів і долучає його до системи логічних категорій, що дозволяють відображати світ глибше, ніж це забезпечує наше сприйняття. Завдяки йому не лише довільно викликається чи позначається образ, а й задіюється предмет до широкої системи зв'язків, у якій воно перебуває. Відтак слово виконує дві основні функції – “виокремлення суттєвої ознаки предмета і віднесення його до певної категорії або, інакше кажучи, функцію абстрагування та узагальнення” [156, с. 249, 259].

Слово, за Роланом Бартом, не має значення, воно – тільки можливість останнього, котра уречальнюється в рамках конкретного тексту. Більше того, кожне нове прочитання тексту створює нові значення, читач неначе пише свій власний текст заново [126]. Називаючи певне слово, людина не тільки відтворює конкретний наочний образ, а й актуалізує дію системи зв'язків, котрі виходять далеко за межі ситуації, що безпосередньо сприймається, і мають характер складної матриці логічно впорядкованих значень [156, с. 260]. Щоб зрозуміти, яке саме значення має певне слово, треба врахувати, що воно входить до складу речення, а через набір останніх – у тексти, де й набуває чіткої контекстуальності. При цьому семантика слова у тексті (їх значення і смисл) може значно відрізнитися від семантики ізольованих слів. Отож мовні знаки (слова, словосполучення) виявляють свої основні властивості тільки будучи *текстово пов'язаними* [73, с. 120].

Текст як динамічний смисловий горизонт є одним із центральних філософських і психологічних концептів. Так, із постструктуралістських позицій він тлумачиться як “мережа” генерації значень без цілі і без центру (головної ідеї, загальної формули). У класичному структуралізмі Леві-Стросса текст – це сукупність культурних кодів, згідно з якими організовується знакове

різноманіття культури [186, с. 1022]. З. Я. Тураєва зазначає, що “текст як певна реальна об'єктивність існує в зумовлених параметрах поза свідомістю суб'єкта, який її створює та сприймає”. Водночас більш традиційним є погляд на текст як на письмове формовтілення повідомлення [19, с. 28]. У нашому дослідженні текст – це розгорнуте мовленнєве повідомлення, об'єктивоване з допомогою засобів мови у вигляді письмового документа, що складається з низки особливих одиниць (надфразової єдності), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну спрямованість і прагматичне настановлення (за П.Я. Гальперініним). Хоча текст є взірцем емерджентного утворення (виникає у ході здійснення певного процесу), однак він вивчається саме у своїй завершній формі, тобто як щось кінечне, чим й відрізняється від дискурсу [144, с. 72, 79]. До його сутнісних характеристик належать інформаційність, цілісність (сміслово і структурна), зв'язність складових елементів (від граматичної будови до наративної структури), функціональна інтенційність [73, с. 121], релевантність, внутрішня осмисленість, що вимагає (внаслідок своєї неочевидності) інтерпретації [186, с. 1022].

Комплексні знаки (слово, речення, текст) утворюють **мову**, котра є “надскладною матрицею для формування і вираження думки” [156, с. 273; 118, с. 46], а відтак засобом інтерпретації свідомості і конструювання її структур [165, с. 41]. Мова як об'єктивна система соціокодів, що позначає (сигніфікує) зовнішню реальність і фіксує суспільно-історичний досвід, поряд із працею, є основним чинником формування пізнавальних і регуляції вищих психічних процесів. Саме вона функціонує як своєрідне *знаряддя мислення*, котре забезпечує перехід відображення світу від чуттєвого до раціонального. Скажімо, за допомогою вербально-логічного мислення людина, спираючись на коди мови, набуває змоги виходити за межі безпосереднього чуттєвого сприйняття зовнішнього світу, оперувати предметами, які раніше не входили до складу її власного досвіду, відображати складні зв'язки, формувати зміст поняття, формулювати висновки і вирішувати поставлені теоретичні завдання. Відтак ця форма мислення слугує основним засобом організації ефективної пізнавальної, у т. ч. науково-дослідницької, діяльності людини [156, с. 68-69, 247; 67].

В основі будь-якої мови лежать три елементарні функції: назвати предмети реального світу (*номінація*), привести назване у зв'язок один з одним (*предикація*), локалізувати назване у просторі та часі (*локація*) [113]. Тому *декодування* речення ставить перед людиною, яка сприймає повідомлення, зовсім інші проблеми, ніж декодування значення окремих слів, адже передбачає перш за все опанування тими граматичними кодами, що виражають певні логічні відношення, синтаксичними конструкціями як способами поєднання слів, контекстуальними зв'язками тощо [156, с. 291]. При цьому коди як керівництва до інтерпретації є своєрідним каркасом, у межах котрого знаки набувають значення [217]. Інакше кажучи, за допомогою певних процедурних систем конвенційного характеру забезпечується кореляція позначуваного і означуваного, а відтак уможлиблюється декодування інформації (змісту повідомлення).

Очевидно, що природа знаку й природа об'єкта не збігаються, адже назва (номінація) є семіотичним, а не онтологічним явищем [83, с. 184], тому шлях від думки до слова лежить через *значення* (англ. *meaning*). Під значенням М. М. Бахтін розумів “функцію знаку і потенцію смислу” [39, с. 1012, 15], а С. Л. Рубінштейн убачав “узагальнене відображення предметного змісту” [36, с. 417]. Предметне значення (денотат), зі свого боку, інтерпретується І. Л. Гудіновою як текстове явище предметної дійсності, реально існуюче поза нашою свідомістю [86, с. 137], або як відношення знаку до об'єкта, який він позначає, чи буквально (лексичне), словникове значення слова [180, с. 210]. У рамках системо-мислєдїяльнїсної методологїї Г. П. Щєдровицький розглядав значення як штучні знакові конструкції, що слугують культурними засобами організації розуміння [186, с. 940] та розкриваються як зміст знаків у їх стійкому для представників даної культури соціально нормованому полі чи сфері смислів [22, с. 178]. Інші тлумачили значення як одиницю суспільної та твірну індивідуальної свідомості [12, с. 40].

Отже, *значення* розуміється як соціально закріплений нормативний зміст знаків і мовних виразів [239, с. 673; 37, с. 376; 240, с. 484], що характеризується точністю і константністю незалежно від контексту [73, с. 225-226]. Воно є тільки одним із аспектів того смислу, що набуває слово, і при цьому аспектом найбільш

об'єктивним (реальним) та уніфікованим [39, с. 1003], однаковим для всіх людей. *Універсальність* значень – результат конвенції (лат. *conventio* – згода), тобто домовленості між членами суспільства, які приписують мовним знакам чіткі позначення [136, с. 280]. Однак окремі науковці правомірно вказують на некоректність чи недостатність *денотації* як основної моделі значення [186, с. 1022], оскільки вона дає змогу оволодіти лише “зовнішньою оболонкою мови”, котра заміщує один елемент дійсності іншим [22, с. 178]. Прикладом цього є той факт, що діти 3-5 років розуміють лише пряме значення слів і важко інтерпретують фрази із переносним значенням [156, с. 258].

Таким чином, рівень оволодіння мовою зумовлює тип мислення, в даному випадку перехід від наочно-образного до вербально-логічного його різновидів. Саме в точці “значення” слова (див. **рис. 1.4**) відбувається перетинання мови і мислення чи, за висловом Ю. Л. Трофімова, “криється вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням”, адже “значення слова – явище мовленнєве й мисленнєве водночас” [206, с. 296]. Процес же перетворення світу культури (значень) у світ особистості (смислів) уможлиблюється завдяки дії *механізму інтеріоризації* [91, с. 29]. Відтак розуміння значення для мовного процесу є умовою вербалізації, а для мисленнєвого процесу – матеріалом для здійснення маніпулятивних операцій [36, с. 751].

Термін “*розуміння*” має різне сутнісне наповнення і переважно тлумачиться як складний, опосередкований *аналітико-синтектичний процес*, що включає в себе вирізнення основних елементів матеріалу та передбачає об'єднання їх в одне смислове ціле [125, с. 49], або процес, у якому людина із зовнішніх знаків розгортає внутрішній зміст [274, с. 6]. Однак у нашому дослідженні цей процес розглядаємо як опосередкований, тобто спрямований лише на виявлення предметного значення, котре, своєю чергою, є передумовою інтерпретації тексту, а не її результатом. Отож розуміння зводиться не так до знаходження основного концепту повідомлення, реконструювання ієрархії смислових зв'язків, як до “запуску” власної смислодинаміки [124, с. 134].

Індивідуальна система значень, постаючи у вигляді інтеріоризованих еталонів, зумовлює особливості перебігу пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять тощо) та актів соціаль-

ної поведінки конкретної особи [204, с. 147; 22, с. 178]. У зв'язку з цим у семантиці чітко розрізняють теорії реферації (позначення) і смислу, а у психології мови категорію “*значення слова*” відмежовують від терміна “*поняття*”, котрі утворюються у свідомості людей унаслідок застосування слів у різних поєднаннях і різних смислах-значеннях [73, с. 117]. Отож за різним вживанням слова стоять й різні психічні процеси: в одних випадках воно викликає конкретний образ, в інших – абстрактні системи логічних зв'язків, у третіх – емоційні переживання. Тому процес використання слова завжди пов'язаний з виділенням одних – адекватних – систем зв'язків і гальмуванням інших, котрі не відповідають певній задачі чи ситуації, а відтак – із вибором з множини можливих потрібного смислу [156, с. 251]. Ця теза О.Р. Лурії переформується з твердженням В. Франкла, який зазначав, що “смісл має бути знайдений, але не може бути створений” [163, с. 160]. Примітно й те, що будь-який предмет чи явище завжди містять певний смисл, проте вони можуть не мати конкретного предметного значення. Смисл може бути усвідомленим чи неусвідомленим, а предметне значення – правильним або хибним. Відтак значення мовного виразу можна зрозуміти, вивчити (результат знання), а смислами потрібно щоразу оволодівати чи здобувати (феномен пізнання).

У психології мови вперше терміни “*значення*” і “*смисл*” розмежував Л. С. Виготський. Значення слова, згідно з його визначенням, – це стійка й однакова для всіх людей система (смислових) зв'язків, що містяться за словом. Смисл же – це “індивідуальне значення слова”, виділене з об'єктивної системи зв'язків; воно утворюється з тих смислових зв'язків, які актуальні для людини в даний момент повсякдення [73, с. 115]. Тож суть усвідомлення повідомлення полягає в абстрагуванні від зовнішнього його значення і переході до глибинного смислового підтексту.

Смисл – це цілісний суб'єктивний образ (мисленнєвий зміст), який виникає у процесі опанування тексту [186, с. 939] (феноменальний аспект пізнання). Він постає як складне динамічне утворення, що зазнає постійних трансформацій під впливом певних обставин, й у цьому витлумаченні є невичерпним [73, с. 115]. Саме рух-розвиток і зіштовхування смислів, на думку Г. Манаєнко, й становить психологічну суть думки [166, с. 193]. Крім того, смисл як *конотативне значення слова* базується

на асоціативних комплексах і має афективно-чуттєве забарвлення [36, с. 417]. Відповідні асоціації спричиняють утворення низки похідних асоціацій, замикання нових зв'язків та адекватне відображення причинної, логічної чи структурної сутності об'єкта пізнання [161, с. 175]. Отож саме система смислів безпосередньо конститує свідомість та уможливорює оперування “чистими значеннями” як основою теоретичної діяльності [39, с. 10].

Як відомо, універсальними формами мислення і свідомості, котрі відображають загальні властивості й відношення об'єктивної дійсності, є *поняття* і *категорії* (грец. *kategoricos* – основна ознака) [136, с. 419]. Вони – сутнісно важливі одиниці знання та особливі структурні організованості узагальнення, що характеризуються, з одного боку, виокремленням і співвіднесенням певної сукупності ознак відображуваного об'єкта, з другого – включеністю у систему зв'язків з іншими поняттями [45, с. 94]. Поняття як таке виникає тоді, коли низка абстрагованих ознак вдруге синтезується, а одержаний таким чином абстрактний синтез стає основною формою мислення [39, с. 832]. Моделями ж зберігання понять у семантичній пам'яті та структурою, на основі якої вибудовуються схеми процесів мислення (правила побудови висловів, логічних висновків, процедури дедукції тощо), є *семантичні сітки* (англ. *semantic nets*). Структурні вузли останніх відображають окремі поняття, а зв'язки між вузлами – відносини між поняттями, що мають різну вагомість [22, с. 492-494].

Предметне значення інформації розпредметнюється за допомогою механізму *психологічної інтерпретації* як процесу наділення тексту смислом шляхом занурення у певний контекст (особистісний, діяльнісний, культурний). Саме останній задає ті інтерпретаційні рамки, котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, даючи змогу відкинути несуттєві смислоформи, з іншого – розширюють його, збагачуючи новими зв'язками зміст повідомлення. А множинність і навіть конфлікт інтерпретацій, що виникають при цьому, на думку П. Рікера, є не недоліком, а перевагою *смислового розуміння* [274, с. 7].

Смисл створюється читачем, який, спираючись на свої когнітивні та особистісні структури, його частково відтворює, а частково синтезує новий персоніфікований смисл, адекватний

власному досвіду [272, с. 113]. Саме так відбувається процес “врощування” інформації всередину і переведення її у знання як внутрішнє надбання людини. Під врощуванням Л. С. Виготський розумів “перехід операції всередину, інтеріоризацію вищих психічних функцій, яка пов’язана з новими змінами у їхній структурі”. Він стверджував, що перенесення соціальних способів поведінки всередину системи індивідуальних форм пристосування не є суто механічним і не відбувається автоматично, а пов’язане із зміною структури і функції всієї операції і є особливою стадією в розвитку вищих форм поведінки. Перенесені у сферу індивідуального соціальні продукти починають функціонувати за законами того цілого, органічну частину якого вони тепер становлять [39, с. 1109].

Поряд із смыслом, у психологічній літературі використовують термін “*особистісний смисл*” (англ. *personal sense*) як основний структурний компонент індивідуальної свідомості, що зумовлює вибірково значущість певних об’єктів і явищ навколишньої дійсності саме для конкретного суб’єкта та його ставлення до них. Ієрархізація смислів відбувається внаслідок відображення особою відносин, що наявні між нею і тим, на що спрямовані її дії (безпосереднім результатом). Саме відношення *мотиву* до цілі, за О. М. Леонтьєвим, породжує особистісний смисл, причому смислоутворювальна функція тут належить мотиву [204, с. 330]. Зі свого боку, Г. О. Балл зазначає, що справжнє знання має органічно ввійти в індивідуальний досвід наступника, в унікальний контекст його “образу світу” та набути для нього глибокого особистісного смислу, провідною функцією котрого є забезпечення *ціннісної зорієнтованості* в ситуації і *мотивування* його діяльності, а отже й зумовлення тих цілей, на досягнення яких він буде спрямований [13, с. 173, 99].

Особистісний смисл як феномен не стільки мовної свідомості, скільки психіки в цілому (в т.ч. її несвідомих пластів) пов’язаний із процесом *згортання*, тобто реорганізацією (переструктуруванням) всієї множини наявних у наступника уявлень стосовно певного поняття і перетворення їх в узагальнену одиницю знання (основний смисл повідомлення). Фаза згортання завершує процес утворення *понятійного знання*, а відтак розгорнутий на попередніх фазах суб’єктивний образ змістової картини

поняття стискається, концентрується і концептуалізується [45, с. 120]. Відтак, унаслідок поетапної аналітико-синтетичної роботи реципієнта, весь зміст повідомлення вміщується в коротку, проте змістовно концентровану, логічну схему, котра може бути розгорнута ним знову [156, с. 294]. При цьому *концепт*, зберігаючись в довготривалій пам’яті, може бути відновлений у словах, що буквально не співпадають із сприйнятими, але синтезують той же смисл, який містився в первинному повідомленні [73, с. 250]. За А. А. Залевською, поняття “концепт” фіксує одну з базових реальностей свідомості і визначається як її перцептивно-когнітивно-афективний феномен, котрий інтегрує особистий і колективний досвід й виражається у засобах повсякденної мови. Інакше кажучи, людське “Я” (особистість), концепт (або десигнат) і словесний знак знаходяться у відношенні ізоморфності, де концепт розглядається як холистичне явище, в котрому фіксуються образно-понятійно-емоційні структури свідомості, що постають у ролі світоглядного фундаменту і регулятора людської поведінки [149, с. 162, 163; 113]. На цій основі О. Г. Асмолов, обґрунтовуючи висунуту Л.С. Виготським ідею єдності афекту та інтелекту, вводить поняття про динамічну смислову систему та ірраціональний смисл як уявлення, у якому емоційно-ціннісна складова переважає над когнітивною, котра лише означає переживання особистості [16, с. 101, 105]. Йдеться про особистісну значущість, яка тісно пов’язана з мотивами і загальною спрямованістю індивідуальності й виявляється у формі неусвідомлених установок, а також емоційного забарвлення певного об’єкта чи явища [36, с. 417].

Відтінки смислового значення як діалектичні взаємопереходи у динамічній і відкритій мережі лексико-семантичної системи важко вловити та описати, оскільки вони базуються на психо-семантичних асоціаціях (інтуїтивному пізнанні) предметів і понять, демонструючи собою вічне протистояння мови і мовлення, свідомого і несвідомого, системного і стихійного в людській свідомості-реальності та мові [167, с. 175]. Скажімо, складність процесу виявлення внутрішнього смислу художнього тексту вказує на те, що потрібно навчати наступників розкривати внутрішній смисл твору так само, як навчали декодувати (розуміти) його зовнішнє (логіко-граматичне) значення, а

психологія має запропонувати ефективні шляхи такого навчання [156, с. 298]. Під час формування понятійних структур виникає новий тип розуміння дійсності, відбувається рефлексивне пізнання світу власних переживань [45, с. 94]. При цьому процес розуміння розглядається як умова *осмислення* соціального буття [124, с. 128] та організації власного досвіду, що уможливають внутрішньоособистісну узгодженість, стабільність когнітивних структур й забезпечують тим самим неперервне відчуття ідентичності [273, с. 5]. Таким чином висвічується некоректність вживання терміна “передача інформації”, що суперечить відомій тезі Мераба Мамардашвілі: “...не треба навіть намагатися зрозуміти іншого, це – неможливо, краще разом розуміти щось третє” [126].

За Д. С. Ліхачовим, *концептосфера* певної національної мови – це каталог усього розумового багатства нації [149, с. 162]. Своєю чергою, стереотипи групової свідомості специфічно заломлюються у свідомості кожного індивіда. Люди завжди вкладають в універсальї культури особистісний смисл відповідно до накопиченого життєвого досвіду. У підсумку в їхній свідомості категоріальна модель світу набуває особистісного забарвлення і постає у якості *індивідуального світогляду* [229, с. 67] чи *життєвого стилю*, що обраний конкретною особою як форма самозреалізування [40, с. 193]. Відтак особистісний смисл перш за все зумовлюється рівнем особистісного розвитку, соціальним статусом і ролями людини у системі суспільних взаємин, зміна котрих спричинює переосмислення нею свого ставлення до світу.

Передостаннім терміном в аналізованій теоретико-методологічній схемі є *сенси* – те, що відіграє особливу роль, має виняткову значущість чи становить мету чого-небудь. *Життєвий сенс* – цілісне, інтегральне, значним чином усвідомлене утворення (стратегічна інтенція, загальна налаштованість), що здатне мобілізувати когнітивну та емоційно-вольову сфери особистості на шляху досягнення суб’єктивно значущих довготривалих цілей, стійких прагнень, ідеалів і життєвих пріоритетів. Його центральною складовою постає система ключових, внутрішньо прийнятих норм та індивідуальних цінностей, які обґрунтовують певне ставлення людини до світу і до самої себе. Саме вони є основним критерієм самооцінки та оцінки думок, дій чи вчинків інших осіб. Відтак життєвий сенс як своєрідна стереотипна внутрішня

установка зумовлюється рівнем потреб та, зі свого боку, спричиняє певні психічні стани, процеси чи властивості, починаючи з мотивів і завершуючи почуттями, рефлексією, самоактуалізацією. Вказаний сенс пов’язаний із призначенням людини, істинним життєвим шляхом і способами самореалізації (досягнення “акме”) та її самозвернення на психодуховному рівні універсуму.

Людині властива трансценденція, тобто вихід за межі самої себе (вихід до людства в цілому), де вона і знаходить певну систему вищих цінностей, здатних надати життю сенс. Водночас останній пов’язаний з особистим вибором (вольовим актом) та є результатом її вільного волевиявлення, що передбачає повну персональну відповідальність за здійснений вибір [285, с. 211, 212]. Проте, за Г. О. Баллом, для людини, проникнутої вищою духовною цінністю (яка віднайшла смисл життя), вибір перестає бути актуальною проблемою, оскільки вона уже обрала свій життєвий шлях, віднайшла себе, своє головне устремління, виявила джерело осмисленості буття й осягнула деяку життєву істину й тим самим немовби внутрішньо наперед визначила (не у деталях, а в головному) всі можливі подальші вибори. У такий спосіб сенс згармонізовує світовідчуття людини, наповнює її життя простотою і справжньою свободою – свободою від вагань і страху, свободою творчих можливостей [13, с. 286]. Пошук сенсу не є неврозом, це – нормальна властивість людської природи чи емоційний стан, причому завжди позитивний, без якого особистість не може бути щасливою. Відтак сенс тлумачився В. Франклом як “...той духовний об’єкт, до якого за найрізноманітніших обставин прагне людська душа” [285, с. 210-214].

Сенс як внутрішньо значуща мета усвідомлюється не кожною хвилиною, а існує незримо за рамками наших практичних дій і раціональних міркувань як їх прихована передумова, яка надихає. Інколи навіть потрібне зусилля, щоб вивести зміст сенсу в план свідомості. Та й виявлення сенсу – це не результат суто логічної операції, його знаходження більш схоже на сприйняття гештальта – цілісного образу, який схоплюється особою раптово. Сенс не можна дати, його потрібно самостійно віднайти [285, с. 215, 211], збагнути у контексті вічності. У цьому контексті Г. Ф. Лейбніц розрізняв перцепцію як просте, безпосереднє уявлення про

зовнішній світ й аперцепцію як вищу форму пізнавальної діяльності, пов'язану з *самосвідомістю* [136, с. 424].

Психологічним засобом осягнення сенсу як абсолютного рівня суб'єктивності в розвитку ціннісно-сислової сфери особистості є медитація, яка уможлиблює “граничну зосередженість психіки аж до зупинки опосередкувального логіко-знакового структурування при пізнанні світу, до знання суб'єкт-об'єктного протиставлення, до стану натхнення й оволодіння резервами психіки (у тому числі підсвідомості), нарешті до дійсної свободи волі. Вона також дає змогу особистості переживати безпосередню єдність зі світом через інтуїтивне розуміння його сутності” [124, с. 207]. Осягнення смислу – це водночас його творення, котре зреалізовує вчинковий принцип поведінки. Смисл життя не можна знайти готовим, раз і назавжди даним, ствердженим у бутті. На кожному віковому етапі наявні різні його визначники, до яких здебільшого належать кохання, професійне вдосконалення, створення шедевру, соціальний подвиг тощо. Отож йому притаманна вершинно-глибинна життєвість, а життя є дієвість, творчість, визрівання із власних глибин, напружене самозаглиблення, занурення у вир багатопроblemного повсякдення. Тому віднайдений смисл особистість стверджує усім своїм життям [201, с. 609, 891].

В основі “культурного виміру”, за В. Й. Григор'євим, перебуває *життєвосенсовий підхід*. А це означає, що, перетворюючи світ у носія людських сенсів, людина перетворює його у *світ культури*. Так культура постає перед нею як *світ сенсів*, який передається від покоління до покоління і визначає спосіб її буття і світовідчуття. При цьому життєві сенси знаходять своє вираження у *символах*, у які квітально занурена особа. Відтак кожна її дія має як безпосереднє цільове призначення (засіб досягнення цілі), так і значення символічне, в якому, своєю чергою, простежується внутрішня впливовість життєвого сенсу. Важливо те, що справжній символ не просто “позначає” сенс, а й несе у собі всю повноту його дійової сили [83, с. 233-234].

Символ – окремих випадок знаковості та її найвищий рівень. Саме він, за М. К. Мамардашвілі, як особливе вираження життя свідомості є тією “дивною Річчю, котра одним своїм кінцем “входить” у світ речей, а іншим – “занурюється” у дійсність свідомості,

яке не належить до речей”. Однак символ залишиться тільки річчю (до того ж цілком конкретною), допоки не буде інтерпретований відносно певної структури (чи стану) свідомості. При цьому інтерпретації не обов'язково мають бути свідомими. Зокрема, у психоаналізі символ розглядається як “отвір”, через котрий “свідомість тепер” читає те, що було у “підсвідомості тоді”, або ж тлумачиться як факт усвідомлення особистістю (і культурою) самої себе через стереотипні образи колективного несвідомого [165, с. 27, 28, 85, 169, 175]. К.Г. Юнг зазначав, що “символи – важливі посланці від інстинктивної до раціональної складової людського розуму, а тому їх інтерпретація збагачує злиденність свідомості, оскільки вона вчить її знову розуміти забуту мову інстинктів”. Таким чином, “символи є природними засобами примирення й об'єднання внутрішньопсихічних опозицій” [125, с. 55].

Символ (грец. *symbolon* – знак, прикмета) – це річ, що має властивість індукувати стани свідомості, через які психіка особи пронизує певні структури свідомості [165, с. 152]. Він тлумачиться як фіксує здатність матеріальних речей, подій, чуттєвих образів виражати (у контексті соціокультурних аксіологічних шкал) ідеальні змісти, відмінні від їх безпосереднього чуттєво-тілесного буття. Виконуючи експресивну, репрезентативну і смислову функції, символ є результатом особливого синтезу умовної знаковості і безпосередньої образності, в якому ці два полюси урівноважуються й набувають нової смислотвірної якості. Відтак символ схоплює зв'язок окремої частковості з безліччю інших, підпорядковуючи його одному закону чи принципу і підводячи їх до певної універсалії. Об'єднуючи різні плани реальності в єдине ціле, у підсумку символ створює власну багаторівневу структуру, смислову перспективу, пояснення і розуміння котрої вимагає від інтерпретатора роботи з кодами різних рівнів [186, с. 899, 900]. Сама ж інтерпретація здійснюється лише в контексті даної культури чи епохи і завжди має творчий характер.

Символ як особливий різновид *метафори* (іносказання), котрий у концентрованій формі містить потенційні смислові референти універсального світопорядку, підпорядковується принципам голономності й рекурентності (смислового резонансу). При цьому метафора апелює до уяви (епіфора), або ж до

інтуїції (діафора), остання з яких й нагадує символ. Загалом і метафора, і символ, за О. Ф. Лосєвим, є “єдинороздільною цілісністю”, оскільки йдеться про предметний образ і глибинний смисл, який крізь нього просвічує [124, с. 137, 420]. Попри те, смислова перспектива символу розмитіша і глибша, ніж “простої” метафори, тому допускає більше індивідуальних інтерпретацій, зміст яких має бути співвіднесений із життєвою цілісністю конкретної особистості [125, с. 55].

Внутрішньоособистісні чинники метафори відповідають конститутивним факторам психічного образу, котрий тлумачиться як форма і продукт суб’єктивного, ідеального відображення об’єктивної дійсності у свідомості людини [136, с. 423]. Механізмом його утворення, на думку П. Рікера, є уподібнення властивостей одного об’єкта властивостям іншого, своєрідне перекодування смислової реальності, що відбувається завдяки інтуїтивній комбінаторно-синтетичній дії уяви, яка порушує усталену категоризацію явищ і встановлює смислову ідентичність до того далеких феноменів [124, с. 136; 125, с. 52]. Р. Сперрі обґрунтував механізм дії метафори функціональною асиметрією півкуль головного мозку, котрі взаємодіють синергійно в конструюванні і дешифруванні мовленнєвих повідомлень. Однак ліва півкуля робить це послідовно, логічно і буквально (дискурсивно), а права схоплює повідомлення інтуїтивно і миттєво (симультанно), вловлюючи прихований смисл. Отож у сприйнятті метафори домінує права півкуля [124, с. 137].

Розглядаючи символічне як глибинний вимір мови, констатуємо, що текст може бути “прочитаний” з різною глибиною, яка не залежить від ґрунтовності знань чи рівня освіченості людини і не обов’язково корелює із її здатністю до аналізу поверхневої системи значень, логічним мисленням або формальним інтелектом, а більше залежить від психоемоційного розвитку особи. У цьому контексті О. Р. Лурія описує один емпіричний і, на його думку, значним чином парадоксальний факт, коли хворі з грубим розпадом декодування значення лексичних елементів чи недостатнім обсягом пам’яті для збереження повідомлення, усе ж у змозі зрозуміти загальний смисл останнього [157, с. 246, 294]. Припускаємо, що такі хворі холістично і симультанно осягають смисл тексту через його символізм.

Живий символ, за П. А. Флоренським, попри простоту зовнішньої форми, має безмежний внутрішній зміст. Він одночасно матеріальний та ідеальний, скінченний і безконечний, він і річ, й ідея. Крім того, бісуб’єктність символу представлена переплетінням свідомого й несвідомого “авторств” життєтворчості особистості, інтуїтивного і рефлексивного аспектів психіки. Таким чином для нього необхідною є наявність опозиції, члени котрої протилежні, і лише сукупно утворюють єдине ціле. У ньому також фіксовані минуле, сьогодення і майбутнє, тобто він містить не тільки ейдетичний образ та ідею часу, а й уявлення про вічність. Відтак символ не виражається повністю у поняттях (об’єктивному знанні), і не може бути логічно проаналізований, залишаючись недоказаним, оскільки повне розуміння руйнує його буття. На відміну від поняття, він несе у собі не стільки значення, скільки смисли та володіє духовною енергетикою [22, с. 439; 125, с. 55]. Отож виникає проблема множинної інтерпретації символу, котра є способом буття (а не вираження) того змісту, який символізується [165, с. 149].

Потрапляючи всередину наших знакових систем, символи десимволізуються (перетворюються на знаки). Саме у цьому й полягає досвід переведення символів свідомості у знаки культури. Звідси очевидно, що наукове знання не може виникнути ані онтогенетично, ані філогенетично поза певним символічним середовищем чи часопростором. Саме у ньому мають зародитися утворення, що називаються знаннями, котрі кожен із нас вже постфактум, на прикладах науки і культури, спроможний аналізувати у суто об’єктних термінах знакових структур знання, логічних формах науки і ціннісних організованостях культури [165, с. 103, 200, 201]. Крім того, символ є ефективним засобом соціально-психологічної регуляції поведінки, що полегшує сприймання, розуміння і привласнення абстрактних ідей та понять [204, с. 319-320].

В НКК гуманітарного профілю використовуються *символічні коди* із різних сфер людської діяльності (мистецтва, фольклору, художньої літератури, частково релігії), котрі формовтілюються не лише у мовних знаках (абстрактних поняттях, фразах із переносним значенням, порівняннях, приказках і притчах), а й у графіко-ілюстративному матеріалі (малюнках, фотографіях, схемах

тощо). Завдяки їм уможливується ситуація, за якої мінімальний фрагмент тексту потенційно фіксує смислове навантаження всього повідомлення. Однак значна частина символів (архаїги, еволюти та ін.) [215, с. 294] потребують додаткового пояснення чи тлумачення.

Тлумачення – це механізм переведення концептуальних (об'єктно-символічних) одиниць знання у зовнішньо-мовленнєвий (знаковий) план, або ж процес переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише самому суб'єкту, смислу до соціально нормованої системи значень [157, с. 193]. Як відомо, у мить зародження думки в свідомості окультуреного індивіда переживання суб'єктивного смислу переважає над оформленням її об'єктивного значення. Отож сформулювати свою думку перш за все означає співвіднести її із соціально фіксованими мовними формами [211, с. 396].

Попри те, що перехід слова у поняття вважається найбільш важливим механізмом, котрий лежить в основі руху-розвитку думки, реальний процес оволодіння розгорнутим мовленнєвим повідомленням не співпадає із тією наступністю, у якій надходить інформація і в якій слухач сприймає спочатку окремі слова (лексико-фонологічний рівень), а потім цілісні фрази (синтаксичний рівень). У живій драмі мовленнєвого мислення, за Л. Віготським, цей рух-розвиток відбувається зворотнім шляхом – від мотиву, який спричиняє кожну думку, до смислового оформлення самої думки, далі до опосередкування її у внутрішньому слові, пізніше – у системі предметних значень окремих фраз і, насамкінець, у зовнішній знаковості слів [39, с. 1014]. Тобто симультанні образи трансформуються і набувають суцесивного розгортання. Оскільки смисловий вимір мовлення прямує від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішній його вимір процесує від частини до цілого, то розуміння *усного* висловлювання має цілком іншу психологічну структуру, ніж розуміння *письмового* тексту-повідомлення.

У підсумку нашого наукового пошуку висновуємо, що студенти у процесі ефективної читацької діяльності мають не тільки знати (розпізнавати) культурні *знаки*, уміти декодувати (читати) *тексти*, нормувати (групувати, переструктурувати, згортати, перекодувати тощо) *письмове* повідомлення, а й оперувати *значеннями* на рівні уявлень, понять, суджень та умовиводів,

виявляти ціннісне ставлення до породжених *особистісних смислів* і творити (чи принаймні коректувати) на цій основі власний *життєвий сенс*. Зазначені психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг можуть слугувати критеріями розмежування рівнів оволодіння студентами навчальною інформацією (додаток З), а відтак й потенційними параметрами ефективної читацької діяльності останніх.

Висновки до розділу 2

1. НКК як центральна засобова ланка повноцінного освітнього процесу і культурний феномен виняткової суспільно-освітньої вагомості нині проектується на основі стихійного емпіричного досвіду викладачів та майже не спирається на фундаментальні теоретико-методологічні напрацювання у цій сфері. Автори й надалі традиційно вбачають у навчальній книзі “інструмент насадження мудрості” (за Я. А. Коменським) та почасти ігнорують внутрішні (психологічні) умови, механізми і закономірності процесу оволодіння інформацією. Водночас новітні інформаційні технології навчання спрямовані на активізацію самостійної, творчої роботи студента, а роль лекцій зводять до консультативно-оглядового означення проблеми й аналізу можливих напрямків чи способів її розв'язання. Таким чином, у форматі тенденцій постіндустріального розвитку та економіки знань змінюється *парадигма університетської освіти*, що, безумовно, має вагому соціальну, психологічну [92, с. 136], а то й загальнофілософську значущість.

2. НКК як центральна інтегруюча ланка системи засобів навчання у вищій школі, що складається із сукупності структурно та функціонально взаємопов'язаних психолого-дидактичних інструментів навчально-професійної діяльності студентів і викладача, задає оргтехнологічний маршрут інноваційного освітнього циклу (періоди пізнавально-суб'єктивний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний та духовно-універсумний) та чітко окреслює довершений пізнавально-регуляційно-вартісно-самореалізаційний простір, тобто метасистему інформаційних, значеннєвих, смислових і рефлексивних засобів, за

допомогою яких студент збагачує власний ментальний досвід, спричинює появу психічних новоутворень, а відтак саморозвиває свій кращий людський потенціал [119, с. 184]. Отож сучасний НКК має проектуватися, створюватися, підлягати експертизі та використовуватися не як інваріантний *засіб навчання*, а як надточний *психодидактичний інструмент* безперервно-полідіалогічної розвивальної взаємодії, котрий, на відміну від першого, передбачає наявність у суб'єктів навчального процесу конкретно-специфічних умінь і навичок його психомистецького застосування у системі “наставник – НКК – наступник”.

3. Запропонована нами та обґрунтована на засадах педагогічної і вікової психології чотирикомпонентна структура НКК (тезаурус, посібник, МРП, ОПСС) функціонально відповідає психологічному механізмові оволодіння інформацією, стратегії управління освітніми взаєминами за модульно-розвивального навчання та передбачає зреалізування кожною особистістю внутрішньо прийнятної траєкторії саморозвитку. Відтак на структурно-функціональному рівні НКК, як полікомпонентний і водночас як системно зінтегрований психодидактичний інструмент, покликаний задіяти студента до цілісно спроектованого освітнього циклу: від добування знань, соціального наслідування і ситуативного нормотворення до світоглядної систематизації напрацьованого наукового і суто емпіричного матеріалу, далі – до ціннісно-смыслового обстоювання здобутого досвіду та його критичної й творчої рефлексії і, насамкінець, аж до самотворення персонально обраних кожним наступником психодуховних форм причетності до світу і самоплекання своєї національної самосвідомості та позитивно-гармонійної Я-концепції.

Аргументована позиція співзвучна з думкою М. Холодної, яка вважає, що опрацювання інформації одночасно відбувається у системі чотирьох основних модальностей досвіду: *знаковому* (словесно-мовленнєвий спосіб кодування інформації, що переважає у словнику); *образному* (візуально-просторовий спосіб кодування інформації, котрий домінує у посібнику-хрестоматії); *предметно-діяльному* (предметно-практичний спосіб кодування інформації, що притаманний для МРП); *емоційно-пристрасному* (сенсорно-емоційний спосіб кодування інформації, що найбільш характерний для ОПСС). Отож, коли ми дещо розуміємо, то це

словесно означаємо, мисленнєво “бачимо”, співвідносимо з певною предметною дією й емоційно переживаємо.

4. Виокремлені нами макроструктурні компоненти НКК як сукупність навчальних текстів чи знакових систем функціонально та оргтехнологічно зорієнтовані на різні рівні опрацювання повідомлення. Зокрема, вони мають бути не тільки адекватно декодовані та інтерпретовані студентами (розуміння предметного значення), а й покликані забезпечити виявлення прямих і латеральних зв'язків між різними змістовими блоками, породжувати сукупність особистісних смислів, котрі б сприяли розвитку індивідуальності студента на глибинно-сенсовому рівні оволодіння певним соціокультурним досвідом. У результаті наступник не бере чи засвоює лише інформацію і самі знання, а те, що за ними реально є – значення, смисли, психічні образи та психодуховні форми, котрі продуковані й опрацьовані ним як власні, значущі, винятково самісні, тобто “не відірвані від духовного зерна”. Тому важливий не полізакодований у НКК освітній зміст сам собою, а різнобічна мислєдіяльна робота з ним, себто його поетапне суб'єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості конкретного студента, котре й уможлиблює його різнобічний (посферний) розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності.

5. Оволодіння описовим, побутово-розповідним, науково-пояснювальним, художньо-естетичним чи сакральнo-зорієнтованим текстовим повідомленням ставить перед читачем цілком різні задачі і потребує зовсім іншої глибини опрацювання. Отож перебіг думки здійснюється як внутрішній рух через цілу низку планів, як перехід думки в слово і слова у думку, котрий з психологічного погляду є не одномоментним актом, а результатом розгорнутого у часі процесу, що має різні рівні і фази. За Н. В. Чепелевою, читач має перейти від сприймання зовнішньої, поверхневої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смыслової будови. Відтак використовуючи різноманітні засоби зовнішньої структури навчальних книг, є змога керувати процесом читання, тобто певним чином технологізувати студентське сприймання і розуміння твору та запропонувати відповідні процедури його психологічного опрацювання.

Розділ 3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ

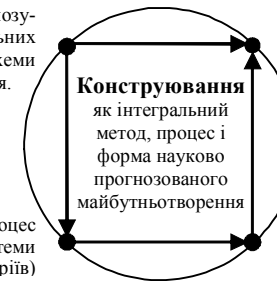
3.1. Концептуальна модель психологічного проектування інноваційних навчально- книжкових комплексів для вищих навчальних закладів

Проектність вважається онтологічною властивістю культури, та однією із провідних форм “духовної предметності” (за М. Каганом), котра відображає за допомогою проектів (моделей майбутнього) будь-яку творчу працю та є первинною фазою діяльності кожної особистості [261, с. 25]. Основне завдання проекту (за С. Кримським) – забезпечити максимальну ефективність та оптимальне функціонування рукотворної сфери дійсності, підвищити рівень організованості “третього світу”, штучного універсуму загалом. Саме проектування як перехідний акт від теперішнього до майбутнього, від природного до штучного – це та сполучна ланка між теоретичною і практичною діяльностями кожного суб’єкта, що забезпечує усвідомлення ним шляхів бажаних перетворень [137, с. 50].

Отож одним із найперспективніших шляхів удосконалення освітнього процесу ВНЗ є наукове проектування, котре безпосередньо стосується розробки системи засобів навчання й, зокрема, центрального її компонента – НКК. Зазначена діяльність повноаспектно поєднує методологічно виважену роботу науковців-теоретиків і дослідно-новаторську – викладачів-практиків, а також частково споріднена з такими процесами оперування майбутнім як планування, проектування, програмування і моделювання. Відтак вважаємо за доцільне з’ясувати місце проектування у системі зазначених різновидів конструктивної діяльності (рис. 3.1).

1. Планування – це процес вичленення та формулювання основної проблеми, постановки цілей і системи завдань майбутньої діяльності та прогнозування найбільш оптимальних шляхів і послідовності (схеми руху-поступу) їх досягнення.
Результат – план.

2. Проектування – це процес створення прообразу (системи параметрів, вимірів і критеріїв) очікуваного об’єкта, його стану чи процесу у взаємодоповненні засобів, способів, процедур, умов і чітких часових меж досягнення передбачуваних результатів на кожному з етапів його поліваріативного втілення.
Результат – проект.



4. Моделювання – це процес дослідження об’єкта-оригіналу шляхом побудови моделі-замінника, котра, редукуючи та ідеалізуючи дійсність, формує цілісний психічний образ, у якому проспективно відтворюються сутнісні властивості і характеристики структурно-функціональних компонентів об’єкта пізнання та системні взаємозв’язки між ними.
Результат – модель.

3. Програмування – це процес поопераційної (процедурно-алгоритмічної) організації діяльності з розгортання будь-якого змісту, в тому числі пізнавальних (дослідницьких) змістів, процедур і технік, що жорстко детермінує способи взаємодії її учасників.
Результат – програма.

Рис. 3.1. Наступність різновидів конструювання, що організована за критерієм наростання притаманних ознак-характеристик та ускладнення об’єкта пізнання

Зазначені види конструювання, попри різне гносеологічне спрямування, є онтологічно схожими і мають спільне функціональне навантаження, а саме – *наукове передбачення*. Результати цих видів антиципуючої діяльності постають як репрезентаційні артефакти, що виконують, за М. Л. Смульсон, проспективно рефлексивну та метакогнітивну функції, себто “служують у всіх своїх формах тим засобом, за допомогою якого людська свідомість може охопити свої власні творіння, тобто є тим знаряддям, завдяки якому вона стає самосвідомістю” [за 224, с. 38]. Під самосвідомістю у даному разі швидше розуміють усвідомлення власної діяльності, аніж особистістю самої себе. Зазначимо, що кожен з різновидів конструювання може здійснюватися на будь-якому етапі дослідницької роботи, взаємопоєднуватися один з одним, зумовлюючи повернення до попередніх етапів, і розгортатися як за вертикаллю (на різних рівнях), так і за горизонталлю (покомпонентно). Однак, не зважаючи на

базову спорідненість аналізованих інструментів опрацювання майбутнього, доцільно окреслити їх основні відмінності:

1. *Проект* відрізняється від плану тим, що він містить у надлишку різноманітні ідеї та пропозиції і водночас способи їх реалізації, а також спрямований на актуалізацію та практичне перетворення сьогодення незалежно від його футурологічної орієнтації, тоді як *план* характеризується індикативністю, тобто є теоретичною розробкою показників майбутньої реальності. Отож план – це лише певний орієнтир або дороговказ, а проект – можливість його діяльного використання.

2. *Проект* відрізняється від *програми*, котра є “машиною на папері” (логічним механізмом), жорстко детермінованою системою, у той час як проектування має “варіабельне” здійснення. Скажімо, прикладом програми може бути технологія, що базується на підґрунті певної наукової теорії [12, с. 38].

3. Значну відмінність має *проект* й стосовно *моделі*, оскільки остання характеризується ізоморфністю (певною відповідністю), а не цілковитою тотожністю з предметною сферою, тоді як проекту притаманна продуктивно-реалізуюча властивість [137, с. 53-54]. Отож модель покликана не лише імітувати суттєві властивості об’єкта-оригіналу, а й трансформувати його так, щоб надати нову інформацію про нього, і тому вона дає досліднику змогу поєднати чітко формалізовані та інтуїтивно-змістові прийоми пізнання, є певним містком між теорією і практикою.

Моделювання значним чином стосується сфери засобів навчання. Зокрема, будь-який навчальний матеріал, за Г. Баллом, постає як система ідеальних моделей нормативного соціокультурного знання і досвіду, з котрих студент синтезує власні індивідуальні знання та уміння. Своєю чергою, зазначені ідеальні моделі (знання, мисленнєві плани тощо), котрі можуть бути образно-символічними чи логіко-понятійними, формовтілюються у матеріальних (прототипи, взірці та ін.) чи матеріалізованих (тексти, схеми, рисунки, формули і т.д.) різновидах моделей, які й становлять ядро дидактичного матеріалу. Відтак кожен навчальний (як і науковий чи художній) текст доречно розглядати як модель певної системи фактів, закономірностей чи операцій, що описується в ньому, а, скажімо, лекційний курс, що читається у ВНЗ із тієї чи іншої дисципліни, може ін-

терпретуватися як модель відповідного розділу науки [13, с. 174, 157].

Отже, задля підвищення ефективності освітнього процесу професорсько-викладацький склад ВНЗ має оволодіти стратегією, тактикою, технікою і досвідом конструкторсько-проектувальної діяльності, котра перетворює повсякденну педагогічну практику (що охоплює й педагогічну творчість викладачів) на більш організовану та керовану, психологічно оптимізуючи її перебіг і забезпечуючи чітке передбачування результатів кожного з етапів освітнього практикування.

3-поміж набору критеріально неупорядкованих типів наукового проектування (соціотехнічне, проблемно-дослідницьке, структурно-функціональне, спонтанно-творче, нормативне, проектування за прототипом, психодидактичне, навчально-ігрове, оргдіяльнісне та ін.) [199, с. 413] в контексті нашого дослідження виокремлюємо таку наступність їх різновидів: наукове, соціогуманітарне, психологічне й насамкінець суто психологічне суто проектування змісту і структури НКК (рис. 3.2).

Водночас потрібно чітко розмежовувати *прожекування* та повноцінну проектувальну діяльність. Прожекування, як відомо, – специфічний допроективний етап формування ідеального образу світу, котрий є продуктом “чистої волі” (що притаманно перш за все для утопій). З одного боку, воно характеризується максимальною креативністю, яка значуща у будь-яких видах творчості, а з іншого – йому властива недостатня обґрунтованість та цілковите ігнорування наявності (чи якості) засобів і ресурсів для втілення цих фантомних конструкцій. Проте, зазвичай, прожективне мислення блокується здоровим глуздом, розсудливістю особистості чи зовнішніми директивно-репресивними способами впливу на неї.

У проектуванні ж дослідник значну увагу зосереджує на механізмах переходу від підсумкових цілей до проміжних, тобто задає параметри і критерії поетапної та високорефлексивної трансформації певного об’єкта із наявного стану у бажаний. Відтак до основних стадій цього різновиду конструктивної роботи можна віднести: а) організаційну підготовку до проектування; б) генеральне макропроектування, за якого формуються зовнішні параметри та здійснюється сутнісне внутрішнє наповнення ці-

1. Наукове проектування – це процес творення проєктів, котрому притаманний ідеальний характер дій суб'єктів пізнавальної діяльності, які здебільшого, спираючись на експериментально виврену уяву, концептуалізацію, мисленеві схемотехніки та процедури продуктивної рефлексії, формують певний штучний конструкт, що фіксує систему чітких цілей і варіативних способів їх досягнення та постає у формі текстів, схем, моделей чи розрахунків.

2. Соціогуманітарне проектування – різновид наукового проектування, об'єктом котрого є динамічні соціогуманітарні системи (в т.ч. освітні), що зорієнтовані на дослідження і перетворення соціокультурного простору (і людини як його суб'єкта) та наближення останнього до певної ідеальної дійсності. При цьому завчасно окреслюються передумови впровадження сконструйованого артефакту у „суспільну канву” та передбачаються шляхи ствердження і самореалізації людини у власному, штучно створеному світі.

4. Психологічне проектування змісту і структури НКК – діяльність, яка інтегрує прикладне наукознавство, художньо-видавничу справу, освітянську новаторську практику, в результаті проходження всіх етапів котрої постає проєкт НКК як система психодідактичних інструментів (словник, посібник, МРП, ОПСС) у їх конструктивному взаємодоповненні, котрі й окреслюють траєкторії варіативного посферного саморозвитку особистості студента у чітко зафіксованих часових межах навчального модуля.

3. Психологічне проектування – специфічна діяльність психолога, котра детермінує цілі, зміст, умови, засоби, форми психологічного впливу на людину та визначає майбутні оргтехнологічні маршрути її проєктивного (поетапного, параметрично контрольованого, критеріально діагностованого та чітко прогнозованого) формування на рівні суб'єкта, психосоціального розвитку на рівні особистості, повновагомого самореалізування на індивідуальному рівні та потенційного психодуховного самотворення на рівні універсуму.



Рис. 3.2. Наступність різновидів проектування у контексті проблематики створення сучасних НКК

лісного об'єкта; в) детальне мікропроектування, за котрого відбувається розмежування системи на підсистеми, та алгоритмічне проектування останніх у їх функціональних взаємозв'язках; г) проектування навколишнього середовища, у яке інтегрується новостворений об'єкт; д) практична реалізація проєкту із поетапною перевіркою одержуваних результатів [230, с. 400]. Суть проектування як поліаспектної та складно структурованої

діяльності, а також проєкту як його продукту, розкривається нами у **табл. 3.1.**

Проблемно-модульне проектування та його продукти (граф-схеми, МРП, ОПСС тощо) мають виняткову вагомість для реформування системи української вищої освіти “знизу”. Згідно з цим видом конструювання, у структуру НКК проєктивно закладаються вісім етапів модульно-розвивального оргциклу (за А. В. Фурманом) (**рис. 3.3**), й у такий спосіб опосередковано проєктується не лише психологічно виражена наступність розгортання освітнього сценарію взаємодії викладача і студентів, а й читацька діяльність і мислєдіяльність наступників, що й спричиняють їх індивідуально оптимальний посферний розвиток [259, с. 80].

Природньо, що для здійснення навчання, потрібно матеріалізувати його зміст у певній системі об'єктів (тексти, графічні зображення тощо), роблячи його доступним для візуального сприйняття і практичних дій студентів. Отож проектування НКК потенційно пов'язане з двома класами задач: а) *навчальні задачі*, завдяки розв'язанню яких студентами здійснюється повноцінна навчальна діяльність; б) *дидактичні задачі*, тобто задачі, котрі вирішують викладачі у процесі керівництва цією діяльністю.

Особливо важливо під час проектування змісту і структури НКК враховувати такі структурні характеристики навчального матеріалу, як кількість і спосіб чергування різнотипної текстово фіксованої інформації та пов'язаних з нею завдань. Встановлено, що роль творчих компонентів у діяльності студентів, за Г. О. Баллом, підвищується при переході від неproblemних задач (надійним способом розв'язання котрих вони володіють) до проблемних; від чітких задач (стосовно яких студент має змогу чітко встановити, чи розв'язана дана задача) до нечітких; від закритих пізнавальних задач (де студенту завчасно відома сукупність можливих результатів розв'язку) до відкритих; від суто пізнавальних, де зафіксований певний обмежений масив інформації, що може використовуватися у процесі розв'язування, до задач, які дають змогу йому зануритись у глибинні пласти власного та соціокультурного сегментів досвіду. Також роль творчих компонентів діяльності зростає при переході від розв'язування задач, запропонованих ззовні, до самопостановки задач перед

Таблиця 3.1
Загальні характеристики наукового проекту та основних аспектів процесу його створення (початок)

Об'єкти теоретико-методологічного пізнання	Суттєві наповнення структурно-змістових блоків об'єктів теоретико-методологічного пізнання			
	I	II	III	IV
Компоненти проекту (за С. Б. Кримським) [137, с. 53].	Предиктор (комплекс умов розв'язання певного класу проблем, наступно-нормативний опис їх смісту та «дерево цілей») характеризує процес, що є джерелом проблемних ситуацій та виявляє ступінь свободи в оперуванні способами їх розв'язання, а також фіксує вихідний стан завдань проекту, критерії їх осмисленості, описує наявні засоби, тип побудови і міркувань, передбачає вибір умов та оцінку забезпечення цілей ресурсами.	Структурно-номологічна схема та її епістемологічна царта (постає у вигляді орієнтирів, або у вигляді програмних настанов). Вона репрезентує закономірності та закони, що дають змогу оперувати ідеальними об'єктами на зразок реальних, а також визначає режим проектування, його показники та ліміти застосування теоретичних ідеалізацій.	Проектор чи формувальна система (сформована процедурно-алгоритмічна частина проекту, що створює механізми проектування). Він задає певні операції та фіксує чекання, пов'язані з переходом їх у результат, а також пов'язує послідовність операцій із часовими межами виконання проекту, ресурсами, організаційними заходами, розподіленням функцій управління та виконавчими актами.	Варіативне поле можливих реалізацій з блоками контролю та оцінки є множиною варіантів здійснення проектування як специфічної діяльності чи трансформаційно-перехідного акту від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного.
Параметри педагого-педагогічного проекту, що зумовнюють його ефективність (за Т. Л. Надвигинною) [181, с. 103].	Цілепокладеність: визначеність сфери цілей і завдань усіх учасників навчального процесу.	Операційність: чітка змістовно-часова характеристика проєктивних дій педагога.	Оптимальність: відповідність обсягу та змісту запланованих дій процесу досягнення очікуваного результату та забезпечення максимальної адекватності обраних засобів поставленим цілям.	Результативність: фактично, чітко визначені результати здійсненої проєктивної діяльності учасників розв'язкової взаємодії, що отримані у наперед встановленому часовому інтервалі.
Структурні блоки проектування управлінських та освітніх дій (за С. Д. Смірновим) [223, с. 13].	Описання й оцінка вихідного (наявного) стану об'єкта.	Визначення підсумкових характеристик об'єкта, тобто тієї цілі, котру потрібно досягнути з допомогою управлінських впливів.	Методи впливу, що забезпечують перехід від вихідного стану до підсумкового (проєктивно заданого).	Способи контролю за досягненням поставлених цілей та оцінка того, наскільки досягнутий стан відрізняється від проєктованого

Об'єкти теоретико-методологічного пізнання	Суттєві наповнення структурно-змістових блоків об'єктів теоретико-методологічного пізнання			
	I	II	III	IV
Критерії конструктивної діяльності [137, с. 50].	Врачування перспективних потреб	Технологічність і здатність до реалізації завдань	Керованість, надійність та оптимальність засобів	Економічна ефективність та соціально-екологічна доцільність
Рівні технологічного забезпечення психологічного проектування у сфері методології освіти (за М. Б. Бригадир) [27, с. 7].	Стратегія проектування: а) застосування освітніх парадигм, б) окреслення цілей і завдань, джерел, форм і засобів проєктування, в) встановлення меж застосування теоретичних моделей на практиці	Тактика – а) відображення законів і закономірностей (принципи) інноваційної системи, б) визначення проєктування, в) встановлення меж застосування теоретичних моделей на практиці	Техніка – а) описує постановку завдань експериментальних умов, б) визначає терміни виконання проєктивних завдань, ресурси та організації управління та виконання, в) визначає функції управління, г) визначає методику – об'єднує оптимальну сукупність методів, прийомів і засобів інноваційної активності, а також особливості практичного застосування нововведень	Досвід проєктивно-конструктивної діяльності, що: а) характеризує варіативне поле здійснення проекту, б) реалізує блоки контролю та оцінки інноваційної роботи, в) свідчить про наявність рефлексивних механізмів під час запровадження новачий
Рівні наукового проектування інноваційного програмово-методичного забезпечення МРСН (за А. В. Фурманом) [259, с. 79].	Стратегія: розуміння теорії МРС навчання, її основоположних аспектів інноваційного програмово-методичного забезпечення проектування, а також суттєвих відмінностей між концепціями навчального матеріалу і соціально-культурного змісту освітньої діяльності	Тактика: знання суттєвих характеристик-компонентів інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментальної системи (функціональна роль, мета-результат використання, закономірності, теоретико-концептуальна основа, способи експертної оцінки тощо)	Техніка: вміння наповнити універсальні теоретичні схеми кожного програмово-методичного компонента якісним (реальним) змістом, структурою, оформленням за відповідною системою принципів, правил, вимог	Проектно-мисленева діяльність: досвід створення програмово-методичних засобів інноваційного типу, який утілює проблемно-модульну стратегію, тактику і техніку проектування і спонукає викладачів-дослідників до творення якісних науково-методичних продуктів
Стадії проектування навчального модуля (за В. В. Мельник) [223, с. 13].	„Проект проекту“ є нормативним уявленням про загальні критерії навчального	„Модель проекту“ має вигляд конкретних моделей графу цілей, графу модулів	„Реальний проект“ має вигляд моделі цілісного проекту з конкретним	„Експертиза проекту та рефлексія його ефективності“ як

Таблиця 3.1 (закінчення)

Суттєві наповнення структурно-змістових блоків об'єктів теоретико-методологічного пізнання				
I	II	III	IV	
Об'єкти теоретико-методологічного пізнання [174, с. 71].	знань і норм, моделей морфологічних карт окремих етапів навчального модуля та моделі структурно-часової карти.	змістом, що об'єднує розрізнені проекти чи окремі структурні блоки.	після діяльності проектування	
Етапи педагогічного проектування [181, с. 51].	Аналіз розвитку педагогічної ситуації, формування проблем; висунення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, які сприять розв'язанню актуальних проблем і суперечностей.	Встановлення критеріїв оцінки очікуваних результатів; вибір оптимального варіанту конструйованого проекту в загальній моделі; конкретизація завдань, котрі потрібно вирішити.	Реалізація проекту при безперервній діагностиці, аналізі й корекції проектної діяльності, узагальнення результатів дослідження та їх презентування педагогічній спільноті.	
Аспекти проектування навчальної літератури (за А. Н. Гірняком) [51, с. 124].	Визначення парадигмального підходу та розробка концепції (психолого-змістово обґрунтовані) інноваційної навчальної книжки	Особливості створення (супільність психодідактичних і методичних вимог) та покомпонентного оцінювання (експертизи) НКК	Науково-експериментальна апробація, психомістечке впровадження у масову освітню практику ВНЗ та досвідче використання	
Наступність проектування структурного освітнього процесу (за А. В. Фурманом, М. Б. Бригашар, О. С. Гуменюк) [249; 27, с. 3; 88-90].	Оргмодуль – конструє функціонування ВНЗ як освітньої організації із позитивним кліматом та забезпечує створення розвивального простору засобами інформаційного, ділового, психологічного обміну, полімотиваційності взаємин	Оргсхема – містить техніку творення паритетних розвивальних взаємин для вияву потенційних можливостей кожного учасника освітньої взаємодії шляхом проблемно-діалогічного контактування.	Оргформа – охоплює механізми творення оргпростору безпосередньої співпраці суб'єктів освітньої діяльності на занятті; оргтоєстіб – оцінка перебігу освітньої діяльності за критеріями соціальної регуляції поведінки (самоцінність, рефлексія, самоактуалізація, потреба в самоосвіті).	
Макрорівень				
Психологічне проектування інноваційної діяльності освітнього закладу як організаційної соціосистеми				

самим собою. Насамкінець зазначимо, що специфічною детермінантою морального виховання особистості є емоційно значуща для неї як суб'єкта життєдіяльності ситуація (що головню усвідомлюється як задача морального вибору) [13, с. 168, 232], розв'язанням якої слугує той чи інший персональний учинок.

Отже, важливий не полізакодований у НКК освітній зміст сам собою, а *мислекомунікативна робота* з ним, тобто його поетапне суб'єктне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості читача, котре й уможливує його різнобічний розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності [252, с. 91]. Наголосимо, що інтелектуальний розвиток у період ранньої юності полягає не так у нагромадженні нових умінь та перетворенні окремих властивостей інтелекту, як у формуванні індивідуального *стилю розумової діяльності*, тобто усталеної системи пріоритетних способів організації психічної діяльності (сприймання, запам'ятовування, мислення і т.д.), на котрих базуються персональні форми і прийоми набуття, накопичення, переробки та оперування інформацією [106, с. 92].

Систематизація досліджень у цій сфері дає змогу виокремити чотири стильових властивості інтелекту: стилі кодування інформації (графічний, словесно-мовленнєвий); когнітивні стилі переробки інформації (вербально-логічний – зумовлений домінуванням лівої півкулі, образно-дійовий – детермінований провідною роллю правої півкулі); стилі постановки і здолання проблем (евристичний, репродуктивний, дослідницький); стилі пізнавального ставлення до світу (емпіричний, інтуїтивно-метафоричний, конструктивно-технічний, раціоналістичний тощо) [45, с. 317].

Відтак на початкових курсах важливо формувати у студента адекватний для нього стиль роботи з навчальною літературою, котрий підвищує ефективність читацької активності, організує його мислєдіяльність, а тому позитивно позначається на пізнавальній компетентності загалом. Зазвичай у процесі роботи з навчальними і науковими книжками читач використовує такі *техніки*: а) швидке поверхнєве (попереднє) читання з оглядовою метою (спочатку читають перших два абзаци тексту, потім – лише перше речення кожного наступного абзаца, і на завершення повністю прочитують останні два абзаци); б) виокрем-



Рис. 3.3. Оргтехнологічна модель психодидактичного проектування змісту і структури НКК



Рис. 3.3. Оргтехнологічна модель психодидактичного проектування змісту і структури НКК

лення (skimming), яке використовують аби швидко збагнути загальну думку автора (читають швидко, вибираючи лише декілька ключових слів у кожному рядку); в) читання блоками (clustering), що підвищує швидкість і рівень розуміння (“об’ємно схоплюють” усі слова в кластерах (блоках до 3–4 слів) лише одним поглядом) [271, с. 298].

Особливе значення для розуміння та осмислення закладеного у НКК інформаційного повідомлення має система психологічно спроектованих навчальних завдань, що сприяє формуванню у читачів *прийомів* когнітивного та психоемоційного опрацювання навчальних текстів: а) смислове групування та виявлення внутрішніх зв’язків між змістовими блоками навчальної книги (підкреслення ключових фраз, визначення основної думки, складання плану, побудова причинно-наслідкових ланцюгів і опорних структурно-логічних схем); б) встановлення діалогічної взаємодії з текстом (самопостановка запитань, добирання прикладів та аргументів, критичний аналіз змістових блоків); в) антиципація як здогадка про подальший зміст тексту (висунення гіпотез, висловлення прогнозів, побудова імажинативних образів); г) “перевизначення” або “рефреймінг” як здобуття власних суб’єктивованих смислів (“обрамлення текстуальної картини автора в опрацювання ментального досвіду читача”, тобто перекодування змісту, хоча й зі збереженням смислової канви повідомлення шляхом актуалізації власного вітакультурного досвіду, проведення аналогій, екстраполяції тощо) [86, с. 140]; г) семантичне зважування інформації (зіставлення ідей, порівняння інформації за значущістю, вирішення дилем); д) реципація як переосмислення своїх минулих поглядів під впливом нової думки (пошук помилок, самостійних відповідей на запитання, формулювання оцінкових суджень); е) концептуалізація (абстрагована побудова загального смислового схемообразу (власної думки) на основі синтезу, узагальнення та систематизації здобутих знань; цьому сприяє власне формулювання термінів, написання тез, анотацій, висновків чи резюме); є) психоемоційне вивільнення образного світовідчуття та глибинного переживання осягнутого тексту НКК засобами художньо-символічного вираження (малюнок, вірш чи прозовий метафоричний умовивід). Отож, рівень осмислення студентом текстового повідомлення зумовлюється ефективністю тих перцептивних, мисленнєвих, мнемічних та

імажинативних операцій, котрі по чергово переважають у процесі роботи з психологічно спроектованими змістом і структурою НКК.

У цьому контексті І.Ф. Неволін виокремив у пізнавальній діяльності реципієнта з текстом п’ять основних розумових дій: семантична орієнтація у змісті; з’ясування основних смислів та їх структурування; переструктурування смислів з урахуванням завдання; згортання і побудова схеми розгортання смислів [139]. Саме у розв’язковому перебігу останніх макрооперацій відбувається “стиснення” та “упакування” смислів тексту, а також утворюється концентрований “смисловий згусток”, котрий містить програму розгортання всієї системи думок сприйнятого повідомлення.

Звісно, що кожен студент спонтанно та автоматично оперує певним набором умінь і навичок читацької діяльності, але не завжди ці операції є довільними, цілеспрямованими і відрефлексованими [39, с. 900]. Однак, за П. Я. Гальперінім, це має місце лише у тому випадку, якщо в навчальному процесі забезпечуються спеціально сконструйовані умови для формування узагальнених схем мислєдіяльності, “нових структур мислення”; тоді можна стверджувати, що набуття знань спричиняє розуміння і розвиток [45, с. 117]. Це твердження перегукується з тезою О.О. Леонтєва, який вважав, що основою оволодіння знаннями є не сприймання, а дія – зовнішня (практична) чи внутрішня (розумова операція), котра забезпечує долучення цих знань до системи набутого особистого досвіду [139]. Вочевидь потрібно визнати, що для розуміння текстів визначальними є процеси розпредметнення, переструктурування текстового матеріалу, встановлення ієрархії смислів, нарощення предикацій (перифразування) та нове упредметнення. Звідси й виникає потреба у проектуванні засобами змісту і структури НКК читацької діяльності, виробленні технології керівництва процесом розуміння тексту та актуалізації найбільш оптимальних процедур (психологічних алгоритмів) смислового аналізу [279, с. 76] полікодованого змісту.

Проте це твердження здебільшого стосується опрацювання наукових і навчальних текстів, оскільки передбачає, що читачі інтерпретуватимуть текст у регламентованих авторським задумом межах. Водночас аксіопсихологічна герменевтика, за З. С. Карпенко, обстоює *індирективне стимулювання пошуку смислів самою особистістю*, що є шляхом “з непередбачуваним

фіналом”. Так, у випадку сприймання художніх творів набагато складніше визначитися з процедурами розуміння. Адже розуміння у цьому разі стосується рівною мірою сприйняття тексту і контексту повідомлення та проявляється не стільки у знаходженні його засадничого концепту чи у відтворенні ієрархії смислової мережі, скільки у “запускові” особистої смислодинаміки [125, с. 49, 50]. Отож не тільки психологічно спроектований текст формує певний читацький стиль, а відтак і мисленнєву діяльність, а й “тон тексту змінюється залежно від зміни тональності мислення, яке може бути аналітичним, артистичним, риторичним, детективним, спекулятивним, медитаційним і котре, своєю чергою, пов’язане із зміною регістру в опрацюванні теми” [165, с. 17].

3.2. Підходи до наукової розробки та принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів

НKK як структурно складний, багаторівневий та поліфункціональний, освітній інструмент природно є предметом різноаспектного пізнання, котре здійснюється не тільки на засадах міждисциплінарності, а й з позицій різних методологічних підходів: онтолого-історичного, гносеологічного, аксіологічного, індивідуально-диференційованого, компетентнісного, бігевіористичного, проблемно-ситуаційного, імітаційно-ігрового і навіть певним чином психоаналітичного. Зокрема, останній пов’язаний з активізацією окремих, неповно усвідомлених спонук, рефлексуванням внутрішньоособистісних інтенцій та суперечностей, оперуванням особистісними смислами та символами й потенційним виходом на горизонти екзистенційного сенсотворення. Отож задля методологічної визначеності потрібно більш детально окреслити основні, найбільш поширені підходи до дослідження проблематики НKK. До останніх, на наш погляд, належать такі їх різновиди: системний, діяльнісний, задачний, комунікативний, гуманістичний, соціокультурний, а також гармонійно синтезуючий переваги названих – *вітакультурний підхід*.

Системний підхід максимально відповідає змісту та завданням проектної діяльності, результатом котрої постає проект як завершена система у всіх взаємозв’язках її елементів [237, с. 396]. Згідно з цим підходом НKK як ієрархізована сукупність взаємосумісних макроструктурних компонентів (МРП, посібник, тезаурус, ОПСС) розглядається як цілісна психодидактична система, в котрій організація навчального матеріалу підпорядкована чітко окресленій меті і завданням. Відтак його модель має проектуватися як взаємодоповнення дидактичної та методичної підсистем із дотриманням вимог принципів холистичності, наступності, компліментарності, кумулятивності, синергійності, інтеграційності та міждисциплінарності. Також НKK слушно розглядати як інструмент потенційного проектування за умов системно-засобової актуалізації культурних кодів процесу продуктивної мислєдїяльності наступників.

Діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження формовивявляється у кватерній наступності понять “діяльність – пізнавальна діяльність – читацька діяльність – мисленнєва діяльність”. Розуміючи психічне як діяльність, у т.ч. як безперервність процесів побудови індивідуального образу світу [166, с. 192], погоджуємося із твердженням С. Л. Рубінштейна, що “той чи інший рівень сприймання, пам’яті, мислення особи є не стільки передумовою, скільки результатом тієї конкретної пізнавальної діяльності, у процесі якої вони не лише проявляються, а й формуються” [211, с. 498]. Відтак кожен автор НKK має домагатися якомога більшої Я-включеності студента в пізнавальну діяльність і сприяти перетворенню його на активного суб’єкта останньої. Адже, як відомо, важливо не те, що закладає у повідомлення автор, а те, що добувають із нього студенти. Здобути ж кожен може тільки те, що стало предметом чи умовою його розумової діяльності [13, с. 187]. Зазвичай будь-яка діяльність суб’єкта учіння, в т.ч. й навчальна, розглядається як система процесів розв’язання певних задач.

Задачний підхід характеризує навчання за НKK як безперервний, перманентний процес постановки (самопостановки) та розв’язування системи задач, котрі активізують різноманітну психічну активність студента й забезпечують отримання заздалегідь спланованого результату, а саме збагачення його психокультурного досвіду знаннями узагальненого характеру та оволодіння

загальним способом виконання пізнавальних дій з певним класом об'єктів. Тому за цього підходу одиницею організації будь-якого освітнього змісту є *навчальна задача*, а проектування ієрархічної системи цих задач вважається основою конструювання навчального і дидактичного матеріалу будь-якого предметного спрямування. Однак, як зазначає Г. О. Балл, задача, як і кожне повідомлення, – це структурний компонент навчального матеріалу лише тією мірою, якою вона здатна активізувати і спрямувати розумову діяльність студентів, а відтак й формувати інваріантні прийоми перебігу останньої. Студенти мають навчитися самостійно виокремлювати у процесі читання проблемні ситуації й ефективно вирішувати відповідні їм пізнавальні задачі перцептивно-мнемонічного, мисленнєво-імажинативного чи комунікативного характеру [13, с. 167, 188, 189].

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 розумінню [272, с. 109]. 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 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 дій [275, с. 6].

За **гуманістичного підходу** НКК покликаний допомогти студенту стати співтворцем власного розвитку, надаючи йому широкий діалогічний простір для розкриття своєї справжньої

людської природи, зреалізування особистісного потенціалу та збагачення індивідуального світу Я. При цьому обстоюється багатозначність істини, яка відкривається кожним за переважання духовних цінностей і має індивідуалізоване, суб'єктивне наповнення, а також проголошується свобода вибору оптимальних форм культуротворчого самоствердження особистості. До основних ознак названого підходу науковці відносять: антропоцентричність, діалогічність, демократичність, холістичність, діяльнісно-творчий характер, саморозвитковість тощо. Відтак НКК як психодидактичний інструмент активізації механізмів самонавчання і самовиховання студента спрямований на “плекання гуманної особистості, яка не лише споживає культурні цінності, а й примножує їх, і, щонайголовніше, сама є самоцінним суб'єктом суспільного розвитку, а не його чинником чи засобом”.

Відповідно до **соціокультурного підходу** культура постає як складно організований і такий, що історично розвивається, набір знакових структур [229, с. 63], де найважливішим видом соціокоду, що регулює людську життєдіяльність, є *мова* як когнітивний інструмент і система продукування знаків, що використовуються у репрезентації ментальних структур і сутнісних перетвореннях системи знань. У цьому контексті В. Й. Григор'єв зазначає, що пізнання реальності зумовлене “мовною реальністю” [83, с. 108], а В. Г. Кремень констатує, що мова у структуралізмі є “моделлю світу”, а в постмодернізмі “вона стає самою реальністю, світом як таким” [136, с. 299]. Звідси очевидно, що у функціональному розрізі НКК логічно розглядати як: а) форму об'єктивації та упредметнення за допомогою знакових структур певного фрагмента соціокультурного досвіду; б) квазіорганізатора процесу вітакультурного становлення наступників, в) чинник розвитку їхніх психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій та г) засіб долучення останніх до безперервного культуротворення шляхом занурення особистості у глибинні пласти загальнолюдського досвіду та її внутрішнього психодуховного самовивільнення.

Вітакультурний підхід, що обстоюється науковою школою професора А. В. Фурмана, інтегрує у знятому вигляді основні здобутки вище аналізованих наукових підходів до дослідження проблематики НКК. Він не тільки збагачується окремими

цінностями, нормами, методами і техніками наукового дискурсу із відомих теорсистем, а й залучає висновки і наслідки різних концепцій і теорій для пояснення, прогнозування та проектування традиційних і новітніх експериментальних даних у царині соціогуманітарного пізнання. Основна ідея цього підходу полягає в науковому проектуванні і поетапному творенні духовно зорієнтованого вітакультурного простору безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів як основи їхньої паритетної освітньої діяльності, що досягається переважно з допомогою використання інноваційної системи програмово-методичних засобів навчання. За цих обставин наступники збагачуються одразу із двох розвиткових каналів: а) зовнішнього, тобто шляхом занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду й оволодіння організованими системами знань, умінь, норм, цінностей, і б) внутрішнього, себто шляхом самовивільнення від жорстких настановлень і комплексів, котре розширює суб'єктивні горизонти світобачення, осягнення сенсу життя та власного самотворення на рівнях суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [244, с. 81, 85].

Порівняльний аналіз наукових підходів до проблематики НКК має важливе методологічне значення, оскільки сприяє рефлексивному самовизначенню дослідника щодо подальшої власної стратегії пізнання такої специфічної наукової роботи, як психологічне проектування змісту і структури навчальних книг для ВНЗ. Останнє, на наш погляд, може стати самостійним предметом міждисциплінарного теоретизування та експериментально-досвідного практикування у змістово-параметричних межах нової галузі інтегрованого психолого-педагогічного знання, а саме – *інструментальної психодидактики*. Також, базуючись на цьому методологічному підґрунті, є змога критеріально виокремити та обґрунтувати, з позицій педагогічної та вікової психології, цілісну систему психодидактичних принципів конструювання основних макроструктурних одиниць інноваційного НКК.

Принцип (лат. *principium* – основа, першоначало) – це провідна ідея, основне правило чи вимога до діяльності. Водночас принципом навчання вважають вихідні вимоги до цього процесу, котрі базуються на закономірностях його ефективної організації [23, с. 117]. Власне виокремлені нами принципи

психологічного проектування НКК спираються на відомі принципи теоретичної психології (системно-структурний, єдності психіки і діяльності, детермінізму, історизму, відображення, зв'язку свідомості і діяльності, розвитку психіки, єдності індивідуального і суспільного) [234, с. 30], а також на обґрунтовані А.В. Фурманом *принципи модульно-розвивального навчання* та сутнісні особливості дев'яти етапів інноваційно організованого освітнього оргциклу (див. **рис. 2.3**).

Зокрема, на *чуттєво-естетичному* етапі реалізуються принципи експресивності, сугестивності, сюжетності, образності та актуалізації.

Принцип *експресивності* спрямований на проективне створення автором НКК емоційно збагачених навчально-виховних ситуацій, забезпечення позитивного емоційного напруження читачів задля спричинення їхньої спонтанної зацікавленості і захоплення, почуттів радості та впевненості у своїх силах, зосередження уваги, мобілізації емоційної пам'яті, активізації творчої уяви і потоку асоціацій, переживання натхнення та емоційного відгуку, а також пропедевтики станів психічного перенапруження (тривоги, ригідності, роздратування, страху, дистресу тощо) [175, с. 82]. Обґрунтовуючи цей принцип, спираємося на відоме твердження Б. М. Теплова: “зрозуміти художній твір – означає перш за все відчутти, емоційно пережити його, і вже на цій основі порозмірковувати над ним” [80, с. 169].

Суть принципу *сугестивності* полягає у задіянні автором НКК певних вербальних кодів з арсеналу нейролінгвістичного програмування та активізації потенціалу художніх творів як засобів бібліотерапії. Останні покликані з допомогою своєрідних фасцинативних гачків “втягнути” студента у процес читання, допомогти йому утвердитись у намірі подальшої взаємодії із сторінками НКК [198, с. 44], тонізувати його емоційно-почуттєву сферу та домогтися належної глибини естетичної реакції на образно-сміслові констеляції, а також забезпечити ефект м'якого навіювання почуття успішності власної освітньої діяльності.

Сутнісний зміст принципу *образності* полягає в активному використанні автором НКК графіко-ілюстративних засобів (схем, таблиць, діаграм, фотографій, сюжетних ілюстрацій тощо), елементів електронних засобів навчання, метафоричних художніх

текстів з метою продукування інтегративних образів як одиниць свідомості читача, котрі постають у ролі механізму психічної регуляції діяльності на усіх її рівнях (сенсорно-перцептивному, імажинативному, мовленнєво-мисленнєвому). Візуальні образи покликані слугувати наочною опорою мислення студента, посилювати естетичний, уявотворчий, емоційний, світоглядно-смысловий потенціал текстового блоку НКК, долучати резерви образної пам'яті та привертати увагу читача до ключових, найбільш суттєвих ознак предмета пізнання. Відтак різноманітні схемообрази, образи-еталони, концептуальні моделі, когнітивні карти, плани та інші утворення пізнавальної сфери сприятимуть перебігу різноманітних психічних дій, спрямованих на опрацювання опановуваного матеріалу [21, с. 74]. Крім того, художні образи характеризуються полімодальністю, симультанністю і багатовимірністю, а тому дають змогу читачеві оперувати як іконічними знаками, так і символами, миттєво і цілісно “схоплювати” смисл значного за обсягом візуального повідомлення, презентованого через систему кодів (поєднання кольору, форми, конфігурації), а також “насичувати” останнє певним суб'єктивним емоційним відтінком.

Принцип *сюжетності* передбачає дотримання автором НКК наскрізної сюжетної організації (зав'язка, перипетії, кульмінація і розв'язка) навчального матеріалу та введення у сюжетну канву тексту героїв (персонажів), які діляться з читачами своїм досвідом, потрапляючи у різні, завчасно спроектовані, життєві чи професійні ситуації. У такий спосіб сценарні сюжетні лінії гармонійно поєднують змодельовану автором систему ситуацій, що розгортаються у певному часопросторі, із мотиваційною сферою читача. Саме така психодраматична подача змісту НКК перетворює його на *квазісуб'єкта спілкування*, утримує значний інтриготворчий потенціал, забезпечує різноманітне за емоційним напруженням розгортання освітнього змісту, а відтак запобігає виникненню ефекту монотонії та сприяє структурно-смысловій цілісності персонального сприйняття студентом тексту.

Сутнісне наповнення принципу *актуалізації життєвого досвіду читачів* полягає у наступній сентенції: розкриття автором НКК нового освітнього змісту має спиратися на укрупнені навчальні одиниці (передусім змістові модулі) вже вивчених дисцип-

лін та активізувати попередньо набутий вітакультурний досвід кожного студента. Відтак, головно унаслідок дії словесних подразників, відбувається поживлення (збудження) раніше утворених систем його тимчасових нервових зв'язків читача, а також має місце переведення окремих елементів особистого досвіду із довготривалої пам'яті в актуальну дію [204, с. 15]. Останнє забезпечує введення нових інформаційних блоків НКК у наявний когнітивний контекст, у структуру індивідуальних семантичних сіток кожного студента й сприяє глибшому усвідомленню ним опановуваного фрагмента освітнього змісту.

Впродовж *настановчо-мотиваційного* етапу реалізуються принципи потребовідповідності, адекватності, цілепокладання, прогностичності та поліпроблемності.

Принцип *адекватності* у проектуванні НКК передбачає відповідність змісту і структури останнього віковим та індивідуально-типологічним характеристикам студента, культурно-історичним особливостям регіону та санітарно-гігієнічним вимогам, що ставляться до навчальної літератури. Автор НКК має орієнтуватися на зони актуального і потенційного розвитку студента певного курсу і професійної спеціалізації, брати до уваги сенситивні періоди вікових новоутворень, а також враховувати провідний вид діяльності юнацтва (в даному випадку навчально-професійну, суспільно-освітню). Зазначений принцип тісно пов'язаний із принципами антропоцентричності та гуманізації навчання, оскільки покликаний забезпечити найбільш оптимальні для кожного наступника траєкторії учіння й особистісного розвитку [127, с. 223], а також сприяти становленню його самості та гармонійної Я-концепції.

Суть принципу *потребовідповідності* зводиться до проєктивного задіяння автором НКК спонукальних чинників (потреби, мотиви, інтереси, ціннісно-смыслова сфера тощо) читацької діяльності студентів. Їх потреба у взаємодії з навчальною літературою потенційно актуалізується як мотиваційне поле під впливом пізнавальної (розв'язання когнітивних суперечностей і колізій), комунікативної, естетичної спонук, прагнення до особистісного самовизначення та самоідентифікації, професійного зростання, а у підсумку – до самоствердження та самореалізації. У контексті нашої проблематики освітня полі-

мотивація читацької діяльності пов'язана з основоположним принципом психології, а саме *принципом детермінізму*, адже, за С.Л. Рубінштейном, “питання про детермінованість психічних явищ – це питання про керування ними, про можливість їх спрямованої зміни в бажаний для людини бік” [234, с. 33].

Сутнісний зміст принципу *цілепокладання* полягає у тому, що НКК, головню через свої зовнішні структурні компоненти (передмову, вступ, граф-схеми тематизмів змісту, апарат орієнтування, рубрикації, інструкційні путівники тощо), що створюють певну концептуальну карту книги, покликаний спричинювати внутрішнє цілепокладання студента-читача. У цьому разі зовнішнє цільове настановлення, котре задає вектор спільної навчально-пізнавальної роботи, не тільки внутрішньо приймається читачем, а й конкретизується через процес індивідуального цілепокладання у його особистісно значущих короткострокових, проміжних і перспективних цілях освітньої діяльності [98, с. 104]. Цілепокладання передбачає як самовизначення стосовно цілей прийдешньої діяльності, так і формування намірів та добирання способів й засобів їх досягнення [25, с. 120]. Саме ціль, будучи ключовим утворенням у системі регулювання освітньої метадіяльності, визначає її розвиткову програму здійснення як усвідомлену наступність дій – сенсорних, моторних, інтелектуальних, емоційних, вольових, рефлексивних тощо. Відтак студент спочатку переживає стан психологічної готовності до ефективної взаємодії з НКК, детальніше планує, глибше рефлексує власну читацьку активність, а на завершення перебирає на себе значну частину відповідальності за її результат. Крім того, цілепокладання сприяє селективності (вибірковості), зосередженості та спрямованості уваги читача, самомотивації творчої діяльності, активізації його довгострокової та оперативної пам'яті, а також адаптуванню та більш глибокому усвідомленню ним усіх навчальних одиниць та наявних семантичних зв'язків.

Суть принципу *прогностичності* зводиться до того, що автор НКК ще на етапі попереднього орієнтування студента у матеріалі навчальної книги має спонукати його з допомогою ввідних текстів самостійно висувати гіпотези чи припущення (*pré-suppositions*) щодо загального смислу та шляхів розгортання інформаційного повідомлення. При цьому у свідомості студента постає оператив-

ний образ (фабула) твору як детермінанта програми його подальшої читацької діяльності. Випереджальне виникнення у його уяві концептуального образу текстової ситуації сприяє появі певної схеми-установки, котра скеровує його очікування і припущення стосовно подальшого змісту НКК. Остання допомагає здійснити вибір однієї із низки смислових альтернатив та інтерпретувати текст у заданому нею руслі. Сформована схема-установка спрямовує сприймання тексту і звужує поле прогнозування його змісту [81, с. 73-77], а отже потенційно наближує читача до розуміння, або ж спотворює чи навіть блокує його.

Вимоги принципу *поліпроблемності* автор НКК зреалізовує, закладаючи у його вступну частину навчальні проблемні ситуації, котрі спонукають читача усвідомити актуальні для нього соціальні колізії, особисті пізнавально-смислові суперечності і моральні дилеми. При цьому студент має віднайти способи і засоби їх вирішення, котрі перебувають за межами його вітакультурного досвіду та усталеного алгоритму пізнавальних дій. Інакше кажучи, наступник стикається із ситуацією розширення сфери незнання, тобто здобуває знання про незнання. У підсумку суперечність між системою наявних знань читача та новою інформацією, що надходить з НКК, чи наявним рівнем його знань та об'єктивно потрібним для вирішення певної дилеми стає механізмом саморуку, оскільки він орієнтується не стільки на отримання відповідей (переважно у формі знань), скільки на відшукування запитань, себто на усвідомлення свого незнання [231, с. 494]. Отож система проблемних ситуацій як специфічних навчальних завдань, способів розв'язання котрих поки що недоступний, є основним спонукальним чинником перебігу процесу пізнання і наявності продуктивної мислєдіяльності студента. Відтак вона покликана розвинути вміння останнього виокремлювати проблеми, адекватно сприймати парадоксальну і контраверсійну інформацію, здійснювати постановку запитань, висувати гіпотези, аргументувати та відстоювати власні думки, самостійно формулювати судження, нарешті активізувати дослідницькі і творчі складові його освітньої діяльності.

Під час *теоретично-змістового* етапу автору НКК потрібно брати до уваги вимоги принаймні трьох психолого-дидактичних принципів його проектування, а саме науковості, доступності та полікодованості.

Суть принципу *науковості* полягає у тому, що автор НКК повинен здійснити дидактичне редукування сучасного змісту певної науки в навчальний матеріал відповідної академічної дисципліни. Ним мають бути відображені як останні досягнення науки і тенденції розвитку предметної галузі, так і способи оволодіння методами і методологією наукового пізнання. Останнє передбачає переважання в організації освітньої діяльності студентів методичних прийомів проблемного та дослідницького типів навчання [148, с. 161]. Відтак зміст і структура НКК покликані розкривати на високому рівні узагальнення та абстрактності дедуктивно впорядковану систему наукових інваріантів: положення, закони, закономірності, наукові теорії і правила, гіпотези, поняття, факти та аксіоми, а також вводити їх у систему вербально-логічних відношень і зв'язків. Саме так, на засадах раціогуманізму (за Г.О. Баллом), уможлиблюється формування науково-теоретичного мислення чи "рефлексивного інтелекту" студента (за Ж. Піаже), розвиток його понятійно-пізнавальної діяльності та загальних інтелектуальних умінь (доводити, оцінювати, обґрунтовувати, планувати, прогнозувати, знімати суперечності, досліджувати тощо) [45, с. 99, 133].

Дотримання вимог принципу *доступності* передбачає адаптування змісту і структури НКК до актуального рівня розумового розвитку студента, тобто до його сенситивних періодів розвитку психічних функцій, вікових новоутворень та індивідуально-типологічних особливостей (обсягу пам'яті, форм мислення, активного словникового запасу, інтересів і потреб тощо) [212, с. 155]. Об'єктивна складність НКК має розраховуватися з огляду на обсяг і часові норми опрацювання навчального матеріалу, на рівень його теоретичності та абстрактності, на пропонувані форми і методи вирішення освітніх задач, а також на лінгвістичні особливості, стилістику, граматичну конструкцію і синтаксичні структури тексту [222, с. 64] (себто на довжину речень, смислові інверсії, дистантні зв'язки, конструкції потрібного порівняння та ін.). Недотримання зазначених параметрів доступності НКК спричиняє інформаційне перевантаження й утому студентів, а відтак потенційно зумовлює в них активізацію гальмівних станів кори головного мозку (за І.П. Павловим). Воднораз при цьому порушується декодування значення окремих слів,

розуміння смислових зв'язків, вибірковість сприйняття та диференційованість реакцій на сильні і слабкі подразники тощо [157, с. 98].

Суть принципу *полікодованості* полягає у тому, що автор НКК має збалансовано поєднувати різні форми презентації навчальної інформації (словесно-логічна, графічна, предметно-практична, емоційно-метафорична) [85, с. 6], типи навчального матеріалу (нормативний, науковий, спеціалізований, художній, довідковий, інструктивний) та спонукати студентів до різних способів навчально-пізнавальної діяльності (репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемно-дослідницький, творчий). Відтак полікодованість змісту НКК покликана врахувати функціональну асиметрію головного мозку, активізуючи роботу як лівої півкулі, котрій притаманна логіко-раціональна функції, так і правої – образно-емоційна. Отож поперемінне чергування вербальних і графіко-ілюстративних форм подачі навчального матеріалу забезпечує збалансоване поєднання суцесивного (розгорнутого, послідовного) і симультанного (цілісного, одномоментного) сприйняття студентами інформації, сприяє зміцненню зв'язку між першою і другою сигнальними системами, а також пропорційно активізує абстрактний та образний типи їхнього мислення.

Проектуючи сторінки НКК, присвячені *оцінювально-смісловому* етапу модульно-розвивального циклу навчання, його автор зосереджує увагу на дотриманні вимог низки наступних психологічних принципів: діалогічності, евристичності та смисло-відповідності.

Принцип *діалогічності* базується на розумінні діалогу як форми буття особистості та її психіки як функціонально діалогічної структури [3, с. 45]. 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 часопростору [35, с. 27]. Воднораз 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 поліпроблемного мислення студента.

Сутнісний зміст принципу *евристичності* полягає у тому, що автор НКК з допомогою друкованих текстів має активізувати у студентів дискурсивне мислення, яке розгортається у формі внутрішнього мовлення (самовисловлювання, розмірковування, аргументування, самопостановки запитань, мисленнєвого експериментування тощо). У такий спосіб наступники навчаються шляхом деконструкції тексту виявляти його внутрішні суперечності, долати логічні чи смислові бар'єри, обґрунтовувати контрприклад, вести дискусію й опановувати нові способи та інструменти здобування соціокультурного досвіду. Потреба в дотриманні зазначеного принципу пов'язана із тим фактом, що навчальна діяльність у період юності набуває вираженого дослідницького характеру і є передумовою розвитку теоретичного, критичного і рефлексивного мислення студентів. Саме тому принцип евристичності вимагає від автора НКК зrealізування технології самостійного оволодіння ними новим досвідом без жорстко заданих алгоритмів, методів, прийомів та очевидних результатів виконуваної освітньої роботи.

Принцип *смисловідповідності* спонукає автора НКК домогтися максимального наближення концептуального смислообразу, котрий виникає у свідомості читача внаслідок взаємодії з текстовим блоком до змістового, еталонно заданого "ядра", власне авторського задуму цього інформаційного повідомлення. І це зрозуміло чому, адже у процесі "активного читання" відбувається зустрічне породження тексту, а відтак зіштовхування авторського і читацького смислових полів, що почасти перешкоджає останньому здійснити правильну інтерпретацію та адекватне вирізнення сутнісного смислу певного текстового

блоку. Отож автор НКК має проектувати його так, щоб були активізовані лише ті фрагменти особистісного досвіду юнаків і дівчат, котрі найбільше відповідають закладеному авторському змісту, а відтак вводять їх в адекватний змістовий контекст і допомагають висунути певну гіпотезу, актуалізувати інтуїтивний потенціал і зрештою здійснити вибір з-поміж низки альтернативних смислообразів чи смислоформ. Тому автор ще на етапі проектування НКК за оптимальних умов прогнозує найбільш ймовірні мотиваційні, когнітивні та емоційні реакції читачів, котрі сукупно й зумовлюють вибірковість сприйняття тексту, особливості вирізнення і розуміння його ключових ідей та варіативність інтерпретації останніх. Власне саме текст і структура НКК мають допомогти студенту максимально абстрагуватися від поверхневого змісту друкованого твору, досягнути закладений у підтексті смисл, усвідомити мотиви вчинків головних персонажів і ставлення автора до описуваних подій. При цьому, за С.Л. Братченко, саме для текстів гуманітарного спрямування "найважливішим стає не стільки розуміння деяких фактів і вплив на них тих чи інших чинників, умов, механізмів і т.д., скільки ставлення людини до цих фактів і впливів, смисл, який вони для неї набувають" [цит. за 13, с. 105].

Під час *адаптивно-перетворювального* етапу автору НКК потрібно брати до уваги такі психолого-дидактичні принципи його проектування: диференціації, динамічності та застосовуваності [51].

Принцип *диференційованості* реалізує ідею створення багаторівневого НКК, тобто домагається від автора дотримання варіативності його змісту, структури, освітніх завдань, а відтак підвищення його розуміннєвої доступності. Диференційоване структурування змісту дає змогу враховувати розумовий, соціальний, психосмисловий і креативний потенціал кожного студента з допомогою варіативного НКК. Інакше кажучи, відбувається смислово-психологічна адаптація змісту навчальної книги до індивідуально-типологічних і вікових особливостей студента, до його рівня психосоціального розвитку, ментального досвіду, нарешті певною мірою й до культурно-економічного статусу родини та етнічних особливостей регіону її проживання. Крім того, очевидно, що різні дидактичні умови і педагогічні

ситуації, прискорюючи розвиток студентів із високим особистісним потенціалом (самостійність, спонтанність, рефлексивність тощо), гальмують розвиток їх однокласників з низькими розумовими можливостями, для яких притаманні інструктивність, комунікативність і репродуктивність процесу учіння. Звідси – виняткова значущість варіативних НКК, у кожному з яких той самий освітній зміст подається на різних рівнях проблемності і з використанням спрощених чи ускладнених кодів, моделей, мислесхем, понятійних матриць.

Принцип *динамічності* передбачає на рівні зовнішньої структури навчальної книги ритмічне чергування текстової частини з ілюстративним і графічним матеріалом, а на рівні внутрішньої будови реалізується як послідовне втілення чотирьох періодів, або восьми етапів повного функціонального циклу навчального модуля та уможливує по чергове застосування різних за формою і наповненням психомистецьких технологій розкриття освітнього змісту, котрі забезпечують гармонійний розвиток логічного та образного мислення, а також збагачують психосмисловий ресурс і духовний потенціал особистості. Зміна інтелектуальної діяльності студента зменшує потребу надмірно зосереджувати довільну увагу, є внутрішнім чинником самоактивності, забезпечує різностороннє оволодіння теоретичним матеріалом, а відтак підвищує його доступність і мнемонічну функціональність психіки внаслідок одночасного звернення до різних видів пам'яті.

Принцип *застосовуваності* сутнісно зводиться до того, що, з одного боку, матеріал НКК має групуватися так, щоб розкрити внутрішні взаємозв'язки теорії з практикою, реальним довкіллям; з іншого – текстова частина навчальної книги структурується таким чином, щоб надати студентам змогу застосувати і закріпити здобутий вітакультурний досвід на подальших етапах навчального модуля. Отож теорії, категорії і найважливіші поняття висвітлюються на першому періоді модульно-розвивального метапроцесу, що спричиняє краще запам'ятовування освітнього змісту, який, цілеорієнтовуючи навчальну діяльність студентів, задіює ефект первинності і не зазнає дії ретроактивного гальмування.

Впродовж *системно-узагальнювального* етапу реалізуються засадові вимоги принципів цілісності, наступності і пропорційності.

Принцип *цілісності* полягає у дотриманні такої наступності у

викладі навчального матеріалу, яка реалізує його між- і внутрішньо-предметні зв'язки; забезпечує розгляд компонентів освітнього змісту континуально (в контексті цілого); передбачає широке використання незамкнених теоретичних схем, моделей, систем, тобто гарантує досягнення у структурі НКК рекурсивної компліментарності.

Принцип *наступності* в дії – це насамперед наявність в авторського колективу візрів НКК для попередніх курсів та перспектив навчальних книг для наступних курсів, у яких реалізується конкретний науково-методичний підхід, причому обов'язково на базі концепції послідовного розвитку окремої навчальної дисципліни на рівні ОКХ бакалавра, спеціаліста, магістра. У внутрішній структурі НКК цей принцип уможливується шляхом дотримання формально-логічних, змістово-логічних і структурно-функціональних зв'язків, котрі забезпечують цілісність системи знань у свідомості студента і є вирішальними для розгортання в нього багатоканальних процесів розуміння. На рівні зовнішньої структури НКК ці зв'язки проектуються як позначення статусу змістових блоків (наприклад, “ідеї та гіпотези”, “основні положення”, “висновки” тощо).

Принцип *пропорційності* вимагає кількісної та якісної збалансованості між завданнями, спрямованими на розвиток знань, умінь, норм і цінностей, а також зумовлює пропорційний розподіл змістового модуля за етапами модульно-розвивального освітнього циклу.

Проектуючи сторінки НКК, присвячені *контрольно-рефлексивному* етапу модульно-розвивального циклу навчання, його автор має головню зосередитися на дотриманні вимог принципів логічності та рефлексивності.

Дотримання вимог принципу *децентралізованості (самоконтролю)* передбачає, з одного боку, проєктивне закладання автором НКК у його структуру прямих і прихованих запитань, поточних і підсумкових завдань для самоперевірки та самооцінки студентом власних навчальних досягнень, а з іншого – моделювання пізнавальних ситуацій чи розміщення спеціальних пам'яток, котрі спонукають читача до самопостановки навчальних задач, вибір найбільш адекватних до власних інтелектуальних здібностей стратегій навчання, рефлексування пізнавальних утруднень та суперечностей, а також виявлення допущених помилок та їх причин. При цьому дії самоконтролю дають змогу

не тільки перевірити рівень досягнення поставленої мети, оцінити процес, результат (систему знань, умінь, норм та їх ціннісну вагомість), продукт (мислесхеми, інтелект-карти, проекти тощо) особистісно значущої інтелектуальної діяльності, а й активізують осмислення здобутого фрагменту вітакультурного досвіду. Зокрема, студент, упредметнюючи свої „знання про знання” у знаковій формі, повторно, на більш вищому рівні миследіяльності, опрацьовує особисто прийняті модульні одиниці освітнього змісту, глибше розуміє цілі останньої, простежує найтонші взаємозв'язки між окремими поняттями та смисловими блоками й водночас конкретизує, уточнює, а за потреби й коректує спродуковані мислеобрази.

Принцип *логічності* вимагає, щоб уся структура змістової частини НКК у цілому і побудова його окремих речень підпорядковувалися законам логіки. Особливу увагу треба зосередити на розкритті зв'язків між системами різних рівнів організації (ретроспективні, актуальні, перспективні). Скажімо, не варто вводити нові визначення через невідомі студентам терміни, адже логічна архітектоніка викладу тексту і взаємозв'язок його частин – один із важливих чинників доступності освітнього змісту [175].

Принцип *рефлексивності* полягає у тому, що автор НКК, використовуючи блоки рефлексивних настановлень, має спричинити у читачів потребу в рефлексуванні, внаслідок якого переосмислюється вже наявний в них вітакультурний досвід і розширюються його значеннево-смислові межі, особа стає більш чутливою до різних аспектів нового, невідомого, проблематичного. Як результат – у неї актуалізується суперечність між певним мисленнєвим ідеальним конструктором й усвідомленим особистісним досвідом [29]. Важливо, що психокультурний розвиток в юнацькому віці зумовлений головним чином основними внутрішніми суперечностями, які конструктивно студент може розв'язати, саме завдяки розвиненій здатності до рефлексії. Так, в одному випадку рефлексія багато в чому змикається з процесами самопізнання, самооцінювання, самоконтролю, у другому – з феноменом креативності, у третьому – із психоформами соціально-перцептивних здібностей. Відтак рефлексія як механізм та умова самосвідомості [191, с. 137] – це не просто усвідомлення того, що становить собою людина як

особистість, а завжди ще й розвиткова зміна її як індивідуальності. Отож дотримання автором НКК вимог цього принципу сприяє розвитку студента як *суб'єкта самотворення*, який усвідомлює свої потреби, мету та завдання освітньої діяльності, здатний до самоорганізації в розподілі навчальних дій у часі та до самоконтролю у процесі виконання завдань, а також який схильний усвідомлювати результати своєї праці та [127, с. 223] свідомо керувати власним перспективним психодуховним розвитком.

Упродовж *духовно-естетичного* етапу реалізуються вимоги принципів метафоричності, культуровідповідності, морально-етичності та естетичності.

Принцип *метафоричності* скеровує автора НКК на проектування метафоричних змістових блоків 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. 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” [124, с. 135]. Чуттєво-образні форми пізнання і передачі вітакультурного досвіду є провідними у так званому “латентному навчанні”, під яким розуміють мимовільне вчування у ситуацію, коли формується готовність особистості наслідувати моделі поведінки в аналогічних чи подібних до змодельованих у тексті ситуаціях. Саме для цього типу навчання найбільше притаманні феномени “самонаучіння” (М.І. Жінкін), “озорення” (В. Келер), “неявного знання” (М. Полані), “інтуїції”, “передзнання” тощо.

Сутнісний зміст принципу *культуровідповідності* полягає у тому, що автор НКК з допомогою текстових і графіко-ілюстративних засобів має створити інформаційно-значеннєвий контекст і чуттєво-смислове поле ментальної причетності студентів до етнонаціонального досвіду, а відтак сприяти розвитку їхньої національної самосвідомості. Науковим підґрунтям зазначеного керівного положення стала культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій, центральною ланкою котрої є відома сентенція Л.С. Виготського про психічний розвиток як

складний культурно-історичний процес у якій знак (слово), соціальна ситуація розвитку (спілкування) і діяльність обґрунтовані в теоретичній єдності та формозмістових взаємопереходах, а психічний розвиток особи пояснений як багатоступеневий дворівневий процес вирішального культурно-історичного спричинення. Ось чому у цій концепції слово “є найповніше відображення природи людської свідомості...”, воно відноситься до останньої “як малий світ до великого, як жива клітина до організму, як атом до космосу. Слово – це малий світ свідомості. Осмислене слово є мікрокосм людської свідомості” [39, с. 1018].

Суть принципу *морально-етичності* полягає у тому, що автор НКК має опосередковано спонукати читачів виокремлювати (абстрагувати) із сюжетної образно-афективної тканини тексту знання морально-етичного характеру, тобто самостійно сформулювати окремі моральні положення (етичні судження, моральні правила, сентенції чи оцінки), аргументувати їх та рефлексувати особистісне і суспільне ставлення до них. Студент, потрапляючи у спроектовані автором життєві ситуації, переживає драматичні перипетії зіткнення різних поглядів героїв (персонажів) як носіїв протилежних моральних положень, глибоко усвідомлює їх мотиви поведінки, пристрасно співпереживає і прагне самостійно вирішити моральні дилеми. Отож, за М.М. Бахтіним, звершується подія вчинку (вчинку-думки, вчинку-почуття, вчинку-бажання тощо) [277, с. 57], а відтак потенційно формуються ідеали, Я-цінності та моральні переконання студента, які утворюють ціннісно-смісловий пласт розиткового функціонування самосвідомості його особистості.

Принцип *естетичності* стимулює автора НКК до створення умов для розвитку у студентів здатності мислити художніми образами, адекватно сприймати умовність художньої форми (метафоричність та символізм підтексту твору), одержувати естетичну насолоду від асоціативного багатства слова і краси роздумів, глибше відчувати гармонію природи, а в підсумку здійснювати експресивне самовивільнення духовних інтенцій власної особистості [155]. Відтак феноменологія мистецького твору, за З. С. Карпенко, має виявляти себе як символіка, що, крім “експліцитного (метафорично-образного) ряду, містить імпліцитний (емоційно-енергетичний) потенціал, який викликає відповідну естетичну реакцію: від катарсису на одному полюсі до життєвого спротиву – на другому” [124, с. 397].

На *спонтанно-креативному* етапі головно реалізуються нормативні вимоги психологічних принципів самоактуалізації, репрезентативності (самовираження), само- та культуротворення.

Суть принципу *самоактуалізації* полягає у тому, що автор НКК кожну із його сторінок творить “із” і “від” себе як щось винятково важливе й особисто значуще, і таким чином максимально розширює горизонти перебігу у власній психосфері інтуїції і свідомості, мислення і розуміння, аналізу і рефлексії, переживань і відповідальності, самопізнання і самоактуалізації. Як відомо, під самоактуалізацією А. Маслоу розумів тенденцію виявляти у собі і через себе те, що наявне лише як вершинний людський потенціал, а основними рисами самоактуалізованої особистості вважав активність, самоповагу, самоприйняття, самостійність і спонтанність поведінки [197, с. 116]. При цьому спонтанність розглядалася ним як характеристика процесів, котрі зумовлені не зовнішніми діями і спричиненнями, а впливом внутрішніх імпульсів, інтенцій, спонук та особливостями власного саморуку-розвитку.

Принцип *репрезентативності (самовираження)* полягає у створенні автором НКК умов для самооб’єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного потенціалу. Відсутність зворотного зв’язку і квазидіалогу з автором НКК і неможливість задоволення потреби у самовираженні студентів нині деструктивно компенсуються масовим поширенням феномену “студентського графіті” (написів на партах) [173, с. 209; 135], котрий став специфічною графіко-символізованою формою письмового мовлення в межах динамічної молодіжної субкультури. Тому на сторінках НКК (особливо ОПСС) мають міститися контурні заготовки мислешем, 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. Такий текстуалізований витвір сприяє самовираженню індивідуальності кожного шляхом знакового упередження своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій, які кожен репрезентує від імені персонажів художнього твору, минаючи психологічні механізми захисту [192, с. 81]. Також зреалізування вимог цього принципу сприяє формуванню навичок самостійної

роботи наступників, розвитку їхнього творчого потенціалу, а відтак створює умови для професійного та особистісного зростання юнацтва, його ціннісного ставлення до власного саморозвитку, вільного і водночас відповідального життєвиявлення.

Амбівалентний принцип *само-* та *культуротворення*, з одного боку, відображає одну із функціональних ознак НКК, котрий покликаний сприяти самотворенню студента на рівні суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму, а з іншого – вказує на важливість стимулювання останнього до психодуховного самовивільнення через акти культуротворення свого найближчого довкілля. Зокрема, автор НКК, головню за допомогою ОПСС, спонукає студента до власного самоусвідомлення та розвитку Я-коцепції через описання останнім свого життя як певного нарративу. Така історія чи розповідь, з погляду М. Боришевського і Т. Титаренко, потенційно охоплює провідні цілі життєдіяльності, світоглядні орієнтації та, у поєднанні з відповідними мотивами й реальними само впливами, може слугувати однією з детермінант саморозвитку, тобто своєрідною моделлю бажаного майбутнього, згідно з котрою особа планує процес свого самотворення [25, с. 120]. Відтак завдяки таким історіям студент намагається видозмінити себе і свої значущі стосунки, закріпити чи оновити просторово-часову структуру власного життєвого світу [233, с. 91]. Водночас автор НКК проєктивно закладає у його структуру 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.

Висновки до розділу 3

1. НКК, орієнтуючись на державний освітній стандарт, у мінімізованому вигляді подає цілісний змістовий модуль (фрагмент вітакультурного досвіду) як взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей у різних способах кодування інформації. Науково спроектовані і мистецьки збагачені сторінки НКК забезпечують розуміннєве занурення студента в смислоємні

пласти національного і світового досвіду й водночас стимулюють його внутрішнє осягнення як особисто пережитого і цінного. Відтак зміст розвивальної взаємодії студента з НКК розглядається як метадіяльність із розкодування, осмислення і розуміннєвого осягнення його змісту і структури.

2. Психологічне проєктування змісту (текстового-, поза-текстового компонентів) і структури НКК здійснюється у єдності причинно-наслідкових і структурно-функціональних зв'язків й відображає проходження учасниками восьми основних етапів модульно-розвивального освітнього циклу. Звідси сукупність навчальних книг як змістова модель навчання – це орієнтовний *освітній сценарій*, що описує не тільки стратегію (принциповий варіант реалізації моделі навчання), а й тактику розгортання розвивальних взаємостосунків у системі “викладач – студенти”, і за цих умов НКК є засобом налагодження реальної розвивальної взаємодії в аудиторії. Він відіграє роль оргдіяльнійсхеми процесу навчання для *викладача*, залишаючи водночас останньому простір для втілення авторських підходів до виконання психодидактичних завдань, і, щонайважливіше, інструментально забезпечує самокерівництво і психокультурний саморозвиток особистості *студента* шляхом реалізації його позитивного природного і соціального потенціалу через різні форми пошукової активності та механізми самоактивності, пізнання і саморефлексування, вчинення і самотворення.

3. НКК проєктується як довершена гармонійність психолого-педагогічного, навчально-предметного, управлінсько-технологічного і методично-засобового різновидів змісту розвивальної освітньої взаємодії. Така його організація дає змогу кожному студентові вільно обирати різні стратегії, методи і прийоми активної роботи 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 студентів не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення. Відтак НКК розвиває щонайперше мотиваційну, екзистенційну, полісміслову і креативну сфери особистості.

4. Концептуальна побудова навчальних книг здійснюється на основі вимог принципу єдності протилежностей, а саме гармонійного взаємодоповнення логічного та образного, раціо-

нального та емоційного витоків в освітній діяльності студента; логіко-змістової цілісності й разом з тим структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності його структури і в той же час її багатовимірності і рекурсивності; методично-процесної інструкційності і регламентованості, з одного боку, проблемності, креативності, творчої неунормованості певних навчальних завдань – з іншого. У підсумку, завдяки психоекологічному впливу на особистість, НКК оптимізує всі види освітньої діяльності студента, зліквідовуючи передумови для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страху, відрази, стресогенності тощо).

5. НКК забезпечує смислово-дидактичну адаптацію освітнього змісту до ментального досвіду, вікових та індивідуальних особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь студента за допомогою різних систем модульно організованої інформації, розумінневого перекодування та свідомого оперування кожним значеннями, смислами, образами, культурними кодами та мислесхемами. Отож, НКК навчає думати і розуміти, плекає здібності і духовно-естетичні наміри, вчить нормотворенню і продуктивній рефлексії, що вказує на переорієнтацію цільових компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу на особистісно та ментально зорієнтований.

6. Логіка побудови змісту і структури НКК ставить студента у позицію пошукувача особисто бажаних знань, умінь, норм, цінностей, смислів і психодуховних форм. Тому більша частина соціально-культурно-психологічного досвіду, що потенційно міститься в інноваційних навчальних книжках, має бути здобута наступниками унаслідок самостійних емоційних, інтелектуальних, вольових та духовних зусиль, передусім через безперервну евристичну комунікацію, переважання полідіалогічних розмірковувань, освітнє культуротворення і спонтанне самотворення компонентів їхньої власної позитивної Я-концепції.

7. За модельної інтерпретації культури задум твору у свідомості митця, написаний твір, твір у сприйнятті окремого читача, його трактування певним професійно підготовленим літературним критиком є ланцюгом моделей, через послідовне формування яких функціонує культура [12, с. 46]. Так постає проблема ство-

рення “простору читання”, що існує в конкретному часопросторі розвитку людини і людства та покликаний забезпечувати високу якість інформації (кола читання), методів, психотехнік, прийомів читацької діяльності та ефективність міжособистісного спілкування. Отож випереджальний розвиток психодидактичного інструментарію ВНЗ – це одне з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки, що потребує як методологічної, так і оргтехнологічної переорієнтації, а також вимагає з’ясування наукової проблематики про співвідношення мови і мислення, інформації і знання, символу і психіки, культури і свідомості, діяльності і пізнання. Науково-проектне розв’язання піднятої проблеми дасть змогу взаємозалежно збагатити раціонально-теоретичні і проектно-практичні підходи до створення інноваційних навчальних книг для системи національної вищої освіти.

8. Методологічно виправданим є взаємодоповнення *парадигмальних підходів* до наукового обґрунтування і проектування змісту і структури НКК – системного, діяльнісного, задачного, комунікативного, гуманістичного, соціокультурного та вітакультурного, котрі задають нормативно-змістові рамки для реалізації сутнісних вимог кількох *засадничих принципів* до кожного із дев’яти етапів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу, в якому названий комплекс щонайперше виконує організаційно-інструментальне призначення. Аргументовано доведено, що на чуттєво-естетичному етапі переважають принципи експресивності, сугестивності, сюжетності, образності та актуалізації, на настановчо-мотиваційному – потребовідповідності, адекватності, цілепокладання, прогностичності та проблемності, на теоретично-змістовому – науковості, доступності та полікодованості, на оцінювально-смислового – діалогічності, евристичності, смисловідповідності, на адаптивно-перетворювальному – диференційованості, динамічності та застосовуваності, на системно-узагальнювальному – цілісності, наступності та пропорційності, на контрольно-рефлексивному – рефлексивності, самоконтрольованості, логічності, на духовно-естетичному – метафоричності, культуровідповідності, моральності та естетичності, на спонтанно-креативному – самоактуалізованості, репрезентативності, самотворення.

Розділ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Верифікація як логіко-методологічна процедура встановлення істинності наукових тверджень забезпечується у нашому дослідженні шляхом з'ясування відповідності останніх низці емпіричних показників, котрі й характеризують основні параметри інноваційних НКК. Зокрема, нами до кожного із теоретично обґрунтованих *функціональних ознак НКК* (див. **рис. 2.1**) критеріально підбрано найбільш адекватний психологічний інструментарій, що уможливило безпосереднє виявлення та фіксацію фактів повноти їх зrealізування (**табл. 4.1**). Таким чином з'являється змога пересвідчитись у *якості* змісту і структури НКК, а також досвідно виявити *ефективність* його застосування в освітньому процесі ВНЗ.

4.1. Експертно-психологічне дослідження якості модульно-розвивального підручника як центрального інтегруючого компонента навчально-книжкового комплексу

Експертиза (*лат. expertus – досвідчений*) – це метод дослідження, що передбачає поглиблене вивчення фахівцем із конкретної галузі певних питань з метою надання відповідних висновків чи оцінок. При цьому *експертна оцінка* розглядається як експертне судження, висловлене в кількісній і (чи) якісній формах незалежними експертами щодо процесів, явищ чи інших об'єктів, котрі не піддаються безпосередньому формалізованому вимірюванню. Відтак *психологічну експертизу МРП* розуміємо як алгоритмізоване фахове (зазвичай колективне) з'ясування міри

Таблиця 4.1
Методи та методики емпіричного дослідження рівня
зrealізування функціональних блоків НКК

№ підрозділу дослідження	Функціональні ознаки НКК	Наукові засоби встановлення повноти зrealізування функціональних ознак НКК
3.1	<i>Носій освітнього змісту</i> (фрагмент соціокультурного досвіду людства)	Психолого-дидактична експертиза змісту і структури МРП
3.2	<i>Чинник розвитку</i> психодуховних процесів, станів, властивостей і тенденцій студента	Авторська методика виявлення рівня зrealізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з навчальною літературою, що базується на методах анкетування та контент-аналізу (контрольний і констувальний етапи експерименту)
3.3	<i>Організатор</i> процесів самонавчання і самовиховання з орієнтацією на максимальне задіяння індивідуальних здібностей кожного студента	Психодидактична експертиза ефективності використання НКК в інноваційно зорієнтованому навчальному процесі ВНЗ
	Засіб долучення до безперервного <i>культуротворення</i> шляхом занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду та внутрішнього психодуховного <i>самовивільнення</i>	Аналіз продуктів навчальної діяльності студента (мислесхеми, моделі, термінологічні гірлянди, проекти, програми тощо)

дотримання психологічних принципів, норм і правил проектування його макрокомпонентів (змісту та структури) задля вироблення відповідних висновків, кількісного або (і) порядкового оцінювання. Саме на основі експертних висновків щодо якості рукописів МРП здійснюється підсумкове оцінювання та сертифікація останніх (Додаток К), а також вносяться пропозиції щодо їх подальшого вдосконалення [185, с. 23, 21].

Найвагомішим аспектом розробки експертної системи є відбір об'єктивних індикаторів-характеристик чи *параметрів* підручників для ВНЗ. При цьому, вслід за В.П. Казміренком, розглядаємо параметри як “комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями пізнавальної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [за 51, с. 153]. Не менш важливими інструментами для експерта є *критерії оцінювання* (мірило оцінки) і *показники якості* (характеристики підручника, що підлягають оцінюванню). Відповідно до змісту поняття “якість” за критерій її оцінки беремо відповідність. Тоді рівень якості визначатиметься мірою відповідності макроструктурних компонентів МРП вимогам основних принципів його проектування.

Зазначимо, що МРП розроблений на альтернативному теоретико-методологічному підґрунті й ефективно функціонуватиме лише як структурний елемент адекватної для нього (“материнської”) освітньої системи, котра власне і задає параметри окремого типу підручника. Отож механічне застосування чужорідного експертного інструментарію не дасть позитивного результату. Саме тому у роботі застосована розроблена авторами (А.В. Фурманом і вдосконалена А.Н. Гірняком) система експертного оцінювання якості інноваційних МРП [263, с. 102, 107]. Технологічно-процедурні аспекти останньої теоретично осмислені, методологічно аргументовані та експериментально перевірені на достовірність у практиці МРСН.

На *початковому етапі* визначення якості МРП його авторам пропонується здійснити *самоекспертизу* у формі тестових завдань [див. 259, с. 280], що дає змогу рефлексувати концепцію створення підручника, його тип та функції, окреслити шляхи оптимізації змісту навчальної книги, а також цілісно осягнути методологічну схему розгортання закладеного соціокультурного досвіду.

На *другому етапі* перевірки МРП підлягає об'єктивному аналізу, котрий здійснюється групою незалежних експертів-фахівців (учених, методистів, викладачів) за встановленою процедурою. З цією метою розроблена багатопараметрична таблиця-анкета (**табл. 4.2**), котра містить шкалу оцінювання в балах та у підсумку вказує на відповідність чи невідповідність змісту, структури, оформлення підручника вимогам чотирьох загальноосвітніх принципів (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), котрі, своєю чергою, диференціюються на дванадцять похідних [див. 263, с. 51]. Останні містять у собі параметри якості текстового, графіко-ілюстративного компонентів МРП і його структури. Процедура змістового наповнення обстоюваних принципів здійснювалася поетапно у дедуктивній послідовності: на першому етапі визначалася *змістова сутність (СЗ)* принципу, тобто його квінтесенція, фундаментальне спрямування; на другому – давалася *загальна характеристика (ЗХ)*, а відтак окреслювалося нормативне поле конструктивного застосування принципу; на третьому – формулювалися *нормативні вимоги (НВ)*, дотримання яких забезпечувало досягнення прогнозованих результатів. Зазначені базові параметри й слугували експертними критеріями розпізнавання, аналізування та оцінювання.

Таблиця психодидактичної експертизи якості МРП фіксує *аргументаційний матеріал* щодо повноти виконання (середні і високі бали) чи невиконання (низькі та мінімальні оцінки) критеріальних вимог до 60 параметрів-характеристик інноваційного підручника. Відтак експерт, ґрунтовно проаналізувавши сторінки МРП і відшукавши ознаки, що відповідають вимогам кожного з дванадцяти принципів, має письмово зафіксувати їх у відповідному рядку таблиці й поставити знак (“+”). Або ж, за їх відсутності, внести відповідні нотатки і позначку (“-”). Ці конкретно-змістові примітки-показники обґрунтовують присвоєння тієї чи іншої бальної оцінки та сприяють об'єктивності експертного рішення. У такий спосіб кожна бальна оцінка аргументується, глибоко рефлексується експертом і налаштовує його на оптимальний процедурний еталон у здійсненні мислеоцінювальної діяльності.

Такий комплексний метод оцінювання МРП дає змогу охарактеризувати рівень його якості одним *узагальненим кіль-*

Таблиця 4.2

Результати психолого-дидактичної експертизи рукопису МРП „Методологія наукових досліджень” розробленого професором А. В. Фурманом (початок)

Принципи проектування змісту і структури МРП	Параметри оцінювання	Примітки та зауваження щодо повноти виконання (+) чи невиконання (-) критеріальних вимог	Бали	
I. Ментальності	Історичності	СЗ	Зміст МРП мінімально базується на підвалинах вивчення історії України, народних традицій, національного характеру (-)	1
		ЗХ	МРП недостатньо відображає історичний поступ українського народу і логіку добування кращими представниками нації соціокультурного досвіду в загальному контексті розвитку людства (-)	1
		НВ 1.1	Освітня інформація МРП лише частково сприяє досягненню студентом чітко визначених, зрозумілих та особисто прийнятних для нього вітакультурних цілей навчання на тлі сучасних здобутків державо- і суспільствотворення (+)	3
		НВ 1.2	Інформація недостатньо спонукає до смислового занурення особистості у зафіксований фрагмент соціокультурного досвіду нації та в актуалізовані пласти її власного життєвого досвіду (-)	2
		НВ 1.3	Мінімально враховує чинники національної ментальності (спосіб мислення, світовідчуття, настановлення, переживання тощо) (-)	1
		Всього балів (max 25)		8
		Рефлексивності	СЗ	Мало сприяє самоусвідомленню своєї національної ідентичності, етнічної своєрідності і вивченню власного родинного кореня (-)
	ЗХ		Соціально-культурно-психологічний зміст утримує різноаспектний культурознавчий матеріал рефлексивного спрямування (+)	3
	НВ 2.1		Сприяє глибокому розумінню віддалених, середніх й актуальних перспектив оволодіння соціокультурним досвідом у навчанні (+)	4
	НВ 2.2		МРП реалізує повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу та фіксує сутнісний зміст освітньої діяльності студентів на кожному занятті у формі девізу-заклику (+)	5
	НВ 2.3		Зміст МРП дає змогу студенту, спираючись на вказівки та інструкції, рефлексувати мотиви своєї поведінки, цілі діяльності (+) і лише частково осягнути умови й наслідки ефективного учіння (-)	3
	Всього балів (max 25)		16	
	Адекватності		СЗ	Містить гармонію наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм і духовних цінностей та прийнятну форму їх презентації (+)
ЗХ		Змістове наповнення МРП недостатньо плекає вищі національні почуття юні, не стимулює вияв їхньої української вдачі (-)	1	
НВ 3.1		МРП фіксує у мінімізованому і структурно компактному вигляді фрагмент соціально-культурно-психологічного досвіду та пояснює імовірні способи і рівні освітньої діяльності студента (+)	5	
НВ 3.2		Проблемно-модульна організація змісту і структури МРП дає змогу студенту обирати різні стратегії, тактики, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом (+)	3	
НВ 3.3		У процесі роботи з текстом студент може одержати, крім ґрунтового консультування, ще й індивідуальну допомогу викладача, а також допоміжні засоби навчання (ОПСС, словник тощо) (+)	4	
Всього балів (max 25)		16		

Таблиця 4.2 (продовження)

Принципи проектування змісту і структури МРП	Параметри оцінювання	Примітки та зауваження щодо повноти виконання (+) чи невиконання (-) критеріальних вимог	Бали	
II. Духовності	Гуманності	СЗ	МРП лише частково забезпечує інтенсивну внутрішню роботу студента над власною гуманною подобою (-), однак достатньо реалізує його емоційно-когнітивні і духовно-вольові резерви (+)	3
		ЗХ	МРП стимулює емоційно-когнітивну післядію його моделей та схем, плекає межові переживання творчих злетів і спричиняє духовно-естетичне збагачення психічного світу Я особи (+)	5
		НВ 4.1	Дає змогу студентів користуватися методами самоуправління, сприяє поширенню освітніх та етнонаціональних канонів (+)	3
		НВ 4.2	МРП утримує таку систему ідей, оцінок, законів, категорій, кодексів, переконань тощо, яка переживається кожним наступником як власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії (+)	3
		НВ 4.3	Мінімально сприяє багатоваріантному проживанню студентом поданого вітакультурного досвіду в актах внутрішнього прозріння, творчості, вірування, любові (-)	2
		Всього балів (max 25)		16
	Доступності	СЗ	Зміст і структура МРП когнітивно посилені (+), однак не завжди особисто прийнятні для осіб юнацької вікової категорії (-)	3
		ЗХ	МРП має адаптивно-креативне спрямування, тобто передбачає кількоступеневу систему пристосування змісту до вікових та індивідуальних особливостей кожного студента (+)	3
		НВ 5.1	Логіка побудови змісту і структури МРП ставить студента у позицію пошукувача особисто жаданих знань, норм і цінностей (+)	4
		НВ 5.2	Задля індивідуалізації змісту навчання у структурі МРП частково застосовані оперативні і перспективні, об'єктивні та емпіричні засоби діагностики того, наскільки ефективно відбувається взаємодія з ним студента (+)	4
		НВ 5.3	Дидактично доступним і ментально прийнятними є темп роботи (до 5 сторінок на заняття) і методи організації матеріалу (+)	4
		Всього балів (max 25)		18
	Причетності	СЗ	МРП фіксує достатній обсяг таких знань, умінь, норм і цінностей, що є ситуативно зрозумілими і внутрішньо прийнятними для ментального досвіду студента, його інтересів і прагнень (+)	3
ЗХ		Студенти мають часткову змогу видозмінювати, доповнювати та збагачувати пропонувані їм сторінки МРП (+)	4	
НВ 6.1		Зміст підручника майже не висвітлює найвизначніші здобутки національної культури та мінімально відображає канонізовані святині і вартості українського народу (-)	1	
НВ 6.2		Текстовий і позатекстовий компоненти МРП не насичені інформацією регіонального, місцевого і родинного значення щодо традицій і культурного поступу одноземців; не викликає у студентів почуття причетності до долі етносу, громади, родини (-)	0	
НВ 6.3		До МРП мінімально входять завдання і задачі, що розвивають самопричетність і власну відповідальність студента за слова, вчинки, почуття, думки і психодуховні стани (-)	2	
Всього балів (max 25)		10		

Таблиця 4.2 (продовження)

Принципи проектування змісту і структури МРП	Параметри оцінювання	Примітки та зауваження щодо повноти виконання (+) чи невиконання (-) критеріальних вимог	Бали
Змістовності	СЗ	МРП забезпечує послідовне функціонування проблемних, регуляційних і частково морально-етичних, психодуховних ситуацій (+)	4
	ЗХ	МРП створюється із взаємодоповнення таких сфер культурно-психологічного змісту: зміст навчального курсу, зміст розвивальної взаємодії, зміст саморозвитку особистості студента (+)	4
	НВ 7.1	Містить дидактично адаптовану, логічно завершену, відкриту систему категорій і понять, що об'єднує науковий, досвідний та особистий аспекти освоєння навчального курсу (+)	5
	НВ 7.2	Зміст подається у вигляді системи моделей (теоретичних і практичних, структурних і функціональних, символічних і графічних тощо), котрими студент постійно розуміннєво оперує (+)	5
	НВ 7.3	МРП хвиє значним дисбалансом мисленнєво-теоретичних, нормативно-практичних, ціннісно-естетичних і духовно-креативних завдань, які має виконувати наступник (-)	2
	Всього балів (max 25)		20
	Формо-відповідності	СЗ	Форми розвивальної взаємодії спрямовуються на дослідження проблемно-діалогічних ситуацій пізнавального, нормотворчого, ціннісно-естетичного і духовно-креативного характеру (+)
ЗХ		У МРП переважають теоретичні моделі, методологеми, мислєсхеми і термінологічні ряди, що потребують проблемно-світглядного осмислення власного Я та навколишнього світу (+)	5
НВ 8.1		Студент використовує рекомендації МРП, створює елементи власної програми майбутньої освітньої діяльності (+)	3
НВ 8.2		МРП спричинює сукупність проблемно-діалогічних форм (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія тощо) (+), однак недостатньо актуалізує зовнішній і внутрішній діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, осіб, груп (-)	3
НВ 8.3		Перевага надається міждисциплінарним формам викладу знань і закладаються можливості перенесення набутого вітакультурного досвіду з однієї сфери суспільної практики в іншу (+)	3
Всього балів (max 25)		17	
Динамічності	СЗ	Кожна сторінка МРП проектується як текстова проблемно-діалогічна ситуація відповідно до вимог модульної організації змісту та з використанням різних засобів фіксації інформації (+)	4
	ЗХ	Архітектоніка МРП визначається змістовим модулем (+), однак мало фіксує контурів (символів) життєвих ситуацій, котрі студенти уявляють та описують, спираючись на власний досвід (-)	2
	НВ 9.1	Освітній зміст не подається на різних рівнях проблемності і з використанням спрощених, або ускладнених кодів, моделей чи матриць, а відтак майже не реалізує диференційний підхід (-)	1
	НВ 9.2	Сторінки МРП можуть видозмінюватися чи доповнюватися як викладачем, так і студентом під час навчання (+)	4
	НВ 9.3	Студент має змогу використовувати МРП у проєктивній наступності з іншими психодидактичними засобами навчання (+)	5
	Всього балів (max 25)		16

Таблиця 4.2 (закінчення)

Принципи проектування змісту і структури МРП	Параметри оцінювання	Примітки та зауваження щодо повноти виконання (+) чи невиконання (-) критеріальних вимог	Бали
Метасистемності	СЗ	МРП постає як цілісний змістовий модуль, тобто метасистема знань, умінь, норм, цінностей і частково психодуховних форм (+)	4
	ЗХ	Підручник як набір семантично-знаково-графічних систем, що набувають взаємозалежного функціонування, розвитку і саморегуляції у контексті перебігу модульно-розвивального циклу (+)	5
	НВ 10.1	МРП як сукупність систем: певного соціокультурного змісту, змісту розвивальної міжособистісної взаємодії (+) і меншим чином змісту соціально-психологічного навчального простору та змісту психічної активності і самоактивності студента (-)	3
	НВ 10.2	Зміст МРП мало осмислюється з різних позицій (наука, мистецтво, ідеологія, віросповідання, виробництво, побут тощо) (-)	2
	НВ 10.3	Навчальні різні системи кодування інформації (візуальна, термінологічна, графічна тощо), що спричиняє розвиток єдиного комплексу образів, значень і смислів у мислєдіяльності студента (+)	4
	Всього балів (max 25)		18
	Поліфункціональності	СЗ	МРП сприяє розвитку студента як суб'єкта, особистості (+) і меншим чином як індивідуальності та універсуму (-)
ЗХ		Зміст підручника характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів (впливів) (+)	4
НВ 11.1		МРП як носій вітакультурного досвіду; організатор процесів самонавчання і самовиховання; засіб долучення до безперервного культуротворення; чинник розвитку психодуховних процесів (+) і меншим чином станів, властивостей і тенденцій (-)	4
НВ 11.2		Наповнення навчальної книжки частково стимулює розвиток позитивної Я-концепції студента (+)	3
НВ 11.3		МРП організовує навчання за окремими функціональними блоками і головно виконує мотиваційну, інформаційну, координаційну, діагностичну, нормотворчу і світглядну функції (+)	4
Всього балів (max 25)		18	
Рекурсивності	СЗ	МРП є рекурсивною, саморозвивальною мультисистемною, що здатна породжувати нові системи як об'єктивного плану (створення авторських зразків МРП), так і суб'єктивного (ідеї, образи тощо), котрі можуть розвиватися за автономними законами (+)	4
	ЗХ	Зміст стимулює процеси формування та розв'язання навчальних проблемних ситуацій, постановки проблем і власних гіпотез (+)	3
	НВ 12.1	МРП через різні форми самоактивності студента (практична дія, конфлікти, співробітництво тощо) спричиняють його саморозвиток як особистості (+) й почасти як індивідуальності (-)	3
	НВ 12.2	Зміст і структура навчальної книги лише частково стимулює самостійне прийняття рішень наступником щодо стратегії і тактики власної освітньої діяльності (-)	2
	НВ 12.3	Культурно-психологічний простір розвивальної взаємодії осмислюється суб'єктивно, полімотиваційно і мультидіалогічно (+)	3
	Всього балів (max 25)		15

кісним показником. Для цього всі параметри якості приведені у співмірний вигляд шляхом використання бальної системи оцінок. Отож, чим більша кількість плюсів у певному рядку таблиці, тим вищий бал стоятиме у її крайній правій комірці. Міру ж виконання психодідактичних вимог встановлюють шляхом присвоєння адекватних балів (від 0 до 5). Крім того, одержані результати підлягають уточненню засобом введення *корекційних коефіцієнтів*, котрі ранжують загальноосвітні принципи за рівнем вагомості і позитивно впливають на достовірність підсумкової оцінки якості МРП. Критерієм підбору того чи іншого корекційного коефіцієнту є розмежування 12 похідних принципів на три групи (змістові, процедурні, формотвірні).

Зафіксовані в таблиці 4.2 результати переносяться кожним експертом в інтегровану таблицю 4.3, що максимально компактно відображає (у балах і %) загальний коефіцієнт розвиткової якості навчальної книжки. При цьому останній є результуючим числом, що охоплює суму балів (max 600) окремих коефіцієнтів кожного із чотирьох загальноосвітніх принципів. На основі узагальненого показника робиться висновок щодо доцільності апробації та подальшого використання конкретного МРП у системі навчальної практики.

У підсумковій таблиці всього один раз зустрічається оцінка "0" і сім раз оцінка "1" (із 60 можливих), що вказує на достатньо задовільне виконання більшості вимог та переважно оптимальну презентацію навчального змісту МРП у різних системах кодування інформації. Крім того, у допустимому діапазоні (від 58,7% до 71,5%) розташовується повнота реалізації усіх загальноосвітніх принципів, а сукупний коефіцієнт розвитковості експертіваного МРП становить 66,0 %. Відтак цей підручник можна вважати *високоінноваційним*, оскільки він характеризується високим рівнем реалізації критеріальної ознаки, умовний діапазон виконання котрої становить 61 – 80 %, що еквівалентно оцінці "4" за п'ятибальною шкалою оцінювання (табл. 4.4). Це вказує на те, що даний МРП є дієвим засобом саморозвитку, самоуправління і самотворення студентів як суб'єктів вчинково-освітніх дій і вітакультурних звершень.

Відтак експерт у ході своєї діяльності здійснює низку вимірювань – процедур, з допомогою котрих аналізований об'єкт

Таблиця 4.3
Психодідактична експертиза якості рукопису МРП
(початок)

Автор: д.психол.н., проф. Фурман А.В.

Навчальний курс: Методологія наукових досліджень (5 курс)

Періоди модульно-розвивального циклу: пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляторний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний.

Експерти: д.е.н., проф. Савельєв Є.В., к.психол.н., доц. Ребуха Л.З., заступник начальника навчально-методичного відділу РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) Гірняк Г.С.

Дата заповнення таблиці-анкети: 14 лютого 2008 року

№ п/п	Принципи проектування соціально-культурно-психологічного змісту МРП	Параметри оцінювання	Шкала оцінювання, бали і рівень					Бали	Кор. коэф.	Σ
			5 – дуже високий	4 – високий	3 – середній	2 – низький	1 – дуже низький			
1	Історичності	СЗ					+	8	1	8
		ЗХ					+			
		НВ 1.1			+					
		НВ 1.2				+				
2	Рефлексивності	НВ 1.3					+	16	2	32
		СЗ					+			
		ЗХ			+					
		НВ 2.1		+						
3	Адекватності	НВ 2.2	+					16	3	48
		НВ 2.3			+					
		СЗ					+			
		ЗХ					+			
4	Гуманності	НВ 3.1	+					16	2	32
		НВ 3.2			+					
		НВ 3.3		+						
		СЗ			+					
5	Доступності	ЗХ			+			18	2	36
		НВ 5.1		+						
		НВ 5.2		+						
		НВ 5.3		+						
Принцип ментальності (max 150 балів), всього балів –								88 (58,7 %)		

Таблиця 4.3 (закінчення)

№ п/п	Принципи проектування соціально-культурно-психологічного змісту МРП	Параметри оцінювання	Шкала оцінювання, бали і рівень						Бали	Кор. коеф.	Σ
			5 – дуже високий	4 – високий	3 – середній	2 – низький	1 – дуже низький	0 – ознака відсутня			
6	Причетності	СЗ			+				10	1	10
		ЗХ		+							
		НВ 6.1						+			
		НВ 6.2						+			
		НВ 6.3				+					
Принцип духовності (max 125 балів), всього балів –									78 (62,4 %)		
7	Змістовності	СЗ		+					20	3	60
		ЗХ		+							
		НВ 7.1	+								
		НВ 7.2	+								
		НВ 7.3				+					
8	Формовідповідності	СЗ			+			17	3	51	
		ЗХ	+								
		НВ 8.1			+						
		НВ 8.2			+						
		НВ 8.3			+						
9	Динамічності	СЗ		+				16	2	32	
		ЗХ				+					
		НВ 9.1					+				
		НВ 9.2		+							
		НВ 9.3	+								
Принцип розитковості (max 200 балів), всього балів –									143 (71,5 %)		
10	Метасистемності	СЗ		+				18	2	36	
		ЗХ	+								
		НВ 10.1			+						
		НВ 10.2				+					
		НВ 10.3		+							
11	Поліфункціональності	СЗ			+			18	2	36	
		ЗХ		+							
		НВ 11.1		+							
		НВ 11.2			+						
		НВ 11.3		+							
12	Рекурсивності	СЗ		+				15	1	15	
		ЗХ			+						
		НВ 12.1			+						
		НВ 12.2				+					
		НВ 12.3			+						
Принцип модульності (max 125 балів), всього балів –									87 (69,6 %)		
Загальна сума балів (max 600 балів) –									396		
Загальний коефіцієнт розиткової якості МРП –									66,0 %		

порівнюється з певним еталоном та одержує числове вираження у певному масштабі. При цьому результати вимірювання співвідносяться за встановленими правилами з певною шкалою (в даному випадку шестибальною), тобто чіткими емпіричними індикаторами чи зовнішніми ознаками тих властивостей об'єкта, що розташовані в континуумі (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький, критеріальна ознака відсутня) [176, с. 36].

Водночас внаслідок варіювання компетентності експертів (стаж, кваліфікація, науковий ступінь тощо) важко домогтися співставленості, стійкості та відтворюваності результатів, тому під час нашого дослідження одні і ті ж процедури визначення психологічних властивостей МРП проводили різні дослідники, результати яких у подальшому порівнювалися. Для цього використано форму відкритої дискусії, що відбувалася на засіданні експертно-ліцензійної групи за методом “узгоджувальної комісії” задля вироблення остаточного колегіального професійного рішення-висновку щодо якості інноваційного програмово-методичного засобу. Дискусія проводиться у випадку виявлення у процесі підсумкового порівняльного аналізу суттєвих розходжень між індивідуальними результатами, одержаними окремими експертами. Таким чином, встановлюються відмінності в деяких суб'єктивних оцінкових судженнях експертів (табл. 4.5), спрямовується русло фахової дискусії та задається вектор колегіального обговорення способів вирішення суперечливих питань.

Експертиза як науково виважене дослідження МРП з чітко визначених професійних позицій (принципи, параметри, критерії, вимоги, показники) потребує не лише методологічної та психологічної компетентності членів експертно-ліцензійної групи, а й особистої готовності останніх дослухатися до аргументів і доказів колег, здатності обстоювати власні самодостатні судження про якість інноваційної книжки і водночас досягати консенсусу у складних проблемно-конфліктних ситуаціях групової мислекомунікації. У нашому випадку (див. табл. 4.5) найбільша розбіжність між оцінками трьох експертів становить 8% (69,6–77,6%). Проте, беручи до уваги те, що всі загальноосвітні принципи містять по п'ятнадцять параметрів-характеристик, котрі оцінюються за шестибальною шкалою (0–5 балів), зазначену похибку можна вважати незначною. Окрім того, наявна різниця

Шкала експертного оцінювання якості змісту та дидактичних вимог проблемно-модульного

Оцінка в балах	Рівень наявності критеріальної ознаки та його загальна характеристика	Умовний діапазон процентильного виконання критеріальної ознаки
„5”	Дуже високий: окреслює максимально повне, оптимально можливе проникнення експертного критерію у завдання, зміст, структуру, оформлення та технологію використання МРП	81 – 100
„4”	Високий: визначає достатньо високу присутність критеріальної ознаки на сторінках МРП, яку, проте, не можна вважати оптимально довершеною	61 – 80
„3”	Середній: характеризує посереднє, або так зване „половинне” виконання кожної окремої вимоги принципів проектування МРП, коли критерій хоч і присутній, але неповно, не наскрізно	41 – 60
„2”	Низький: свідчить про досить незначну (часто формальну) наявність критеріальної ознаки, її апроєктивний й безсистемний характер чи несуттєву вираженість на сторінках МРП	21 – 40
„1”	Дуже низький: вказує на майже цілковиту відсутність критеріальної ознаки, або її вкрай фрагментарну (ситуативну) наявність, нормативну невизначеність	1 – 20
„0”	Критеріальна ознака відсутня загалом	0

Таблиця 4.4
структури МРП за ступенем виконання психолого-підручникотворення

Рівень інноваційності МРП у контексті дотримання принципів, критеріїв, вимог і параметрів проблемно-модульної системи підручникотворення	Загальний висновок щодо якості підручника
Повно інноваційний підручник, створений у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту, пройшов належну науково-практичну апробацію і продемонстрував свою реальну ефективність	Підручник можна використовувати у ВНЗ як основний без доопрацювання
Високоінноваційний, створений у системі фундаментального експерименту, однак не пройшов належної науково-практичної апробації та вдосконалення за результатами досвідного використання	МРП можна використовувати у ВНЗ як основний після доопрацювання
Посередньо інноваційний, здебільшого перший та другий пробні варіанти рукописних МРП, що створені на етапі започаткування фундаментального експерименту і неадаптовані до інноваційних умов навчання	Підручник можна використовувати у ВНЗ як допоміжний без доопрацювання
Частково інноваційний, авторська версія МРП, котрий створений та апробується викладачами поза системою фундаментального експериментування і є спробою окремих педагогів досвідним шляхом скопіювати розвивальний підручник	МРП можна використовувати у ВНЗ як допоміжний після доопрацювання
Пересічно-анахронічний, розроблений на основі застарілих принципів і вимог пізнавально-інформаційної системи підручникотворення та реалізує завдання масового класно-аудиторного навчання	Підручник потребує суттєвого доопрацювання і повторної експертизи
Книжка не є підручником за завданнями, змістом, структурою та поліграфічним оформленням	Книгу неможна застосовувати у ВНЗ

Таблиця 4.5

Розрахунок підсумкових показників і визначення загальної якості МРП за оцінками трьох експертів

Загальноосвітні принципи проектування змісту і структури МРП	Оцінки, виставлені експертами						Середньо-арифметична оцінка (Δ)	
	Експерт № 1		Експерт № 2		Експерт № 3			
	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%
Ментальності	93	62,0	88	58,7	90	60,0	90,33	60,22
Духовності	84	67,2	78	62,4	76	60,8	79,33	63,46
Розвитковості	156	78,0	143	71,5	151	75,5	150,0	75,0
Модульності	96	76,8	87	69,6	97	77,6	93,33	74,66
Загальна якість підручника (max 600 балів)							413	68,83

мінімально впливає на підсумкову оцінку якості підручника, оскільки максимальне відхилення між результатом, одержаним експертом № 2 (66,0%) та усередненим розрахунковим показником якості змісту і структури МРП (68,83%) становить лише 2,83%.

Підсумкові результати експертизи змісту і структури МРП, що зафіксовані у таблиці 4.3, подаються у формі кругової діаграми, котра є графічним вираженням його якості (рис. 4.1). Коло розбите 12 променями із масштабною (відсотковою) шкалою, кожен з яких відповідає одному із похідних принципів проектування МРП, котрі, зі свого боку, об'єднуються в 4 загальноосвітні принципи. Відклавши на кожному із радіальних відрізків позначки відсоткового виразу рівня реалізації вимог кожного із принципів і з'єднавши їх послідовно між собою, дослідник отримує візуалізовану поверхню, розміри, форма і розташування якої дають змогу наочно продемонструвати якість навчальної книжки. У випадку переважання високих оцінок якості новоствореного МРП контури діаграми межують із зовнішнім колом, що свідчить про його значний розвитковий потенціал. За альтернативних обставин вони пересікають межі центральних двох кіл (що еквівалентно 0-20% реалізації вимог принципу) і підручник визнається непридатним для використання.

Порівняльний аналіз значної кількості експертаних підручників можна здійснити за допомогою таблиці зведених результатів (табл. 4.6), в основу котрої закладена порядкова (рангова) шкала. Здобуті усереднені показники вказують на рівень

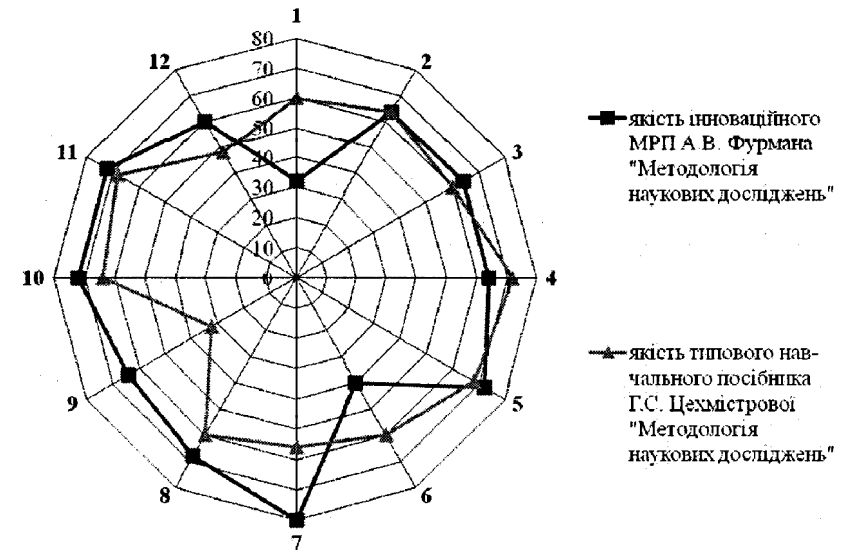


Рис. 4.1. Порівняльна діаграма якості навчальних книг (типової та інноваційної):

Принципи проектування соціально-культурно-психологічного змісту і структури навчальних книг:

- 1 – історичності; 2 – рефлексивності; 3 – адекватності; 4 – гуманності;
- 5 – доступності; 6 – причетності; 7 – змістовності;
- 8 – формовідповідності; 9 – динамічності; 10 – метасистемності;
- 11 – поліфункціональності; 12 – рекурсивності.

Рівень наявності критеріальної ознаки та умовний діапазон її

процентильного виконання: дуже високий (81-100%); високий (61-80%); середній (41-60%); низький (21-40%); дуже низький (1-20%); критеріальна ознака відсутня (0%).

реальних досягнень різних авторів у сфері проектування і досвідного створення МРП. Коефіцієнт розвитковості семи рукописів МРП, котрі розроблені під нашим керівництвом викладачами-дослідниками двох ВНЗ становить 367,61 бала (61,26 %). Це свідчить про високий потенціал експертаних МРП як ефективних засобів моделювання розвивального, особистісно зорієнтованого навчального процесу і як високоінноваційних інструментів налагодження безперервної розвивальної взаємодії у системі “викладач – МРП – студент”.

Рейтинговий аналіз рукописів МРП, розроблених

Рейтингова позиція МРП	Автор МРП	Наукова ступінь чи посада	Навчальний предмет	Назва підручника чи його фрагменту, присвяченому окремому змістовому модулю
1	Фурман А.В.	д.психол.н.	Методологія наукових досліджень	Методологія наукових досліджень
2	Гуменюк О.Є., Фурман А.В.	д.психол.н., к.психол.н.	Психологія Я-концепції	Психологія Я-концепції
3	Гірняк А.Н.	к.психол.н.	Вікова та педагогічна психологія	Психокультурний розвиток як педагогічна категорія
4	Біскуп В.С.	викладач	Історія та теорія соціології	Історія та теорія соціології
5	Буда Т.Й., Лазарук А.Ф.	к.е.н., викладач	Соціологія	Соціологія
6	Сівак С.С.	старший викладач	Організація та методи соціально-психологічної роботи	Організація та методи соціально-психологічної роботи
7	Бригадир М.Б.	к.психол.н.	Соціальна психологія	Психологія грошей
Середні показники якості				

Заключним етапом психодидактичної експертизи підручника є оформлення на основі експертних висновків (чи експертних оцінок) узагальненого офіційного *акту (рецензії)* як документу встановленого зразка, в котрому у письмовій формі викладають аргументовані судження про системні та локальні переваги і недоліки аналізованої навчальної книги. У ньому обов'язково вказують зауваження до змісту і структури МРП та конкретні рекомендації щодо їх усунення (із зазначенням розділу, параграфу, пункту, номеру сторінки, абзацу, назви ілюстрації, таблиці, схеми

Таблиця 4.6
викладачами-дослідниками THEU та РВНЗ „КГУ” (м. Ялта)

Курс	Загальноосвітні принципи (у балах і відсотках)				Загальна сума балів (max 600)	Коефіцієнт розвитку, %
	Ментальності (max 150)	Духовності (max 125)	Розвитковості (max 200)	Модульності (max 125)		
5	90,33 (60,22%)	79,33 (63,46%)	150,0 (75,0%)	93,33 (74,66%)	413	68,83
3	89,66 (59,77%)	84,0 (67,2%)	138,33 (69,17%)	84,66 (67,73%)	396,65	66,11
3	93,0 (62,0%)	83,33 (66,7%)	126,33 (63,17%)	87,0 (69,6%)	389,66	64,94
2	96,33 (64,2%)	78,0 (62,4%)	115,66 (57,83%)	75,0 (60,0%)	365	60,83
1	87,33 (58,22%)	70,33 (56,3%)	122,0 (61,0%)	74,66 (59,73%)	354,3	59,05
4	78,0 (52,0%)	68,66 (54,9%)	114,0 (57,0%)	69,0 (55,2%)	329,66	54,94
3	87,33 (58,22%)	70,0 (56,0%)	102,33 (51,16%)	65,33 (52,26%)	325	54,16
	88,85 (59,23%)	76,23 (60,98%)	124,09 (62,05%)	78,43 (62,74%)	367,61	61,26

тощо), а також окреслюють часовий інтервал, що надається авторові для здійснення корекційної роботи та подачі рукопису (за потреби) на повторну експертизу.

Узагальнюючи процедурні особливості та етапи проведеної роботи, можна погодитися із твердженням, що експертиза як метод дослідження ще на стадії створення рукописів МРП (або окремих його компонентів) дає змогу виявити основні їх вади і вочевидь є менш матеріально затратною, аніж досвідна апробація в умовах освітньої практики ВНЗ. До ключових переваг застосо-

ваної експертної системи належать: інваріантність, значна економія часу, простота та низька трудомісткість у використанні запропонованого експертного інструментарію, технологізованість, достовірність отримуваних результатів тощо. За цих обставин дослідник може із високою вірогідністю спрогнозувати психодидактичну ефективність новоствореного МРП, а відтак й потенційну навчальну успішність студентів ще до безпосереднього випробовування підручника у ВНЗ. Крім того, одержані результати експертизи допомагають досліднику рефлексивно визначитися щодо цілей і завдань подальшого розгортання психолого-педагогічного експерименту, спрямованого на підсумкове визначення ефективності інноваційної книжки за реальних умов її застосування в освітньому процесі ВНЗ.

4.2. Виявлення рівня зреалізування студентами власного психологічного потенціалу унаслідок їх взаємодії з типовими та інноваційними навчальними книгами

Дослідження рівня зреалізування зазначеного психологічного потенціалу відбувалося у поліпроцедурному циклі психолого-педагогічного експерименту, що розгортався впродовж 2009-2011 років і складався з декількох фаз:

1) *підготовча* (організаційна), що передбачала розробку теоретико-методологічних передумов та авторського інструментарію для збору і фіксації емпіричних матеріалів;

2) *основна* (власне дослідницька), що охоплювала констатувальний, формувальний та контрольний процедурні етапи експерименту;

3) *підсумкова*, під час котрої здійснювалась кількісна та якісна обробка, узагальнення та інтерпретація отриманих даних.

Надійність і достовірність одержуваних психологічних фактів і закономірностей значним чином залежать від точності формування вибіркової сукупності, котра, як відомо, репрезентує генеральну сукупність усього студентського загалу соціогуманитар-

ного спрямування, а відтак забезпечує зовнішню валідність експерименту, що, своєю чергою, уможливує поширення одержаних результатів на різноманітні ситуації, умови та групи. У нашому випадку вибірка становила 563 особи, які диференціювалися на експериментальну (студенти РВНЗ “КГУ” і ТНЕУ) та контрольну (студенти ТНПУ ім. В. Гнатюка) групи. Таке розмежування позитивно вплинуло на внутрішню валідність, за наявності котрої є змога зафіксувати у процесі дослідження позитивні зміни, що спричинені впливом саме експериментальних факторів. Крім того, у зазначених ВНЗ України нами розмежувалися і порівнювалися групи студентів за системою наступних об’єктивних критеріїв: майбутня спеціальність (психологія, практична психологія, соціальна педагогіка, соціальна робота), курс навчання (із 1 по 5), форма навчання (денна, заочна), стать (чоловіча, жіноча), академічна успішність (висока, середня, низька) та рівень інформаційно-пошукових умінь (високий, середній і низький).

Для проведення основної частини психолого-педагогічного експерименту нами розроблена авторська *комплексна методика виявлення рівня зреалізування психорозвиткового потенціалу студентів* унаслідок їх взаємодії з навчальною літературою. Вона базується на взаємодоповненні емпіричних методів анкетування і контент-аналізу, що дають змогу отримати потрібні фактологічні дані, а також методу математичної статистики – кореляційного аналізу, що фіксує наявність коваріації між виокремленими змінними.

Створена нами анкета (див. наст. стор.) охоплює 20 запитань, узагальнені студентські відповіді на котрі дають змогу досліднику не лише з’ясувати кількісні (середній обсяг прочитаних стрінок; час, затрачений особою на їх прочитання; регулярність звертання студента до книги тощо) та формалізовані аспекти взаємодії суб’єктів освітньої діяльності із навчальною літературою (способи її добору, пріоритети у джерелах інформації та різновидах типів навчальних книг) чи зафіксувати за п’ятибальною шкалою оціночні судження студентів щодо якості зазначеної літератури, а й виявити переважаючі стилі їхньої пізнавальної діяльності з книгами, мотиви читацької активності (переважання зовнішніх стимулів чи внутрішніх спонук), динаміку емоційної (позитивної чи негативної) налаштованості окремого читача у процесі роботи

Анкета

Шановні студенти, просимо Вас взяти участь в опитуванні на тему “Виявлення ставлення студентів ВНЗ до якості та ефективності використання підручників і навчальних посібників”. Уважно прочитайте запитання та запропоновані варіанти відповідей на них і позначте лише одну, котра найбільше збігається з Вашою думкою, або ж запишіть власне альтернативне твердження у відведеному для цього місці. Анкета анонімна, всі результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науково-дослідницькою метою.

1. Вкажіть назву навчального закладу, де Ви навчаєтесь _____
2. Напишіть назву спеціальності, котру Ви здобуваєте _____
3. Зазначте курс, на якому Ви навчаєтесь: _____
4. Ваша стаття: _____
5. Вкажіть форму навчання:
 - а) денна (очна);
 - б) заочна.
6. За критерієм академічної успішності Ви належите до числа студентів, які здебільшого навчаються на:
 - а) відмінно і добре;
 - б) добре і задовільно;
 - в) задовільно та інколи незадовільно.
7. Зазначте основне джерело навчальної інформації:
 - а) підручник чи навчальний посібник;
 - б) Інтернет;
 - в) власний конспект лекцій;
 - г) інше джерело _____
8. Дайте загальну оцінку навчальній літературі, котрою Ви зазвичай змушені користуватися:
 - а) відмінна;
 - б) швидше позитивна, аніж негативна;
 - в) нейтральна;
 - г) швидше негативна, аніж позитивна;
 - д) негативна.
9. Де переважно Ви використовуєте навчальну літературу:
 - а) на занятті в аудиторії;
 - б) вдома чи бібліотеці, при підготовці до майбутнього заняття;
 - в) однаковою мірою як на занятті, так і при підготовці до нього.
10. Яким чином Ви добираєте навчальну літературу:
 - а) орієнтуєтесь на наявну в абонементному відділі бібліотеки літературу;
 - б) орієнтуєтесь на наявну в читальному залі джерела;
 - в) самостійно добираєте і купуєте навчальні книги в магазині чи на ринку;
 - г) купуєте запропоновану викладачем літературу;
 - д) інша відповідь _____
11. Якими різновидами навчальної літератури Ви здебільшого користуєтесь при підготовці до семінарських чи практичних занять:
 - а) підручником;
 - б) посібником чи хрестоматією;
 - в) словником;
 - г) навчально-книжковим комплексом (сукупністю усіх вищезазваних книг);
 - д) методичкою і власним опорним конспектом лекцій;
 - е) інша відповідь _____

12. Яким чином Ви переважно працюєте з книгою, готуючись до заняття:
 - а) побіжно проглядаю текст;
 - б) майже дослівно завчаю матеріал;
 - в) прочитую весь заданий текст, запам'ятовуючи тільки виділені автором визначення;
 - г) осмислено прочитую матеріал, самостійно підкреслюючи основні слова чи фрази;
 - д) роблю умовні позначки (сигнали-символи) для асоціативного відтворення інформації;
 - е) конспектую опорні смислові блоки, ранжуючи їх за рівнем важливості та новизни;
 - є) виокремлюю причинно-наслідкові зв'язки, важливі закономірності чи узагальнення та порівнюю одержану інформацію із власним життєвим досвідом;
 - ж) роблю короткий план чи графічну схему опрацьованого навчального матеріалу;
 - з) записую на вільних полях власні думки, коментарі, гіпотези чи запитання, що виникли під впливом прочитаного;
 - і) інша відповідь _____
13. Після прочитання потрібного фрагмента навчальної книги Ви зазвичай:
 - а) залишаєтесь тривалий час під враженням від прочитаного і прагнете поділитися здобутою інформацією із навколишніми;
 - б) перебуваєте під ледве помітним впливом, однак час від часу подумки повертаєтесь до прочитаного;
 - в) залишаєтесь байдужим і легко переключаєтесь на інший вид діяльності.
14. Впродовж читання Ваш настрій зазвичай змінюється:
 - а) від позитивного до негативного;
 - б) істотно не змінюється;
 - в) від негативного до позитивного.
15. Переважно метою Вашої взаємодії з книгою є:
 - а) дізнатися щось цікаве;
 - б) зрости професійно (стати хорошим фахівцем);
 - в) вивчити інформацію, щоб одержати позитивну оцінку та стипендію;
 - г) задля загальної ерудованості;
 - д) не осоромитися перед одногрупниками чи уникнути повчань з боку батьків;
 - е) інша відповідь _____
16. Як Ви налаштовані вчинити з навчальною книжкою після завершення дисципліни:
 - а) продати студентам з молодших курсів;
 - б) викинути, здати в макулатуру чи використати як підставку для сковорідки;
 - в) поповнити власну домашню бібліотеку;
 - г) інша відповідь _____
17. Заданий для опрацювання навчальний матеріал Ви намагаєтесь:
 - а) прочитати відразу;
 - б) відтягнути до останнього моменту;
 - в) буває по-різному.
18. Наскільки регулярно Ви читаєте навчальну літературу:
 - а) щоденно, окрім канікул;
 - б) напередодні сесії;
 - в) за добу до важливого семінарського заняття;
 - г) інша відповідь _____
19. Зазвичай Ви прочитуєте за добу такий обсяг навчального матеріалу:

а) до 2 сторінок;	в) від 11 до 25 сторінок;
б) від 3 до 10 сторінок;	г) від 26 сторінок і більше.
20. Скільки зазвичай часу на добу Ви витрачаєте на читання навчальної літератури:

а) до 20 хвилин;	в) від 1,5 до 3 годин;
б) від 21 хвилини до 1,5 години;	г) понад 3 години.

Дата анкетування « ____ » _____ 20__ р.

із змістом і структурою друкованих видань та розвиткову післядію, яку вони здійснюють на нього.

У результаті анкетування 563 студентів трьох ВНЗ України (п'яти спеціальностей соціогуманітарного спрямування) (Додаток Л) нами одержано низку об'єктивних кількісних показників (табл. 4.7), на основі котрих виявлено декілька цікавих закономірностей. Зокрема, узагальнені емпіричні матеріали вказують на значну відмінність в оцінці якості навчальної літератури студентами різних курсів, форм навчання та академічної успішності. Так, попри те, що абсолютна більшість наступників (53,5%) позитивно ставиться до навчальної літератури, одержані оцінки дещо відрізняються у різних груп респондентів: студенти-заочники вважають підручники більш якісними (58,5%), аніж студенти денної форми навчання (50,7%); також думка про відмінну і позитивну якість підручників укріплюється із кожним курсом навчання (1 курс – 50,0%, 2-3 курси – 51,7%, 4-5 курси – 71,2%), а за критерієм академічної успішності більш високо оцінюють якість навчальних книжок (61,1%) студенти, які навчаються на “відмінно” і “добре”, тоді як студенти із середньою академічною успішністю оцінюють їх нижче (47,5%), аніж “невстигаючі” їх одногрупники (51,0%); прикметним також є те, що більш критично ставляться до підручників юнаки (41,4% позитивних відгуків), ніж дівчата (55,7%).

Показовим є те, що для абсолютної більшості наступників (56,6%) Інтернет став основним джерелом навчальної інформації. При цьому студенти денної форми навчання частіше звертаються до цього каналу інформації (62,0%), аніж заочники (47,0%); студенти з високою академічною успішністю частіше (63,3%), ніж їхні одногрупники із середніми досягненнями (50,4%). Крім того, ця тенденція значно посилюється із кожним курсом навчання (1 курс – 48,6%, 2-3 курси – 50,0%, 4-5 курси – 70,6%).

На жаль, зовсім мало молоді самостійно добирає навчальні книги (12,3%), тоді як найбільша частина із них (31,3%) купує запропоновану викладачем літературу, і тільки на випускових курсах має місце їх більша зорієнтованість (26,6%) на наявні у читальському залі джерела. Культура добору літератури також кількісно значно різниться у студентів з високою академічною успішністю, які надають перевагу різноманітним книгам, що

Таблиця 4.7
Узагальнені результати анкетування студентів трьох ВНЗ (5-ти спеціальностей соціогуманітарного спрямування), що проводилося впродовж 2009 – 2011 років (вибірка становить 563 особи)

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання			За успішністю						За статтю				Загальні результати						
	денна	заочна	%	1	2-3	4-5	висока	середня	низька	чоловіча		жіноча		%	К-СТЬ	%	К-СТЬ						
										К-СТЬ	%	К-СТЬ	%										
7	а	63	17,4	62	31,0	46	31,1	52	21,9	27	15,3	56	23,9	60	21,4	9	18,4	22	25,3	103	21,6	125	22,2
	б	225	62,0	94	47,0	72	48,6	119	50,0	125	70,6	148	63,3	141	50,4	30	61,2	45	51,7	274	57,6	319	56,6
	в	63	17,4	42	21,0	29	19,6	57	23,9	22	12,4	26	11,1	71	25,4	8	16,3	16	18,4	89	18,7	105	18,7
	г	12	3,2	2	1,0	1	0,7	10	4,2	3	1,7	4	1,7	4	2,8	2	4,1	4	4,6	10	2,1	14	2,5
	д	13	3,6	11	5,5	3	2,0	10	4,2	11	6,2	7	3,0	17	6,1	-	-	8	9,2	16	3,4	24	4,2
8	а	184	50,7	117	58,5	71	48,0	113	47,5	115	65,0	143	61,1	133	47,5	25	51,0	36	41,4	265	55,7	301	53,5
	б	139	38,3	67	33,5	61	41,2	97	40,8	50	28,2	65	27,8	118	42,1	23	46,9	39	44,8	167	35,1	206	36,6
	в	22	6,1	5	2,5	8	5,4	18	7,5	1	0,6	16	6,8	10	3,6	1	2,1	4	4,6	23	4,8	27	4,8
	г	5	1,3	-	-	5	3,4	-	-	-	-	3	1,3	2	0,7	-	-	-	-	5	1,0	5	0,9
	д	28	7,7	12	6,0	12	8,1	19	8,0	9	5,1	11	4,7	24	8,6	5	10,2	13	14,9	27	5,7	40	7,1
9	а	207	57,0	114	57,0	84	56,8	131	55,0	106	59,9	144	61,5	156	55,7	21	48,9	55	63,2	266	55,9	321	57,0
	б	128	35,3	74	37,0	52	35,1	88	37,0	62	35,0	79	33,8	100	35,7	23	46,9	19	21,9	183	38,4	202	35,9
	в	108	29,8	47	23,5	41	27,7	77	32,4	37	20,9	74	31,6	79	28,2	2	4,1	26	29,9	129	27,1	155	27,5
	г	76	20,9	34	17,0	35	23,6	28	11,8	47	26,6	55	23,5	44	15,7	11	22,5	20	23,0	90	18,9	110	19,5
	д	43	11,9	26	13,0	10	6,8	26	10,9	33	18,6	32	13,7	34	12,2	3	6,1	7	8,0	62	13,0	69	12,3
10	а	97	26,7	79	39,5	56	37,8	89	37,4	31	17,5	51	21,8	98	35,0	27	55,1	26	29,9	150	31,5	176	31,3
	б	39	10,7	14	7,0	6	4,1	18	7,5	29	16,4	22	9,4	25	8,9	6	12,2	8	9,2	45	9,5	53	9,4

№ запитання	За формою навчання						За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
	денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низка		чоловіча		жіноча		К-сть	%	К-сть	%
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%				
11	а	94	25,9	52	26,0	48	32,4	56	23,5	40	22,6	42	17,9	86	30,7	18	36,7	25	28,7	121	25,4	146	25,9	
	б	24	6,6	2	1,0	6	4,0	11	4,6	8	4,5	10	4,3	16	5,7	-	-	3	3,5	23	4,9	26	4,6	
	в	1	0,3	4	2,0	-	-	2	0,8	3	1,7	4	1,7	1	0,4	-	-	2	2,3	3	0,6	5	0,9	
	г	119	32,8	59	29,5	42	28,4	57	23,9	71	40,1	106	43,3	66	23,6	6	12,3	16	18,4	162	34,0	178	31,6	
	д	91	25,1	73	36,5	43	29,1	78	32,8	43	27,3	52	22,2	88	31,4	24	49,0	38	43,7	126	26,5	164	29,2	
12	е	34	9,3	10	5,0	9	6,1	20	8,4	12	6,8	20	8,6	23	8,2	1	2,0	3	3,4	41	8,6	44	7,8	
	а	28	7,7	21	10,5	20	13,5	10	4,2	19	10,7	8	3,4	32	11,4	9	18,4	18	20,7	31	6,5	49	8,7	
	б	11	3,0	2	1,0	2	1,3	6	2,5	5	2,8	2	0,9	9	3,2	2	4,1	5	5,7	8	1,7	13	2,3	
	в	21	5,8	22	11,0	13	8,8	24	10,1	6	3,4	10	4,3	25	8,9	8	16,3	10	11,5	33	6,9	43	7,7	
	г	145	39,9	82	41,0	49	33,1	92	38,7	86	48,6	115	49,2	97	34,7	15	30,6	30	34,5	197	41,4	227	40,3	
	д	49	13,5	26	13,0	21	14,2	42	17,6	12	6,8	26	11,1	39	13,9	10	20,4	8	9,2	67	14,1	75	13,3	
	е	46	12,7	26	13,0	30	20,3	26	10,9	16	9,1	26	11,1	44	15,7	2	4,1	6	6,9	66	13,9	72	12,8	
	є	23	6,4	11	5,5	5	3,4	18	7,6	11	6,2	15	6,4	17	6,1	2	4,1	3	3,4	31	6,5	34	6,1	
	ж	32	8,8	7	3,5	6	4,0	14	5,9	19	10,7	29	12,4	9	3,2	1	2,0	6	6,9	33	6,9	39	6,9	
	з	4	1,1	-	-	1	0,7	-	-	3	1,7	3	1,3	1	0,4	-	-	1	1,2	3	0,6	4	0,7	
і	4	1,1	3	1,5	1	0,7	6	2,5	-	-	-	-	7	2,5	-	-	-	-	7	1,5	7	1,2		
13	а	98	27,0	64	32,0	35	23,7	78	32,8	49	27,7	61	26,1	89	31,8	12	24,5	24	27,6	138	29,0	162	28,8	
	б	199	54,8	99	49,5	81	54,7	112	47,0	105	59,3	142	60,7	139	49,6	17	34,7	43	49,4	255	53,6	298	52,9	
	в	66	18,2	37	18,5	32	21,6	48	20,2	23	13,0	31	13,2	52	18,6	20	40,8	20	23,0	83	17,4	103	18,3	
	а	54	14,9	25	12,5	21	14,2	34	14,3	24	13,6	24	10,3	41	14,7	12	24,5	15	17,2	64	13,4	79	14,0	
	б	267	73,6	169	84,5	105	70,9	185	77,7	146	82,5	192	82,0	214	76,4	32	65,3	64	73,6	372	78,2	436	77,5	
в	42	11,5	6	3,0	22	14,9	19	8,0	7	3,9	18	7,7	25	8,9	5	10,2	8	9,2	40	8,4	48	8,5		

№ запитання	За формою навчання						За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
	денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низка		чоловіча		жіноча		К-сть	%	К-сть	%
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%						
15	а	83	22,9	41	20,5	22	14,9	65	27,3	37	20,9	34	14,5	77	27,5	13	26,5	21	24,1	103	21,6	124	22,0	
	б	134	36,9	87	43,5	57	38,5	86	36,1	78	44,1	112	47,9	98	35,0	11	22,5	27	31,1	194	40,8	221	39,3	
	в	89	24,5	32	16,0	41	27,7	48	20,2	32	18,1	45	19,2	66	23,6	10	20,4	21	24,1	100	21,0	121	21,5	
	г	50	13,8	34	17,0	23	15,5	31	13,0	30	16,9	43	18,4	31	11,1	10	20,4	16	18,4	68	14,3	84	14,9	
	д	7	1,9	-	-	4	2,7	3	1,3	-	-	-	-	2	0,7	5	10,2	-	-	7	1,5	7	1,2	
16	е	-	-	6	3,0	1	0,7	5	2,1	-	-	-	-	6	2,1	-	-	2	2,3	4	0,8	6	1,1	
	а	59	16,3	16	8,0	30	20,3	29	12,2	16	9,0	20	8,6	44	15,7	11	22,5	23	26,4	52	10,9	75	13,3	
	б	6	1,6	-	-	2	1,4	2	0,8	2	1,1	4	1,7	2	0,7	-	-	3	3,5	3	0,6	6	1,1	
	в	294	81,0	168	84,0	110	74,3	202	84,9	150	84,8	205	87,6	222	79,3	35	71,4	58	66,6	404	84,9	462	82,1	
	г	4	1,1	16	8,0	6	4,0	5	2,1	9	5,1	5	2,1	12	4,3	3	6,1	3	3,5	17	3,6	20	3,5	
17	а	37	10,2	12	6,0	14	9,5	22	9,2	13	7,3	35	15,0	13	4,7	1	2,1	5	5,8	44	9,3	49	8,7	
	б	52	14,3	16	8,0	14	9,5	37	15,6	17	9,6	26	11,1	34	12,1	8	16,3	17	19,5	51	10,7	68	12,1	
	в	274	75,5	172	86,0	120	81,0	179	75,2	147	83,1	173	73,9	233	83,2	40	81,6	65	74,7	381	80,0	446	79,2	
	а	69	19,0	24	12,0	19	12,8	32	13,5	42	23,7	62	26,5	29	10,3	3	6,1	9	10,3	84	17,6	93	16,5	
	б	51	14,0	84	42,0	35	23,7	58	24,4	42	23,7	34	14,5	91	32,5	10	20,4	36	41,4	99	20,8	135	24,0	
18	в	202	55,7	67	33,5	79	53,3	121	50,8	69	39,0	105	44,9	134	47,9	29	59,2	35	40,2	234	49,2	269	47,8	
	г	41	11,3	25	12,5	15	10,2	27	11,3	24	13,6	33	14,1	26	9,3	7	14,3	7	8,1	59	12,4	66	11,7	
	а	22	6,1	5	2,5	9	6,1	13	5,4	5	2,8	8	3,4	11	3,9	8	16,3	12	13,8	15	3,1	27	4,8	
	б	110	30,3	52	26,0	40	27,0	68	28,6	54	30,5	59	25,2	88	31,4	15	30,6	17	19,5	145	30,5	162	28,8	
	в	151	41,6	77	38,5	56	37,8	98	41,2	74	41,8	94	40,2	115	41,1	19	38,8	40	46,0	188	39,5	228	40,5	
20	г	80	22,0	66	33,0	43	29,1	59	24,8	44	24,9	73	31,2	66	23,6	7	14,3	18	20,7	128	26,9	146	25,9	
	а	24	6,6	8	4,0	11	7,4	15	6,3	6	3,4	6	2,6	25	8,9	1	2,0	17	19,5	15	3,1	32	5,7	
	б	153	42,1	100	50,0	75	50,7	102	42,9	76	42,9	94	40,2	129	46,1	31	63,3	47	54,0	206	43,3	253	44,9	
	в	152	41,9	75	37,5	43	29,1	103	43,3	81	45,8	115	49,1	100	35,7	12	24,5	11	12,7	216	45,4	227	40,3	
	г	34	3,4	17	8,5	19	12,8	18	7,5	14	7,9	19	8,1	26	9,3	5	10,2	12	13,8	39	8,2	51	9,1	

наявні в абонементному відділі бібліотеки (31,6 %), та у їхніх однокласників з низькою успішністю, котрі не здійснюють самостійного добору літератури, оскільки 55,1 % з них купує запропоновану викладачем книгу. Вражає й те, що при підготовці до семінарських занять лише 0,9 % майбутніх фахівців послуговуються словниками, а жоден із 148 першокурсників і 49 студентів із низькою академічною успішністю не послуговується цим типом книг узагалі (0,0 %).

Більшість наступників фахової майстерності декларує, що основною метою взаємодії з книгою є професійне зростання (39,3 %) чи пізнавальний інтерес (22,0 %). Однак лише 31,8 % із їхнього загалу, головні ті, хто має посередні академічні успіхи, залишаються тривалий час під враженням від прочитаного і прагнуть поділитися здобутими із навколишніми; 60,7 % відмінників і хорошистів відчуває ледь помітну післядію, а 40,8 % невстигаючих залишаються байдужими. Крім того, 24,5 % останніх та 17,2 % студентів чоловічої статі стверджують, що впродовж читання підручників їх настрої зазвичай змінюється від позитивного до негативного.

Не менш тривожним є наступний емпіричний факт: хоча найбільша частина опитаних студентів (40,5 %) прочитує в середньому за добу від 11 до 25 сторінок навчального матеріалу і витрачає при цьому 1,5 години свого часу, однак лише 16,5 % респондентів зазначає, що регулярно працюють з книгою, 47,8 % опрацьовують матеріал за добу до важливого практичного заняття, а 24,0 % звертаються до підручника лише напередодні сесії.

Окремого аналізу потребує питання залежності рівня академічної успішності студентів від їхнього ступеня розвитку інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальною книгою. З цією метою нами застосований кількісний метод обробки даних, а саме коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [24, с. 109]. Як відомо, даний метод використовується не тільки для кількісно виражених величин, а й у тих випадках, коли фіксовані значення задаються описовими ознаками різної інтенсивності, що розташовані у зростаючому чи спадаючому порядку. Так були виокремлені дев'ять способів взаємодії читачів із підручниками (запитання № 12 анкети), що об'єднані у три групи, які відображають три рівні сформованості інформаційно-пізнавальних умінь. Зокрема,

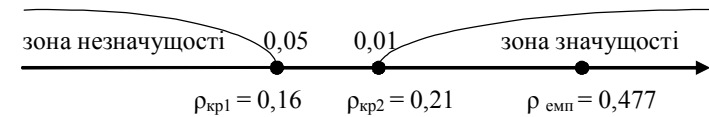


Рис. 4.2. Вісь значущості

першому (низькому) рівню відповідають перші три способи (умовно присвоєно числовий показник “1”); другому (середньому) – наступні три (числовий показник “2”); третьому (високому) – завершальні три прийоми роботи із книжкою (числовий показник “3”). Також умовні числові індекси присвоєні кожному рівню навчальної успішності студентів (запитання анкети № 6): високому рівню (“відмінно” і “добре”) відповідає числове значення “5”, середньому рівню (“добре” і “задовільно”) – показник “4”, низькому (“задовільно” та інколи “незадовільно”) – “3”.

Для автоматичного розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена нами використано один із найбільш зручних для статистичного аналізу інструмент – Пакет аналізу MS Excel (додаток М) [5, с. 95]. З метою виявлення математичної залежності між двома змінними було введено в систему результати анкетування 169 студентів РВНЗ “КГУ” (м. Ялта), які навчаються за спеціальностями “Практична психологія” та “Соціальна педагогіка”. У підсумку виявлено прямий лінійний зв’язок між якістю навчальної успішності студентів і рівнем сформованості їхніх інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальною літературою (рис. 4.2). Зокрема, нами встановлено, що залежність між зазначеними змінними є статистично значущою ($\rho_{емп} = 0,477$). На підставі цього констатуємо наявність позитивної, середньо вираженої за силою зв’язку (показник у діапазоні 0,4 – 0,6) рангової кореляції. Одержане значення коефіцієнта кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{кр2} = 0,21$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 169$.

Зазначений результат дає змогу спрогнозувати певну закономірність, а саме: психологічно спроектовані зміст і структура НКК сприятимуть формуванню у студентів ефективного стилю читачької діяльності (технік і прийомів мислекомунікативної роботи з НКК), котрий позитивно впливатиме на розвиток їх пізнавальної компетентності та когнітивної сфери загалом, а це,

своєю чергою, потенційно розвиватиме стильові властивості інтелекту (стилі кодування і переробки інформації, стилі постановки і здолання проблем, стилі пізнавального ставлення до світу). Сукупність зазначених чинників, зрештою, й формовиявлятиметься (звісно, опосередковано) у високій академічній успішності студентів.

Однак констатування кореляції між аналізованими змінними жодним чином не вказує на наявність між ними причинно-наслідкових зв'язків, котрі виявлятимуться нами у ході подальшої експериментальної частини дослідження із застосуванням методу контент-аналізу.

Контент-аналіз (аналіз змісту) – це метод, який спрямований на об'єктивне формалізоване виявлення у тексті частоти повторювань певних суб'єктивних суджень чи оцінок авторів щодо досліджуваного науковцем явища чи процесу. Процедурно метод базується на квантифікації (кодуванні та вичлененні) семантичних одиниць тексту, алгоритмізованій фіксації потрібних мовних елементів (слів, фраз тощо), їх кількісній систематизації відповідно до концептуальної схеми дослідження і подальшій якісній інтерпретації одержаних числових показників [227, с. 273; 182, с. 126; 226, с. 241].

Незважаючи на те, що дослідник, використовуючи контент-аналіз, зазвичай спирається на суб'єктивні оцінки авторів різних текстових наративів, усе ж таки цей метод вважається високо-валідним і дає змогу отримати надійні результати [4, с. 89]. У цьому аспекті погоджуємося з думкою О. О. Ухтомського, що “так звані суб'єктивні оцінки настільки ж об'єктивні, як і будь-які інші, і дають змогу задіяти більш точні критерії, ніж у лабораторних методах самих по собі”. Це пояснюється багатоманітністю проявів психічної діяльності людини, особливо в контексті виявлення її емоційного ставлення як первинного сигналу, спонукального чинника і регулятора власної поведінки. А також уможливає більш детальне з'ясування готовності особи до взаємодії з навчальним матеріалом, або того, як саме останній репрезентований у внутрішньому світі (світогляді) досліджуваного [112].

Перш ніж безпосередньо розробляти інструментарій для проведення контент-аналізу, дослідник визначає категорії аналізу, тобто ключові поняття (сміслові одиниці), що відповідають тим

дефініціям та їх емпіричним індикаторам, що зафіксовані у програмі дослідження. Для попереднього добору останніх нами застосовано *напівстандартизоване інтерв'ю*, що покликане одержати оцінкові судження студентів ВНЗ (в даному випадку РВНЗ “КГУ”) стосовно якості використовуваної ними навчальної літератури (25 півгодинних інтерв'ю). Запитання стосувалися позитивних і негативних ознак макроструктурних компонентів навчальної книги (структури, текстового та графіко-ілюстративного компонентів), що впливають на особливості перебігу актуалізованої психічної діяльності студента.

Кожному респонденту пропонувалося охарактеризувати позитивні і негативні аспекти використовуваних ними підручників. Для цього вони самостійно (часто спонтанно) логічно чи асоціативно підбирали 15-20 ключових слів / фраз (зазвичай прикметників), котрі поаспектно характеризували текст, структуру та ілюстративні матеріали навчальної книжки. При аналізі відповідей досліджуваних нами виокремлено 375 лінгвістичних одиниць (ознак-номінацій) різнотипного спрямування: перцептивного (дрібний шрифт, непривабливі зображення, погана поліграфія тощо), мотиваційного (нудні, одноманітні, мало стосуються майбутньої професії), когнітивного (містять незрозумілу термінологію, важко запам'ятовуються, надмірно теоретизовані тощо), операційно-поведінкового (неможливо виявити основне, структурувати матеріал, застосувати на практиці тощо), ціннісно-естетичного (низькоестетичний, не містить взірців вирішення моральних дилем, національних ідеалів тощо), рефлексивного (незрозуміло, для чого я це вивчав) та ін.

Природно, що в одержаних матеріалах спостерігались значні індивідуальні відмінності, а вживані номінації мали неоднакову частоту повторювань. Крім того, окремі відповіді були неспівмірними між собою, надто абстрактними, мало доцільними для вирішення дослідницьких завдань чи неоднозначними (викликали сумніви, до якої категорії їх потрібно відносити у процесі аналізу емпіричних матеріалів).

Оскільки ефективність контент-аналізу залежить від коректності виокремлення його смислових одиниць, котрим на основі інтерпретації приписують чітко визначене значення, то слід домагатися того, щоб ознаки вихідних понять були настільки точно

описані, що кожне із них співвідносилось з його об'єктивним проявом. Водночас потрібно було забезпечити, щоб категорії аналізу вичерпно відображали окремий освітній зміст і взаємовиключали одна одну, тобто однаковий зміст не мав входити до значеннєвого обсягу різних категорій в однаковому їх наповненні [84].

Після виокремлення системи категорійного аналізу обиралася відповідна їм *одиниця вивчення тексту*, якою могло бути слово, словосполучення, речення чи інша частина тексту, що відповідала смислово наповненню окремої категорії. У нашому випадку доводилося оперувати не однією, а одразу декількома одиницями аналізу. Водночас визначалась *одиниця підрахунку* (себто міра одиниці аналізування), котра дозволяла реєструвати частоту (регулярність) появи ознаки категорійної присутності в тексті. Одиницею підрахунку в даному випадку обрано виражену у числовій формі кількість слів чи словосполучень, котрі в цьому випадку є окремими ознаками якості психологічно спроектованих змісту і структури навчальної літератури.

У результаті проведеної роботи нами розроблено авторський *класифікатор контент-аналіза (табл. 4.8)*, тобто загальна таблиця, в яку зведені всі категорії (і підкатегорії) аналізу та одиниці їх вираження [84]. При цьому вичерпність, співрозмірність і пропорційність поміщених у даній таблиці ознак-характеристик навчальних книжок (у т.ч. НКК) забезпечувалися системою таких критеріально виокремлених параметрів:

I. Макроструктурні одиниці навчальної книги: 1) структура, 2) текстовий компонент, 3) графіко-ілюстративний компонент. Система виокремлених позитивних (“+”) і негативних (“-”) ознак останніх відображає наявну в свідомості студентів понятійну модель якості використовуваної ними навчальної літератури. З метою підвищення достовірності результатів зазначений класифікатор збалансований за кількістю позитивних і негативних ознак [98, с. 104] (по 216 лінгвістичних одиниць кожної групи).

II. Формопрояви психічної діяльності як параметри психологічного аналізу:

1. Психічні процеси: а) когнітивні (відчуття і сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення та мова); б) емоційно-вольові (воля, емоції та почуття).

2. Психічні стани: а) емоційні (настрої, афекти, хвилювання тощо); б) вольові (рішучість, розгубленість, стриманість, безпорадність, втома, збудженість і т.д.); в) пізнавальні (зосередженість, замисленість, сумнів, упевненість, рефлексія та інші).

3. Психічні властивості: а) характер і темпераментальність; б) потреби та мотиви; в) свідомість – світогляд – самосвідомість; г) здібності, таланти, у т.ч. знання, уміння, норми, цінності.

4. Психічні тенденції: а) адаптованість / дезадаптованість; про- чи асоціальна спрямованість поведінки-діяльності; б) самоповага – самозневага; самовизначення – уникнення вибору; в) конструктивне чи деструктивне самоствердження; внутрішня актуалізація – внутрішня пасивність (сила / слабкість); г) професійна та особистісна самореалізація / деградація; психодуховне зростання / занепад.

Загальна сума ознак-індикаторів окреслених нами параметрів становить 432 одиниці. Для прикладу наводимо шість виокремлених нами негативних *ознак-характеристик текстового компонента* навчальних книжок, що впливають на емоційні психічні стани (настрої, афекти, хвилювання тощо) студента, серед яких: “стресогенний”, “навіює сум і тугу”, “спричиняє апатію (байдужість, безпричетність)”, “інколи викликає бажання порвати книжку”, “актуалізує негативні очікування”, “нав'язує страх перед помилкою”.

Іншими словами, сукупно виокремлені 432 психологічні ознаки-характеристики змісту і структури навчальних книжок, котрі критеріально об'єднані у 78 змістових блоків, що узагальнено характеризують специфіку розуміння студентами концептів якості та ефективності НКК.

На основі класифікатора як основного методичного документа контент-аналізу, що зумовлює зміст усіх інших інструментів цього методу, нами розроблена *реєстраційна карточка* (додаток Н). Вона містить згруповані в окремі абзаци позитивні і негативні ознаки-характеристики (432 лінгвістичні одиниці) навчальної літератури, котрі стосуються трьох модулів (окремо змісту, текстового і графіко-ілюстративного компонентів) останньої. При цьому кожен із модулів охоплює 13 абзаци, що відповідають поданій вище наступності тринадцятих формопроявів психічної діяльності. Всі зазначені абзаци складаються із двох частин, де перша фіксує перелік негативних ознак-номінацій навчальної літератури, а друга – позитивних. Також реєстраційна карточка містить інст-

Формування психічної діяльності як параметра психологічного аналізу	Макроструктурні компоненти навчальної сфери та їх позитивні (с ^{п+}) і негативні (с ^{п-}) ознаки		Текстовий компонент		Графіко-інструментальний компонент, поліграфія	
	Структура (зовнішня і внутрішня)	Текстовий компонент	Текстовий компонент	Графіко-інструментальний компонент, поліграфія		
Характер і темпоральність	Диференціальна, забезпечує змогу вільно обирати різні стратегії, тактики, методи і прийоми активної взаємодії з навчальним матеріалом; розвиває самостійність, дисциплінованість, відповідальність;	Недостатньо розвиває самоорганізованість, наполегливість, працьовитість, доброзичливість, не пропонує різних алгоритмів вирішення навчальних завдань	Сприяє підвищенню здатності навчання; відсутність формує захисні механізми, які заважають повільно наблизитися до мети; сприяє частій скаржливості на навчальні завдання	Сприяє розвитку вмиканню; безвідповідальності; надмірній самонапевненості; сприяє частій скаржливості на навчальні завдання; формує умовні рефлекси, які заважають до самонавчання	Сприяє «згладжуванню» надмірно виражених рис неврівноваженості; індуїдуальні-типологічні особливості; недостатньо об'єктивність, справедливості;	
	Всього: $\frac{c^{п+}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ % $\frac{c^{п-}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ %	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	
Потреби та мотивація	Забезпечує глибоке розуміння відомих і нових знань, які вступили в процес усвідомлення і побудови власної системи цінностей; забезпечує задоволення потреб у припиненні розуміння, подолання і нових знань (власних і інших проблемності); дозволяє інтегрувати моральні ситуації професійної діяльності	Не містить мотиваційних аспектів; не містить потреби в знанні; не сприяє розвитку власної мотивації; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні	Розвиває інтерес до вивчення предметів; містить елементи когнітивної, емоційної, мотиваційної, морально-ціннісної та особистісної мотивації; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Формує потреби-сенсиори; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Неприхильний, не хочеться брати участь; несприятельно ставиться до викладача; несприятельно ставиться до викладача; несприятельно ставиться до викладача	
	Всього: $\frac{c^{п+}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ % $\frac{c^{п-}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ %	Бали (під 6) _____; відсотки _____	Бали (під 6) _____; відсотки _____	Бали (під 6) _____; відсотки _____	Бали (під 6) _____; відсотки _____	
Свідомість – світогляд – самосвідомість	Дав змогу пов'язати минулу особистість з сучасною; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Не реалізує міжпредметні зв'язки; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні	Сприяє виробленню об'єктивної самооцінки особистості; формує позитивне ставлення до себе; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Мінімально стимулює розвиток позитивної самооцінки; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні	Мало сприяє розвитку самооцінки; несприятельно ставиться до викладача; несприятельно ставиться до викладача; несприятельно ставиться до викладача	
	Всього: $\frac{c^{п+}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ % $\frac{c^{п-}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ %	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	

III. Психічні властивості

Формування психічної діяльності як параметра психологічного аналізу	Макроструктурні компоненти навчальної сфери та їх позитивні (с ^{п+}) і негативні (с ^{п-}) ознаки		Текстовий компонент		Графіко-інструментальний компонент, поліграфія	
	Структура (зовнішня і внутрішня)	Текстовий компонент	Текстовий компонент	Графіко-інструментальний компонент, поліграфія		
Адаптованість / дезадаптованість; Про- чи асоціальна спрямованість повсякденної діяльності	Логіка побудови структури; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Домоганена, не здійснює міжпредметних зв'язків; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні; не сприяє розвитку потреби в знанні	Містить систему знань (теорія, закони, поняття тощо); фіксує систему знань (оперативні, загальнонаукові, спеціальні і т.д.); вміє використовувати знання; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Розвиває творчі здібності; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Мінімально стимулює креативність; містить викликає втому; містить викликає втому; містить викликає втому	
	Всього: $\frac{c^{п+}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ % $\frac{c^{п-}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ %	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	
Здатність до творчості, у т.ч. знавчої, уміння, творчості, ініціативи	Сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Допомагає справлятися із вимогами життєвими труднощами; дає змогу бути самим собою; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Мінімально забезпечує формування спеціальних (галузевих) умінь і навичок; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Розвиває творчі здібності; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	Сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні; сприяє розвитку потреби в знанні	
	Всього: $\frac{c^{п+}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ % $\frac{c^{п-}}{c^{п+}+c^{п-}}$ бали _____ %	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	Бали (під 5) _____; відсотки _____	

IV. Психічні тенденції

Формирование психической деятельности как параметра психологического анализа		Макроструктурный компонент навчальних книг та їх висвітлення (с ₁₋₄) і негативні (с ₅₋₇) зміски		Графо-ілюстративний компонент, поліграфія	
Структура (опишіть і нарисуйте)	Текстовий компонент	Текстовий компонент		Графо-ілюстративний компонент, поліграфія	
с ₁₋₄	с ₁₋₇	с ₁₋₄	с ₅₋₇	с ₁₋₄	с ₅₋₇
Біографічна, розвиненість, індивідуальність, сприйнятливість, сприйнятливість до вибору методів; прийоми власної поведінки; ефективна діяльність; інтеграційна планувальна інтеграційна	Порядок змісту у власних сферах; корисність (присвоєння); сприйнятливість до жорстких директив; не стигміфоробування; автономність; сприйнятливість до самоконтролю.	Сприяє самопробиттю, виснаженню, гордість до досягнень, успіш, умовні висвітлення, вживання висвітлення; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Висліває нахил до самопробиттю, гордість, сприйнятливість до досягнень, успіш, сприяє національно-культурній самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Висліває гордість за досягнення, сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Всього: с ₁₋₄ : _____ % с ₅₋₇ : _____ %	Максимальну сприйнятливість до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Конструктивне чи деструктивне самовираження; внутрішня інтеграція (слабкість/влада)	Масштаб розвиненості; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Всього: с ₁₋₄ : _____ % с ₅₋₇ : _____ %	Максимальну сприйнятливість до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Професійна та особистісна самореалізація/деградація; Психологічне зростання/затримка	Масштаб розвиненості; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Всього: с ₁₋₄ : _____ % с ₅₋₇ : _____ %	Максимальну сприйнятливість до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Всього: с ₁₋₄ : _____ % с ₅₋₇ : _____ %	Максимальну сприйнятливість до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.
Абсолютні (бали) та відсоток частота укладання елементів: _____ балів; _____ % — позитивні: _____ балів; _____ % — негативні: _____ балів; _____ %	Максимальну сприйнятливість до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень; висліває індивідуальність; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до сприйняття; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє перебігу мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.	Сприяє формуванню мотивації до виконання завдань; висліває індивідуальність; сприяє до національно-культурної самодіяльності; сприяє до самостійного прийняття рішень.

рукцію (звернення до респондента) стосовно способу опрацювання ним запропонованих стимульних матеріалів. Вона роздається студентам одночасно із вище наведеною анкетною та заповнюється анонімно персонально кожним із респондентів.

Кожна вибрана студентом лінгвістична одиниця (окрема позитивна чи негативна ознака-характеристика навчальної книжки), що розташована у реєстраційній карточці, оцінюється в один бал. Суми останніх із відповідними знаками "+" і "-" зазначаються на вільних полях реєстраційної карточки біля кожного із 13 абзаців.

Результати підрахунку числових показників усіх реєстраційних карток заносять у *бланк-протокол підсумків контент-аналізу* (додаток П). Саме у цьому документі фіксують загальні відомості (часовий інтервал, вибірку, місце збору інформації) про дослідження, а також підсумкові його показники (у нашому випадку частота повторюваності (у балах і %) вибору респондентами тих чи інших ознак НКК, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента). Зведені результати контент-аналізу, що отримані нами на констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту подані у **таблиці 4.9**. Матеріал останньої кількісно відображає рівень реалізованого студентами 1-5 курсів заочної та стаціонарної форм навчання трьох ВНЗ України власного психологічного потенціалу у роботі з навчальною літературою, якою вони послуговувалися.

Зазначений метод передбачає встановлення зв'язків між усіма психічними якостями (й водночас аспектами вивчення) особистості студента, які розглядаються у цілісній системі, що відображає порівневу і поліструктурну будову людської психіки загалом. Щоб оцінити й проаналізувати таку надскладну систему, потрібно обґрунтувати всі найважливіші зв'язки між вищевказаними підсистемами та компонентами й описати їх "однією мовою" – засобами математичного моделювання та кількісних показників. Це дає змогу один і той же об'єкт пізнання порівнювати за декількома індексами, а відтак точніше з'ясувати рівень повноти та істинності наявних у психолога уявлень про досліджувані формопрояви психічної діяльності [96].

На кожному етапі (констатувальний, формувальний та контрольний) експерименту нами порівнювались між собою дві

Таблиця 4.9
Зведені результати контент-аналізу, отримані на констатувальному етапі експерименту
впродовж 2009–2011 років (вибірка – 563 особи) (початок)

ВНЗ	Статус	Назва	Рівень психологічного потенціалу										Загальні показники				
			навичальній літературі соціоуманітарного спрямування			І. Психічні процеси			ІІ. Психічні стани			ІІІ. Психічні властивості			ІV. Психічні тенденції		
			Абсолютні та відносні оцінки фіксації		Когнітивні	Емоційно-вольові	Емоційні	Вольові	Пізнавальні	Характер і темпераментальність	Потреби та мотиви	Здібності, таланти	Свідомість – світотлад –	Адаптованість – дезадаптованість; Про / асоціальна спрямованість	Самоповага – самоповага; уникнення вибору	Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність	Самореалізація – депривація; психодуховне зростання / занепад
Контрольний	Соціальна робота	ТНПУ ім. В. Гнатюка	бали	112,8	132,0	126,6	122,4	134,2	146,4	117,6	144,2	144,2	139,4	146,2	149,2	132,8	1748,0
		%	40,3	49,0	48,1	46,4	51,0	55,0	44,5	54,5	54,8	51,2	52,3	54,8	56,3	50,5	50,5
	Психологія	ТНПУ ім. В. Гнатюка	бали	115,8	127,6	144,4	133,4	155,6	169,8	139,0	140,2	150,2	151,2	162,6	157,4	148,2	1895,4
			%	43,7	49,4	55,5	52,2	60,1	65,2	53,2	54,2	58,5	59,0	62,3	60,0	62,4	57,7
	Середнє значення по контрольному ВНЗ (вибірка 247 осіб)	ТНПУ ім. В. Гнатюка	бали	117,6	122,2	113,8	109,8	133,4	133,8	116,6	129	132,4	124,6	120,4	148	135,6	1637,2
			%	47,3	50,4	47,3	45,6	56,2	55,6	47,7	54,8	55,3	52,0	50,8	62,4	57,7	52,5
	Середнє значення по контрольному ВНЗ (вибірка 247 осіб)	ТНПУ ім. В. Гнатюка	бали	114,3	129,8	135,5	127,9	144,9	158,1	128,3	142,2	147,2	145,3	154,4	158,6	140,5	1821,7
			%	42,0	49,2	51,8	49,3	55,6	55,3	48,8	54,3	56,7	55,6	58,6	58,2	53,6	53,3
	Середнє значення по контрольному ВНЗ (вибірка 247 осіб)	ТНПУ ім. В. Гнатюка	бали	117,6	122,2	113,8	109,8	133,4	133,8	116,6	129	132,4	124,6	120,4	148	135,6	1637,2
			%	47,3	50,4	47,3	45,6	56,2	55,6	47,7	54,8	55,3	52,0	50,8	62,4	57,7	52,5

Таблиця 4.9 (закінчення)

ВНЗ	Статус	Назва	Рівень психологічного потенціалу										Загальні показники				
			навичальній літературі соціоуманітарного спрямування			І. Психічні процеси			ІІ. Психічні стани			ІІІ. Психічні властивості			ІV. Психічні тенденції		
			Абсолютні та відносні оцінки фіксації		Когнітивні	Емоційно-вольові	Емоційні	Вольові	Пізнавальні	Характер і темпераментальність	Потреби та мотиви	Здібності, таланти	Свідомість – світотлад –	Адаптованість – дезадаптованість; Про / асоціальна спрямованість	Самоповага – самоповага; уникнення вибору	Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність	Самореалізація – депривація; психодуховне зростання / занепад
Експериментальні	Практична психологія	РВНЗ „КТУ”	бали	85,5	92,0	86,7	85,5	97,8	94,2	86,5	92,8	93,2	97,8	94,2	98,0	93,3	1197,5
			%	41,3	47,7	45,2	45,2	51,6	49,1	44,8	49,2	49,7	51,3	49,3	51,8	48,6	48,0
	Соціальна педагогіка	РВНЗ „КТУ”	бали	77,8	87,6	92,6	91,0	99,2	104,4	87,6	95,6	92,6	98,2	100,8	96,4	94,4	1218,2
			%	38,1	44,0	46,2	46,8	50,8	52,0	43,5	49,3	46,9	49,9	50,5	49,1	48,0	47,3
	Соціальна робота	ТНПУ	бали	73,6	84,0	87,4	78,2	90,0	102,4	80,8	91,8	92,8	98,0	95,4	101,4	94,0	1169,8
			%	42,3	48,1	50,5	45,3	52,3	59,2	46,7	53,1	53,5	56,3	54,6	58,9	54,7	51,9
	Середнє значення по експериментальних ВНЗ (вибірка 316 осіб)	ТНПУ	бали	89,2	103,2	111,6	104,2	122	147	93,6	120,2	127,2	125,6	139	131,6	123,6	1538,0
			%	35,2	40,2	43,5	41,4	48,5	58,3	36,9	47,8	50,2	50,1	54,9	51,9	49,1	46,8
	Середнє значення по експериментальних ВНЗ (вибірка 316 осіб)	ТНПУ	бали	96,4	112,6	111,6	102	112,6	121	107,4	122	123,8	114,4	122	125,4	114,6	1481,8
			%	47,8	56,6	55,6	51,2	56,5	60,4	53,6	61,6	63,3	57,7	61,4	63,0	57,6	57,3
Середнє значення по експериментальних ВНЗ (вибірка 316 осіб)	ТНПУ	бали	85,4	96,5	100,6	96,2	110,2	123,2	90,3	107,2	110,1	111,8	118,3	114,4	108,7	1372,9	
		%	37,4	43,0	44,6	43,7	49,8	54,4	40,5	48,5	49,2	50,3	52,4	51,1	48,7	47,2	
Середнє значення по експериментальних ВНЗ (вибірка 316 осіб)	ТНПУ	бали	85,0	98,3	99,5	90,1	101,3	111,7	94,1	106,9	108,3	106,2	108,7	113,4	104,3	1325,8	
		%	45,0	52,4	53,0	48,3	54,4	59,8	50,1	57,4	58,4	57,0	58,0	60,9	56,2	54,6	

Таблиця 4.10
Зведені результати контент-аналізу, отримані на контрольному етапі експерименту
впродовж 2009-2011 років (вибірка – 573 особи) (початок)

ВНЗ	Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Рівень психологічного потенціалу навчальної літератури соціологічного спрямування												Загальні показники			
					I. Психічні процеси			II. Психічні стани			III. Психічні властивості			IV. Психічні тенденції						
Абсолютні та відносні одиниці фіксації					Когнітивні	Емоційно-вольові	Емоційні	Вольові	Пізнавальні	Характер!	темпераментальність	Потреби та мотиви	Змішані, таланти	Свідомість – світогляд –	Адаптованість – лезадаптованість; Про / асоціальна спрямованість	Самоповага – самооневаята; Самовизначення – унікнення вибору	Конструктивне / деструк- тивне самоутвердження – внутрішня актуалізація – пасивність	Самореалізація – деградація; психодуховне зростання / занепад		
Контрольний	ТНПУ ім. В. Гнатюка	Соціальна робота	денна	бали	83,9	98,4	99,2	94,3	112,3	137,5	86,4	110,3	120,5	118,3	123,2	126,7	114,7	1425,7		
				%	34,8	41,0	41,5	38,8	46,4	57,3	35,7	45,6	50,2	49,1	50,7	52,8	48,0	45,5		
				бали	103,6	116,5	135,3	121,7	145,5	154,3	122,2	139,3	142,6	61,2	60,3	131,4	126,6	154,8	141,6	1736,6
		Психологія	заочна	%	44,3	50,2	58,1	52,7	62,2	67,4	52,9	55,7	60,3	60,3	61,2	65,8	60,5	58,1	57,6	
				бали	120,3	127,2	119,1	116,4	139,7	139,5	120,8	135,8	138,4	57,9	57,9	54,5	53,2	64,8	60,0	55,0
				%	49,9	53,0	49,8	47,9	58,7	57,9	50,3	57,3	57,9	54,5	53,2	64,8	60,0	55,0	1711,6	
	Середнє значення по контрольному ВНЗ (вибірка 231 особа)	денна	бали	93,8	107,4	117,3	108,0	128,9	145,9	104,3	119,7	129,9	130,5	137,9	132,9	132,9	124,7	1581,2		
			%	39,6	45,6	49,8	45,8	54,3	62,3	44,3	50,6	55,2	58,3	56,6	53,1	51,6				
			бали	120,3	127,2	119,1	116,4	139,7	139,5	120,8	135,8	138,4	131,4	126,6	154,8	141,6	1711,6			
		заочна	%	49,9	53,0	49,8	47,9	58,7	57,9	50,3	57,3	57,9	54,5	53,2	64,8	60,0	55,0			
			бали	120,3	127,2	119,1	116,4	139,7	139,5	120,8	135,8	138,4	131,4	126,6	154,8	141,6	1711,6			
			%	49,9	53,0	49,8	47,9	58,7	57,9	50,3	57,3	57,9	54,5	53,2	64,8	60,0	55,0			

Таблиця 4.10 (закінчення)

ВНЗ	Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Рівень психологічного потенціалу навчальної літератури соціологічного спрямування												Загальні показники	
					I. Психічні процеси			II. Психічні стани			III. Психічні властивості			IV. Психічні тенденції				
Абсолютні та відносні одиниці фіксації					Когнітивні	Емоційно-вольові	Емоційні	Вольові	Пізнавальні	Характер!	темпераментальність	Потреби та мотиви	Змішані, таланти	Свідомість – світогляд –	Адаптованість – лезадаптованість; Про / асоціальна спрямованість	Самоповага – самооневаята; Самовизначення – унікнення вибору	Конструктивне / деструк- тивне самоутвердження – внутрішня актуалізація – пасивність	Самореалізація – деградація; психодуховне зростання / занепад
Експериментальні	РВНЗ „КТУ“	Практична психологія	денна	бали	143,0	155,3	178,1	178,2	190,1	148,5	155,2	153,3	156,1	133,3	133,1	136,1	130,6	1990,9
				%	70,1	76,5	86,9	86,5	93,2	72,1	76,8	75,5	76,9	66,3	64,9	66,7	63,7	75,1
				бали	166,0	173,6	213,3	205,1	219,2	182,7	206,5	193,8	196,1	156,0	155,7	152,6	151,2	2377,8
		Соціальна педагогіка	заочна	%	72,8	77,5	94,8	92,4	98,3	82,3	91,4	88,4	86,4	69,4	68,9	67,8	67,5	81,4
				бали	135,4	153,5	191,4	180,5	192,6	134,7	154,8	140,7	143,0	127,8	131,7	136,7	124,0	1946,8
				%	69,8	78,3	99,7	94,5	99,8	70,9	79,4	73,3	73,7	65,5	67,9	70,1	64,9	77,5
	ТНПУ	Соціальна робота	денна	бали	166,7	180,4	221,3	218,5	236,5	176,1	228,3	201,2	211,3	174,1	187,0	177,3	172,3	2551,5
				%	66,4	71,6	88,5	86,7	93,5	69,9	91,3	80,8	84,2	69,1	73,9	70,9	68,4	78,1
				бали	174,2	197,4	217,6	214,7	215,2	199,6	199,5	203,3	205,0	147,1	154,6	161,0	149,9	2439,1
		заочна	%	79,5	89,3	99,8	98,9	99,6	90,3	91,5	92,8	94,0	68,7	71,9	74,5	69,7	86,3	
			бали	160,6	172,5	208,5	205,1	220,6	170,9	204,6	170,9	193,7	159,4	165,7	160,8	156,6	2367,9	
			%	68,9	74,3	89,7	88,0	94,6	73,6	87,7	73,6	82,9	68,5	70,4	69,1	67,0	78,2	
Середнє значення по експериментальних ВНЗ (вибірка 342 особи)	заочна	бали	154,8	175,4	204,5	197,6	203,9	167,2	177,2	167,2	174	137,4	143,1	148,9	137,0	2193,0		
		%	74,7	83,8	99,8	96,7	99,7	80,6	85,5	80,6	83,9	67,1	69,9	72,3	67,3	81,9		
		бали	154,8	175,4	204,5	197,6	203,9	167,2	177,2	167,2	174	137,4	143,1	148,9	137,0	2193,0		

групи студентів – контрольна та експериментальна. Саме при такій організації дослідження, на думку Д. Кемпбелла, під контролем знаходяться всі джерела внутрішньої й одне із джерел зовнішньої невалідності [188, с. 361]. Тому в нашому досвіді була двічі застосована методика контент-аналізу (на констатувальному та контрольному етапах експериментування), що спричинено такими завданнями (табл. 4.10): виявити, чи володіють інноваційні НКК, що застосовувалися експериментальними групами студентів, істотно вищим психологічним потенціалом полісислової розвивальної взаємодії, аніж традиційні навчальні видання; з'ясувати, наскільки різнитимуться між собою початкові й підсумкові показники в контрольній групі у зв'язку із наявністю семестрового часового інтервалу між результатами першого і другого опитування, а також завдяки повторному застосуванню вже знайомих для студентів стимульних матеріалів.

Одержані у ході психолого-педагогічного експерименту результати потребують специфічної процедури опрацювання, а також ґрунтовного якісного аналізу та інтерпретації. Зокрема, якщо здійснити детальне психологічне вивчення одержаних емпіричних даних у розрізі трьох ВНЗ, то пересвідчуємося, що найвищі показники розвивального психологічного потенціалу навчальних книг зафіксовані на етапі констатувального зрізу у двох національних університетах (ТНПУ – 53,0 %, ТНЕУ – 51,4 %), тоді як у РВНЗ “КГУ” він склав 48,7 %. Той факт, що найвищі відсотки на етапі первинного діагностування ефективності навчальної літератури продемонстрував саме контрольний ВНЗ, на нашу думку, пояснюється тим, що до його професорсько-викладацького складу переважно входять кандидати педагогічних наук, які володіють дещо вищою методичною майстерністю у застосуванні психодидактичних засобів навчання, ніж, скажімо, представники ВНЗ економічного профілю.

Проте на контрольному етапі експерименту (рис. 4.3) у ТНПУ нами зафіксовано незначний спад показників (на 2,2 %), що перебуває у межах статистично допустимої похибки, чи може бути наслідком повторного опрацювання студентами вже знайомих стимульних матеріалів. Водночас в експериментальних університетах спостерігаємо вагоме зростання сумарних показників контрольованих параметрів – на 28,7 % (РВНЗ “КГУ”) та на 30,5 % (ТНЕУ).

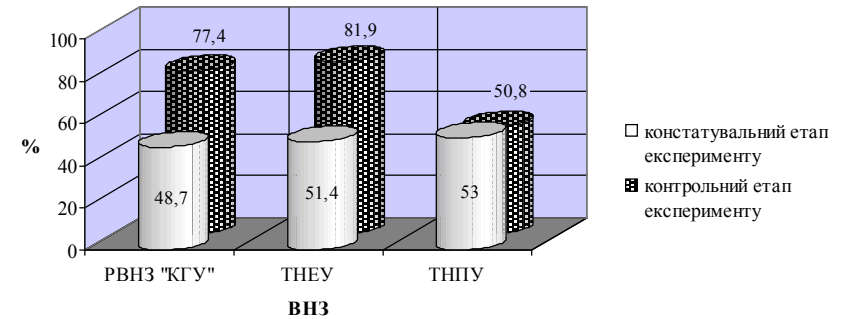


Рис. 4.3. Рівні реалізування психологічного потенціалу студентів 1-5 курсів денної та заочної форм навчання внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою в експериментальних (РВНЗ “КГУ”, ТНЕУ) та контрольному ВНЗ України впродовж 2009-2011 років (вибірка – 563 особи)

Значних відмінностей у показниках по кожній із п'яти спеціальностей (у межах контрольного та експериментальних ВНЗ) не виявлено. Так, на констатувальному етапі експерименту серед студентів денної форми навчання одержано такі показники: 1) спеціальності “Психологія”, “Соціальна робота” у ТНПУ – 56,1 % і 50,5 %; 2) спеціальності “Практична психологія” і “Соціальна педагогіка” в РВНЗ “КГУ” – 48,0 % і 47,3 % відповідно; 3) спеціальність “Соціальна робота” у ТНЕУ – 46,8 %. Щоправда простежується достатньо суттєва кількісна різниця між показниками, отриманими на констатувальному та контрольному етапах експериментування за кожною спеціальністю у контрольному ВНЗ. Зокрема, у ТНПУ за спеціальністю “Психологія” відбулося зниження показників на 5,0 %, а у студентів, які навчаються за фахом “Соціальна робота”, вони, навпаки, зросли на 1,5 %.

Цікаво, що при аналізі результатів за критерієм форми навчання (рис. 4.4) студенти-заочники на констатувальному етапі експерименту демонструють більш високі показники (53,8 %), аніж їх колеги, які здобувають фах стаціонарно (46,3 %). Проте, завдяки більшому приросту показників у студентів денної форми навчання на контрольному етапі дослідження, загальні відсоткові

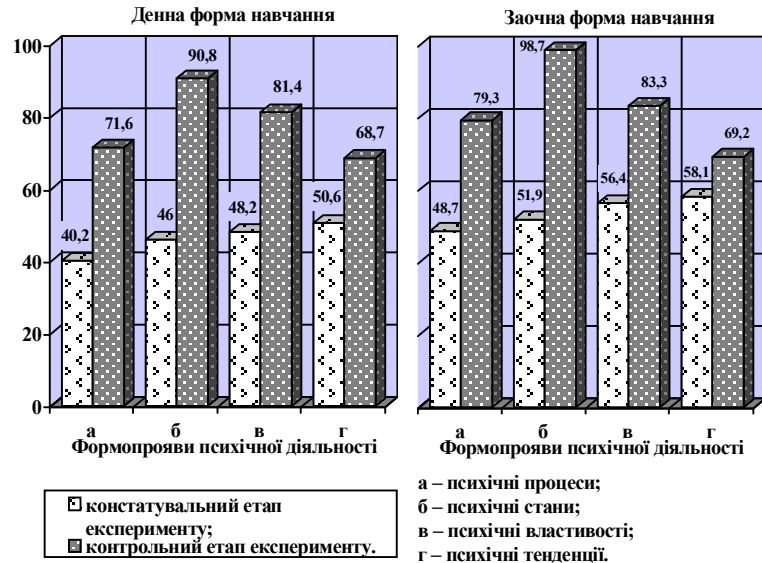


Рис. 4.4. Усереднені рівні зrealізування психологічного потенціалу студентів 1-5 курсів експериментальних груп денної (вибірка – 208 осіб) та заочної (вибірка – 134 особи) форм навчання внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою впродовж 2009-2011 років

співвідношення чотирьох досліджуваних параметрів за обидвох форм навчання є надзвичайно схожими між собою.

Задля аналізу одержаних показників за роками навчання студентів нами розмежовано останніх на три групи: першокурсники, які інтенсивно адаптуються до навчання у ВНЗ; студенти 2-3 курсів; випускники, які переважно послуговуються навчальною літературою фахового спрямування. Завдяки цьому виявлена чітко виражена тенденція зростання рівня реалізації студентами психологічного потенціалу в роботі з навчальними книгами залежно від року їхнього навчання: 1 курс – 48,1 %, 2 і 3 курси – 49,8 %, 4 і 5 курси – 52,3 % (табл. 4.11). Із тринадцяти параметрів формопроявів психічної діяльності наявний лише один виняток, а саме “вольові психічні стани”, коли випускники продемонстрували менші показники (46,3 %), аніж студенти 2-3 курсів (46,7 %). Максимальний же приріст показників (на 4,2 %) у студентів

Таблиця 4.11

Зrealізування психологічного потенціалу студентів 1-5 курсів експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту внаслідок їх взаємодії з традиційними навчальними книгами

Формопрояви психічної діяльності та їх параметричні інваріанти		Рівень реалізації психологічного потенціалу (%)		
		1 курс (86 осіб)	2-3 курси, (133 особи)	4-5 курси, (97 осіб)
Психічні процеси	Когнітивні	37,5	40,4	43,8
	Емоційно-вольові	43,8	47,7	48,5
Психічні стани	Емоційні	46,8	47,9	49,2
	Вольові	43,8	46,7	46,3
	Пізнавальні	51,4	51,5	52,4
Психічні властивості	Характер і темпераментальність	55,1	55,5	58,1
	Потреби та мотиви	42,1	43,8	48,0
	Здібності, таланти	48,7	51,9	55,4
	Свідомість – світогляд – самосвідомість	50,5	51,3	55,4
Психічні тенденції	Адаптованість – дезадаптованість; про / асоціальна спрямованість	51,6	52,4	54,8
	Самоповага – самозневага; самовизначення – уникнення вибору	53,4	53,6	56,3
	Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність	52,2	54,7	57,3
	Самореалізація – деградація; психодуховне зростання / занепад	49,1	50,9	54,6
	Загальні показники	48,1	49,8	52,3

4-5 курсів порівняно з їх колегами 2-3 курсів зафіксований у категорії “потреби та мотиви”, що входить до групи “психічних властивостей” особи. Ця особливість, на наш погляд, пояснюється переважанням на 4-5 курсах навчальних книг саме професійного циклу, котрі природно становлять для випускників галузевих ВНЗ відчутно вищий потребо-мотиваційний ресурс.

Однак наведені усереднені результати не повно відображають специфіку отриманих кількісних даних у студентів різних курсів денної і заочної форм навчання. Прикметно, що у “заочників” зазначена тенденція зростання показників із кожним роком навчання має більш виражений характер. Водночас студенти-стаціонарники двох ВНЗ, які здобувають спеціальність “Соціальна робота”, демонструють зворотну (негативну) динаміку: 1 курс – 50,9 %, 2 і 3 курси – 48,1 %, 4 і 5 курси – 40,5 % (студенти ТНЕУ); 1 курс – 51,2 %, 2 і 3 курси – 50,6 %, 4 і 5 курси – 49,4 % (студенти ТНПУ). Виявлені протилежні тенденції переконують у важливості диференціації підходів до психологічного проектування змісту і структури НКК для студентів різних курсів та форм навчання.

Подібні тенденції прослідковуються в оцінюванні студентами обидвох форм навчання латентного психологічного потенціалу базових компонентів навчальної літератури (структури, текстового та графіко-ілюстративного компонентів). Зокрема, “заочники” найвище цінують структуру традиційних навчальних книг (58,3 %), тоді як студенти стаціонару оцінили цей параметр найнижчою кількістю балів – 454,2 (41,0 %). За узагальненими ж показниками (табл. 4.12), одержаними шляхом опитування студентів обох форм навчання експериментального ВНЗ, з’ясовано, що найвищим психологічним ресурсом володіє графіко-ілюстративний компонент (54,7 %) традиційної навчальної літератури, дещо нижчим – її текстовий компонент (50,8 %) і найбільш негативно ставляться студенти до структури (48,6 %) останньої.

Водночас на контрольному етапі експерименту зафіксовано істотно вищу узагальнену оцінку (81,9 %) психологічного потенціалу НКК з боку студентів цього університету. Вона охоплює психологічний ресурс трьох складових: текстового компоненту – 76,9 %, графіко-ілюстративного компоненту – 83,6 % та структури НКК – 85,2 %. Отож, очевидно, що саме завдяки двом останнім параметрам інноваційні НКК значно перевищують

Таблиця 4.12

Рівні зrealізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з базовими компонентами навчальної літератури в ТНЕУ, одержані на констатувальному етапі експерименту впродовж 2010-2011 н.р.

Форма навчання	Шифр групи	К-сть студентів	Показники психологічного ресурсу базових компонентів навчальних книг						Загальний показник	
			Графіко-ілюстративний компонент		Текстовий компонент		Структура			
			бали	%	бали	%	бали	%	бали	%
Денна	11 CP	25	829	50,1	931	56,6	761	46,1	2521	50,9
	21 CP	17	626	56,0	509	43,7	446	38,4	1581	45,9
	31 CP	17	598	53,7	563	50,2	552	47,2	1713	50,3
	41 CP	11	347	47,2	340	45,5	260	34,9	947	42,5
	51 CP	12	438	54,8	238	29,4	252	31,2	928	38,4
Середнє значення		82	567,6	52,3	516,2	47,0	454,2	41,0	1538	46,8
Заочна	11зCP	13	515	59,9	551	62,1	590	67,0	1656	63,0
	21зCP	16	546	52,2	585	55,7	593	54,4	1724	54,1
	31зCP	14	514	55,7	451	49,3	475	51,7	1440	52,3
	41зCP	10	370	56,1	343	52,2	400	59,8	1113	56,0
	51зCP	12	524	66,5	474	58,7	478	60,2	1476	61,8
Середнє значення		65	493,8	57,8	480,8	55,7	507,2	58,3	1481,8	57,3
Середнє значення по ВНЗ		147	530,7	54,7	498,5	50,8	480,7	48,6	1509,9	51,4

розвивально-психологічну ефективність побутуючих нині ТДЗН.

Для подальшої інтерпретації одержаних емпіричних матеріалів нами здійснено перехресний аналіз результатів анкетування (див. табл. 4.7, запитання № 6) та кількісних показників, одержаних за допомогою контент-аналізу (див. табл. 4.9, 4.10). Зокрема, увага була зосереджена на виявленні особливостей ставлення студентів експериментальних і контрольних груп до навчальної літератури залежно від рівня їхньої академічної успішності: висока (“відмінно” і “добре”), середня (“добре” і “задовільно”), низька (“задовільно” і “незадовільно”). Задля цього студенти були розмежовані за критерієм їх особистісного ставлення до навчальної літератури на чотири групи (“позитивне”, “переважно позитивне”, “переважно негативне”, “негативне”), а також створено відсоткову шкалу як своєрідний еталон вимірювання зазначеного феномену (табл. 4.12). Рівень позитивного ставлення до нав-

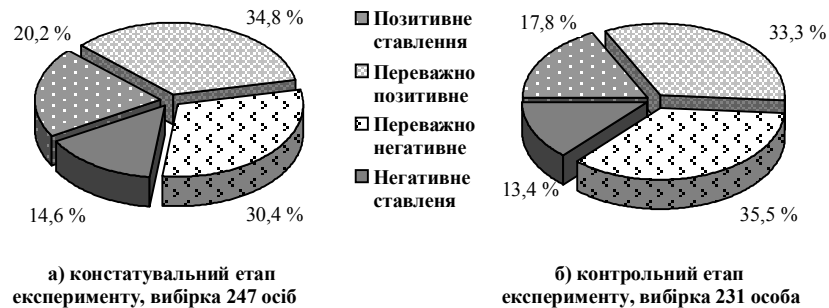


Рис. 4.5. Ставлення студентів контрольних груп до використаної ними навчальної літератури (дослідження проводилось упродовж 2010-2011 років)

чальних книжок визначався шляхом підрахунку обраних кожним студентом позитивних і негативних ознак-характеристик (див. табл. 4.8, додаток Н) їх структури, текстового та графіко-ілюстративного компонентів.

Емпірично встановлено, що на констатувальному етапі експерименту більшість студентів з високою та середньою академічною успішністю (58 і 63 осіб відповідно) виявляли локально негативне ставлення до типової навчальної літератури. Проте, після застосування впродовж навчального семестру інноваційних НКК, більшість із них (80 і 94 особи) продемонстрували на контрольному етапі дослідження позитивне ставлення до цих психодідактичних інструментів. Натомість переважаюча частина наступників із низькою академічною успішністю незначно змінила свою думку і залишилась у групі з переважно позитивним ставленням до НКК.

За сумарними показниками, одержаними в експериментальних ВНЗ на констатувальному етапі пошукування, чимало студентів (40,2 %) мали переважно негативне ставлення до навчальних книжок, а вже на контрольному – більшість з них (51,5 %) продемонстрували позитивне ставлення до НКК. Водночас у контрольних групах студентів, як і прогнозувалось, за аналогічний відрізок часу (семестр) значних відмінностей у ставленні наступників до навчальної літератури не зафіксовано (рис. 4.5). Більше того, під впливом повторно застосованого

психодіагностичного інструментарію (додаток Н) студенти більш глибоко рефлексували власне ставлення до традиційної навчальної літератури, внаслідок чого сукупне повно негативне і ситуативно негативне ставлення до неї зросло на 3,9 %.

Виявлені особливості ставлення студентів до навчальних книг залежно від рівня їхньої академічної успішності, форми і курсу навчання, статі, стилів читачької діяльності та ступеня розвитку інформаційно-пізнавальних умінь роботи із друкованими сторінками дають змогу не лише створити більш точну модель психологічно якісного НКК, а й контурно окреслити психологічний профіль *ефективного читача*. Також завдяки пропонованій методиці уможливується визначення (в абсолютних і відносних показниках) діапазону проєктивної активізації психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студентів ВНЗ, котрі послуговувалися у процесі навчання цим психодідактичним інструментарієм (рис. 4.6). У даному випадку рівень зреалізування психологічного потенціалу студентів-читачів унаслідок їх взаємодії з типовими та інноваційними навчальними книгами відображається через систему 13 формопроявів психічної діяльності кожного з його представників.

Здійснюючи посферний аналіз зазначених формопроявів на констатувальному і контрольному етапах експерименту, встановлено, що найбільший приріст показників відбувся у потребомотиваційній сфері (47,2 %), позитивних емоційних (45,1 %) і пізнавальних (44,8 %) станах студентів експериментальних груп.

Найменшим чином використання інноваційних НКК позначилось на темпераментальності і характерологічному портреті (19,2 %) суб'єктів освітньої діяльності та на їхніх психічних тенденціях (18,1 %). Під останніми розуміємо результуючі вектори психічної активності-діяння, що виявляються як окультурені потяги особи до одних сфер і цінностей та як інтуїтивне відторгнення інших. Вони є усталеними особистісними характеристиками, які наявні на всіх етапах розвитку особистості та на всіх рівнях функціонування її самосвідомості. Одержані у цій частині невисокі результати, на наш погляд, є цілком закономірними, оскільки застосування НКК лише з окремих навчальних дисциплін упродовж одного семестру не могло істотно вплинути на ці відносно стійкі психічні структури внутрішнього світу Я студента.

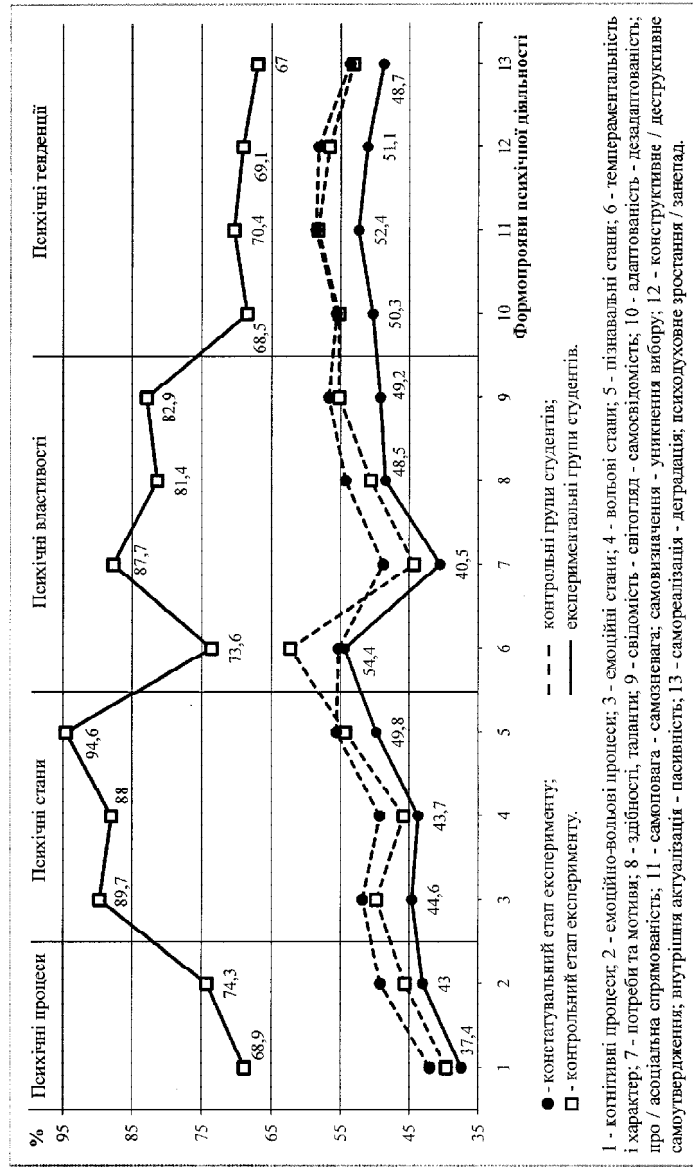


Рис. 4.6. Показники рівня реалізування психологічного потенціалу студентів денної форми навчання трьох ВНЗ України (вибірка – 363 особи) внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою впродовж 2009–2011 років

Середні за кількісними величинами результати між максимальними і мінімальними показниками формопроявів психічної діяльності студента-читача розташовуються у такій послідовності: вольові стани (44,3 %), свідомість – світогляд – самосвідомість (33,7 %), здібності і таланти (32,9 %), когнітивні (31,5 %) та емоційно-вольові процеси (31,3 %).

Отже, психологічно спроектовані зміст і структура НКК є ефективним психологічним ресурсом, що максимально активізує позитивні психічні стани (90,8 %), властивості (81,4), процеси (71,6 %) і тенденції (68,8 %) студентів експериментальних ВНЗ. Відносна співрозмірність одержаних підсумкових показників указує на те, що НКК як інноваційний психодидактичний інструмент сприяє холономному розвитку зазначених параметрів психічної життєактивності особи, оскільки проєктивне зростання одних із них не супроводжується спадом інших. Відтак уможливується дотримання діалектичної єдності механізмів концентрації і балансування [169, с. 68] поєднаного розвитку покомпонентно згармонізованої особистості кожного студента.

4.3. Психодидактична експертиза ефективності використання навчально-книжкових комплексів в інноваційно зорієнтованому освітньому процесі вищого навчального закладу

Визначення загальної ефективності НКК передбачає врахування не лише об'єктивних показників його якості, що одержуються за допомогою психолого-педагогічної експертизи, а й дослідження ефективності застосування цього інноваційного психодидактичного інструментарію суб'єктами освітнього процесу під час лекційних і практичних занять. Таким чином з'ясується вплив НКК на рівень проектного втілення розвивального освітнього простору на заняттях у ВНЗ. Адже саме навчальна книга значним чином організовує культуротворчу дію навчального, виховного та освітнього ритмів й конструє механізми актуальної паритетної взаємодії у системі "викладач – НКК – студенти", котра сприймається, переживається, розуміється та

осмислюється кожним наступником суб'єктивно, полімотиваційно і полілогічно [27, с. 13]. Звісно, що найбільш валідні методики дослідження ефективності НКК базуються на його ізольованому (відмежованому від усіх інших навчальних засобів) вивченні. Однак такий експеримент, на наш погляд, є штучною ідеалізацією, оскільки в реальному навчальному процесі інші психодідактичні інструменти також значно впливають на мотивацію учіння, сприйняття та осмислення певного фрагмента вітакультурного досвіду. Отож важливо виявити ці системні зв'язки й опосередкування, а також з'ясувати особливості застосування НКК у поліваріативних поєднаннях з іншими засобами освітнього впливу.

4.3.1. Дослідження розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури. Переорієнтація на інноваційні програмово-методичні засоби навчання позначається на психологічному наповненні форм і методів організації освітнього процесу. Відтак експертизи мають підлягати саме навчальні заняття як основні структурні одиниці паритетної взаємодії викладача та студентів і водночас як підсумковий результат професійного проектування цілісного навчального циклу, що закладений у мікроструктуру НКК. Саме на цьому етапі експериментування задіюються потенції всіх психологічних параметрів ефективності НКК [27, с. 9] та особливо актуалізуються ключові аспекти його аналізу й оцінювання: “що саме перевіряти”, “якими способами і засобами збирати й класифікувати інформацію”, “як узагальнювати та інтерпретувати отримані кількісні показники?” [102, с. 303].

Задля визначення ефективності окремого лекційного заняття ми послуговувалися експертною експрес-методикою, що розроблена А. В. Фурманом для ситуаційного моніторингу психолого-педагогічної взаємодії за інноваційної системи навчання. Застосована універсальна тест-карта (**табл. 4.13**) дає змогу, за допомогою п'ятибальної шкали (від “+2 балів” до “-2 балів”), виявляти наявність кожного параметра за однією ознакою із п'яти нормативно заданих, а відтак оцінити фіксовані інтервали похвилинного перебігу лекційних занять на підставі п'ятнадцяти блоків-критеріїв. У підсумку взаємозалежно визначається (у балах

та відсотках) вияв професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект), ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті) і за сукупністю соціально-психологічних показників підраховується загальний відсоток ефективності їхньої *розвивальної взаємодії*. Останню забезпечує робота наставника та наступників із психолого-педагогічним змістом кожного етапу модульно-розвивального процесу. У цьому контексті зреалізування психомистецьких технологій, методів і технік такої взаємодії базується на вмінні кожного опрацьовувати різноаспектний й полірівневий зміст НКК.

Прикметно, що 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 (А – Є), 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 впливу [212, с. 187]. Водночас ментальний досвід студента критеріально з'ясовується за допомогою восьми показників, котрі переважно розкривають ситуаційну організацію його внутрішнього світу (показники А – Ж) й стосуються інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного й поведінкового компонентів [182, с. 127]. Таким чином, за допомогою п'ятнадцяти блоків характеристик, континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів (антонімічних прикметників) та сукупності одномірних шкал уможливилось 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.

Оргструктурно зазначена методика проводилася у формі відкритого стандартизованого спостереження без втручання дослідника в оцінювану ситуацію. З метою фіксації спосте-

Таблиця 4.13

Тест-карта психолого-педагогічної експертизи ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів впродовж лекційного заняття (початок)

ВНЗ та його статус: ТНЕУ (експериментальний);
Напрямок підготовки: 8.130102 – „Соціальна робота”;
Навчальна дисципліна: Методологія наукових досліджень;
Тема лекційного заняття: Поняття про метод і методологію у контексті науки;
Викладач: д.психол.н., професор А.В. Фурман;
Група: СРМ-51; **Кількість студентів:** 10;
Готовність студентів академічної групи до заняття – добра;
Експерти: к.психол.н., доц. Ребуха Л.З., к.філос.н., доц. Морщакова О.С., Гірняк Г.С.;
Дата проведення: 05.09.2011 р.

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний перебіг 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	A	Темп спілкування						1,6
	2	оптимальний	+	+	+	+		8
	1	ефективний						-
	0	зашвидкий					+	0
	-1	уповільнений						-
	-2	неефективний						-
	B	Тональність мовлення						1,2
	2	бадьора, привітна, відкрита		+	+			4
	1	стримана, мелодійна	+				+	2
	0	стримана, малоемоційна				+		0
	-1	безладна, неефективна						-
	-2	роздратована, непедагогічна						-
	B	Жестикуляція						1,4
	2	довільна, артистична			+	+		4
	1	доладна, “відкрита”	+	+			+	3
	0	скута, “закрита”						-
	-1	безладна, неефективна						-
	-2	агресивна, неприпустима						-
	Г	Емоційно-вольовий потенціал						1,2
	2	високий, лабільний, ефективний		+	+			4
1	позитивно регуляційний, домінуючий	+			+		2	
0	задовільний, одноманітний, малоефективний					+	-	
-1	негативно регуляційний, педантичний						-	
-2	низький, ригідний, неефективний						-	

Таблиця 4.13 (продовження)

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний перебіг 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	D	Спосіб контактування						1,0
	2	психонавігальний, високоефективний	+					2
	1	переконливий, діалогічний		+	+	+		3
	0	монологічний, відсторонений					+	0
	-1	прохальний, неефективний						-
	-2	примусовий, вимагальний						-
	E	Розуміння студента-партнера						1,6
	2	повне, глибинно-сміслове		+	+	+		6
	1	ситуативно адекватне	+				+	2
	0	поверхове, декларативне						-
	-1	переважно неадекватне						-
	-2	неадекватне, неприйнятне						-
	C	Культура мовлення						2,0
	2	літературна, професійна	+	+	+	+	+	10
1	емоційно вимовна						-	
0	інтонаційна, нелітературна						-	
-1	низька, зовнішня						-	
-2	буденна, непрофесійна						-	
Сума балів (max 14)							10,0	
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття викладачем							71,43	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	A	Ставлення до взаємодії						1,4
	2	діалогічне, духовно зорієнтоване		+	+			4
	1	позитивне, доброзичливе	+			+	+	3
	0	невизначене, нейтральне						-
	-1	негативне, пасивне						-
	-2	негативно-агресивне						-
	B	Внутрішня вмотивованість						1,6
	2	процесно неперервна, висока		+		+	+	6
	1	ситуативна, значна	+		+			2
	0	фрагментарна, посередня						0
	-1	поодинокі, низька						-
	-2	відсутня, нульова						-
	B	Емоційна активність						1,4
	2	захоплення, катарсис		+	+	+		6
1	позитивна, висока	+					1	
0	ситуативна, посередня					+	0	

Таблиця 4.13 (закінчення)

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний перебіг 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						1,0
	2	духовний, інтимний				+		2
	1	повнозмістовий, діловий	+	+	+			3
	0	ситуативно змістовий, довірливий					+	0
	-1	локально змістовий, малоефективний						-
	-2	формальний						-
	Е	Творчий психічний стан						1,4
	2	високоєфективний, натхненний			+	+	+	6
	1	дієвонапружений, продуктивний		+				1
	0	дієвоотривожний	+					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						1,2
	2	норми виконуються повно		+	+	+		6
	1	норми виконуються переважно					+	1
	0	норми виконуються частково						0
-1	норми виконуються локально	+					-1	
-2	норми не витримуються						-	
Сума балів (max 16)							11,2	
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття студентами							70,0%	
Всього балів (max 30)							21,2	
Загальний % ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів							70,67%	

режуваних фактів використовувалася методика семантичного диференціалу Ч. Осгуда [193, с.250], за якою експерти у кожному із блоків параметрів реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття послідовно обирали із антонімічних пар прикметників одну із позитивних чи негативних ознак, кожна з котрих відповідає певній позначці п'ятибальної шкали. Тобто досліджувані явища, що позначені відповідними поняттями, володіють категорією міри, що уможливорює їх об'єктивне оцінювання.

Відтворюваність результатів оцінювання і стійкість вимірювання забезпечувалися шляхом одночасного проведення однієї і тієї ж процедури дослідження трьома експертами. Крім того, у використуваній 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* одержаних даних досягалися шляхом відбору лекційних занять (котрі підлягатимуть експертизі) за *критерієм еквівалентності*, тобто враховувалися значущі чинники, котрі потенційно впливають на залежну змінну. Зокрема, як контрольний, так і експериментальні ВНЗ мають IV рівень акредитації, в обох випадках підлягали експертизі лекційні заняття для студентів 1-5 курсів рівнопропорційно, при цьому останні були однакової (в даному випадку стаціонарної) форми навчання та спеціальності. Також у кожному із ВНЗ навчальні заняття добиралися із врахуванням тотожності якісного складу (наукового звання та вченого ступеня) лекторів, водночас намагалися оцінювати розвивальну ефективність лекційних занять не лише з дисциплін однакового (соціогуманітарного) спрямування, а й подібної тематики.

Загальні показники розвивальної ефективності лекційних занять (вибірка 58 одиниць) за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури в експериментальних і контрольному ВНЗ подані у додатку Р, кожна із таблиць котрого організована як порядкова (рангова) шкала, що відображає відношення еквівалентності та порядку. Однак, крім кількісних результатів і констатації фактів, потрібно було здійснити інтерпретацію, аналіз особливостей та пояснення їхньої суті. У цьому контексті насамперед зазначимо, що викладачі і студенти

експериментальних ВНЗ (ТНЕУ, РВНЗ “КГУ”) послуговувалися інноваційними НКК, а контрольного навчального закладу (ТНПУ ім. В. Гнатюка) орієнтувалися на типові навчальні книги (переважно підручники).

Найбільш високі результати розвивальної ефективності лекційних занять зафіксовано у ТНЕУ, а саме 64,67 %. Зазначене числове значення сукупно охоплює показники професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект) – 65,64%, та ментальний досвід студентів (атмосферу спілкування на занятті) зі спеціальності “Соціальна робота” – 63,81%. Такі достатньо високі показники пояснюються тим, що професорсько-викладацький склад кафедри соціальної роботи цього університету 9 років професійно займається розробкою теоретико-методологічних основ системи вітчизняного підручничотворення, а також безпосереднім проектуванням, створенням та психодідактичною експертизою інноваційних МРП. Відтак на проведених заняттях викладачі використовували авторські розробки НКК із семи навчальних дисциплін. Одержані результати переконують, що створені викладачами-дослідниками друковані програмово-методичні засоби істотно збагачують освітню практику вищої школи новачийним розвивальним інструментарієм і високотехнологічними алгоритмами і процедурами його застосування. Отож можна стверджувати, що саме якість дидактико-методичних одиниць (у т.ч. НКК) значним чином зумовлює високу ефективність загальнотеоретичної професійної підготовки та психокультурного розвитку студентів, а не лише форми, зміст, методи чи прийоми навчання самі по собі [208, с. 146].

Децю нижчі сукупні результати розвивальної ефективності лекційних занять (60,36 %) одержані в РВНЗ “КГУ” (м. Ялта). Психолого-педагогічна експертиза останніх проводилася із двох спеціальностей: “Соціальна педагогіка” (62,2 %) і “Практична психологія” (59,13 %). Загальні показники реалізації розвивального потенціалу лекційних занять викладачами та студентами відповідно становлять 61,6 % і 59,3 %. Такі відносно невисокі кількісні дані є наслідком того, що у процесі впровадження новітнього психодідактичного інструментарію був мінімально задіяний науково-психологічний та методичний супровід, а відтак частина викладачів, які послуговувалися запропонованими їм

НКК, недостатньо оволодіти технологією і процедурами їхнього використання. Відтак перед початком апробації будь-якої навчальної літератури, а особливо інноваційної, потрібно попередньо розробити комплексну програму підготовки суб'єктів навчального процесу. Проте, незважаючи на зазначений недолік, лекційні заняття, що підлягали експертизі у РВНЗ “КГУ”, загалом проведені на достатньо високому рівні. На це вказує позитивне ставлення до взаємодії, внутрішня вмотивованість та висока самоактивність студентів, а також діалогічний спосіб контактування і творчий психічний стан викладачів. Останні переважно спрямовували наступників на самостійне (чи з допомогою НКК) вирішення змодельованих проблемних ситуацій, зняття внутрішніх змістових суперечностей та рефлексивне світоглядне узагальнення опанованого фрагмента особистісно значущого віпакультурного досвіду (сукупності знань, умінь, норм і цінностей).

Контрольний ВНЗ (ТНПУ ім. В. Гнатюка) продемонстрував найменші показники розвивальної ефективності лекційних занять (58,7 %). Відповідно середнє значення професійно-ментального досвіду викладачів цього ВНЗ становить 9,66 балів (69,0 %), а ментального досвіду студентів – 7,95 балів (49,69 %). Децю несподіваним є той факт, що загальний показник розвивальної ефективності лекційних занять контрольного ВНЗ є всього на 3,83 % меншим, ніж середній сукупний показник двох експериментальних університетів (62,53 %), а рівень реалізації розвивально-комунікативного аспекту викладачами (69,0 %) навіть перевищує аналогічний параметр експериментальних ВНЗ на 5,36 %.

Такі результати, на наш погляд, головню зумовлені кількома чинниками: 1) лекції в експериментальних ВНЗ проводили кандидати психологічних чи економічних наук, тоді як у контрольному університеті в абсолютній більшості випадків заняття проводили кандидати педагогічних наук, які компенсували недоліки традиційних підручників більш вищою особистою методичною грамотністю та педагогічною майстерністю; 2) високий рівень професійно-ментального досвіду викладачів контрольного ВНЗ дуже дисонує із низькими показниками ментального досвіду студентів (49,69 %), котрий в експериментальних ВНЗ відповідно становить 63,81% (ТНЕУ) та 59,3 % (РВНЗ “КГУ”). Відтак простежується ситуація, за котрої викладачі контрольного ВНЗ, які

послугуються ТДЗН, проводять хороші традиційні лекційні заняття, однак переважно не повно володіють психомистецькими техніками налагодження розвивальних взаємин із студентами. Отож провідною ознакою традиційних лекцій є інтенсивне, науково спрямоване навчання, яке зазвичай сприяє когнітивному розвитку особистості, проте майже не забезпечує належної адаптації, зафіксованого у ТДЗН, навчального змісту до її потреб, ментального досвіду та індивідуальних здібностей.

Узагальнені результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять демонструють наявну відмінність пріоритетів у викладачів контрольних та експериментальних ВНЗ, чому значним чином сприяє їх різний психодидактичний інструментарій, котрий власне й покликаний проективно налагоджувати спільний полісмісловий простір між суб'єктами навчального процесу.

4.3.2. Дослідження ефективності застосування НКК викладачем і студентами у процесі практичних занять. Перевірка рівня розвитковості лекційних занять за умов застосування традиційної та інноваційної навчальної літератури у нашому дослідженні доповнюється психологічною експертизою ефективності застосування ТДЗН і НКК упродовж проведення практичних і семінарських занять. Відтак з'являється змога встановити структурно-психологічні особливості групових і міжособистісних взаємовпливів, з'ясувати сутнісні характеристики психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії на кожному з етапів навчального заняття та виявити рівень рефлексії цілісного розвивального циклу міжособових контактів. Водночас створюються умови для наукового порівняння рівня сформованості інформаційно-пошукових вмінь і навичок студентів контрольного та експериментальних ВНЗ. Зазначені психологічні новоутворення перш за все виявляються у можливості кожного самостійно обирати засоби і способи, методи та прийоми власної пізнавальної діяльності у нормативно заданому полі просоціальної поведінки та освітнього спілкування.

З цією метою нами була застосована експертно-діагностична система А.В. Фурмана, котра дає змогу виявити ефективність використання традиційних та інноваційних навчальних книг під

час окремого навчального заняття за біполярними групами показників. Цей новітній, проте неодноразово апробований, психодіагностичний інструментарій модифікований нами задля застосування у вищій школі та вдосконалений, зі згоди автора, вісьмома додатковими критеріями експертного оцінювання, що пропорційно стосуються особливостей взаємодії з інноваційними навчальними засобами як студентів, так і викладача.

Таблична форма фіксації емпіричних матеріалів містить доволі протяжну (одинадцятипозиційну), а відтак й достатньо точну шкалу експертного оцінювання та збалансовану систему критеріїв (26 амбівалентних блоків), котрі дають змогу кількісно (у балах і відсотках) оцінити загальну ефективність (max 130 балів) використання навчальних книжок у процесі навчального заняття. При цьому, для визначення ефективності застосування НКК викладачем, експерт послугується 13-ма формозмістовими критеріями, а для встановлення зазначеної продуктивності з боку студентів – 13-ма кількісними та якісними критеріальними ознаками.

Водночас результати зазначеної психолого-педагогічної експертизи доповнюються неформалізованими даними, одержаними з допомогою методів відкритого спостереження та аналізу продуктів студентської пізнавальної діяльності (переважно мислесхем, моделей, термінологічних гірлянд, проектів, програм, що створюються самими наступниками у власних робочих зошитах чи ОПСС). Зокрема, нами головно відстежувались наступні показники: а) вмотивованість, активність читання (регулярність звернення до різних структурних компонентів НКК, обсяг прочитаного, наявність потреби у допомозі та взаємодопомозі) та вплив навчального змісту на рівень самоактуалізації й самореалізації студентів; б) рівень сформованості вмінь працювати з навчальною літературою, логічно ранжувати і системно організувати інформацію за сферами знань, рівнем важливості, новизни чи суб'єктивної трудності та рефлексувати різні мисленеві інтерпретаційні схеми; в) ставлення (емоційне, гедоністичне, споживацьке, дослідницьке, науково-професійне, гуманістичне тощо) студентів до взаємодії із змістом і структурою НКК, глибина розуміння та особистісного прийняття інформації й тривалість її післядії. Також при аналізі матеріалізованих студентських напрацювань особлива увага приділялась способам їх відобра-

ження: раціональна фіксація матеріалу студентом (індивідуальна система скоропису, що передбачає скорочення найбільш вживаних у курсі слів, використання математичних знаків типу “<”, “=”, “∇”, “→”, “Σ” та індивідуально вироблених символів-орієнтирів, котрі потенційно слугують асоціативними та мнемічними “опорами”); виокремлення (кольором, знаком чи підкреслюванням) найбільш важливих зв’язків, наслідків чи законів; гнучке занотовування (дослівний запис, тези, план, конспект-схема) опанованого навчального матеріалу тощо [119, с. 178].

Для прикладу наводимо узагальнені результати ефективності використання НКК і ТДЗН суб’єктами освітнього процесу експериментального та контрольного ВНЗ (табл. 4.14), що одержані шляхом застосування зазначеної експертно-діагностичної системи. Умовний знак “•” в даному випадку позначає рівень критеріально встановленої ситуаційної розвивальної продуктивності взаємодії студентів і наставника із психологічно спроектованими змістом і структурою НКК під час практичного заняття, котре проведене доктором психологічних наук, професором кафедри соціальної роботи ТНЕУ А.В. Фурманом. Зокрема, останній у процесі викладання навчальної дисципліни “Методологія наукових досліджень” для студентів 5-го курсу спеціальності “Соціальна робота” успішно застосував однойменний авторський навчальний комплекс.

Кількісні показники, одержані групою експертів з трьох осіб, демонструють, що співвідношення суми балів як з боку студентів (27 до 2), так і з боку викладача (34 до 4) уможливають використання аналізованого НКК як інноваційного психодідактичного інструменту (46,9%) і частково як традиційного навчального засобу (4,6%). Відтак зміст і структура НКК потенційно інтенсифікують інформаційний обмін між суб’єктами актуальних взаємин і забезпечують поперемінну активізацію та змобілізування чуттєвої, розумової, вольової і духовної сфер студента. Це відбувається внаслідок задіяння наставником інноваційних психомистецьких технологій презентування освітнього змісту, які створюють умови для психодраматичного розгортання міжсуб’єктної розвивальної взаємодії за принципами сценічного дійства. У такий оргдіяльнісний спосіб структура експертного НКК втілює проблемно-діалогічний підхід за дев’ятьма етапами

Таблиця 4.14
Психолого-педагогічна експертиза ефективності застосування НКК порівняно з ТДЗН у процесі розгортання практичного заняття у ВНЗ (початок)

Напрямок підготовки: 8.130102 – „Соціальна робота” **Групи:** СРМ-51, СРМ-51
Навчальні дисципліни: Методологія наукових досліджень; методика наукових досліджень
Теми навчальних занять: А – Поняття про метод і методологію у контексті науки (експериментальний ВНЗ); Б – Система методів дослідження (контрольний ВНЗ)
Викладачі: д.психол.н., проф. А.В. Фурман (каф. соціальної роботи ТНЕУ); к.пед.н., доц. Главацька О.Л. (каф. соціальної роботи ТНПУ ім. В. Гнатюка).
Кількість студентів: 10 та 9;
Готовність студентів кожної академічної групи – добра;
Експерти: А – к.психол.н., доц. Ребуха Л.З., к.філос.н., доц. Морщакова О.С., Гірняк Г.С.; Б – д.пед.н., професор Поліщук В.А., к.пед.н., доц. Парфанович І.І., аспірантка Гірняк Г.С.
Дата проведення: 11.10.2011 р. та 21.09.2011 р.

Суб’єкти взаємодії	Показники ефективності	Критерії експертного оцінювання	Шкала експертної оцінки		Критерії експертного оцінювання										
			НКК	ТДЗН											
Студенти	Характер взаємодії з навчальною літературою (якісні)	Мета взаємодії: добування соціокультурного досвіду, саморозвиток особистості та власної індивідуальності	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Мета взаємодії: виконання вимог викладача і ТДЗН у засвоєнні знань, умінь, навичок	
		Ставлення до взаємодії з НКК: полімотиваційне, емоційне, діалогічне, духовно зорієнтоване													Ставлення до взаємодії з ТДЗН: індиферентне, безініціативне, ситуативно доброзичливе
		Студентська активність: використання системи записів і графічних позначок, заповнення сторінок НКК, рефлексія його змістових модулів і проблемних маршрутів													Студентська активність: переважно пасивно-споживацьке сприйняття змісту ТДЗН, повторення матеріалу та підсумковий самоконтроль
		Особистісне прийняття змісту НКК: проблемно-діалогічне													Особистісне прийняття змісту ТДЗН: нейтрально-критичне
		Творчий психічний стан: натхненний, дієво-напружений													Творчий психічний стан: продуктивний, дієво-тривожний
		Продукт мислєдїяльності: холїстичні особистісно значущі смислообрази													Продукт мислєдїяльності: формалїзовані денотативні значення
		Післядїя: спричинює роздуми, асоціації та розкриває нові світоглядні горизонти													Післядїя: викликає байдужість, відчуття повної вичерпності інформації
		Основні труднощі у процесі роботи із НКК: адаптація до інноваційної модульної структури НКК													Основні труднощі у процесі роботи із ТДЗН: надмірна складність і мнемїчна зорїєнтованість

Таблиця 4.14 (продовження)

Суб'єкти взаємодії	Показники ефективності	Критерії експертного оцінювання	Шкала експертної оцінки		Критерії експертного оцінювання
			НKK	ТДЗН	
Студенти	Час (кількість)	Хронометраж взаємодії студентів з НKK: 50% і більше від тривалості заняття	● 4	□ 1	Хронометраж взаємодії студентів з ТДЗН: до 50% від тривалості заняття
		Тривалість самостійної роботи з НKK: 60% і більше від часу взаємодії з навчальною літературою	● 3	□ 2	Тривалість самостійної роботи з ТДЗН: до 60% часу взаємодії з навчальною літературою
		Відповідність обсягу завдань часовим межам заняття: система модульних завдань повно відповідає часовому ліміту	● 2	□ 3	Відповідність обсягу завдань часовим межам заняття: відсутня прив'язка до часових меж заняття
		Рівномірність розподілу взаємодії: пропорційно впродовж усього заняття	● 1	□ 4	Рівномірність розподілу взаємодії: використання ТДЗН переважно у першій половині заняття
		Темп роботи з НKK: прискорений чи сповільнений залежно від індивідуальних особливостей студента	● 0	□ 5	Темп роботи з ТДЗН: єдиний, усереднений, зовнішньо детермінований
Сума (Σ)		Ефективність використання НKK студентами	● 27 балів 2 □ 3 (max 65) 25 ● 41,5 % 3,1 □ 4,6 38,5	Ефективність використання ТДЗН студентами	
Викладач	Психодидактика (зміст)	Призначення НKK: відображення фрагмента вітакультурного досвіду нації і людства як єдність знань, умінь, норм і цінностей у різних системах кодування	● 4	□ 1	Призначення ТДЗН: визначає єдиний державний стандарт освіти шляхом дотримання вимог конкретної навчальної програми
		Спрямування: НKK як засіб розвитку посперфних психосоціальних здібностей студентів	● 3	□ 2	Спрямування: ТДЗН як інструмент розвитку розумової сфери особистості
		Використання НKK: для організації безперервної пошукової пізнавальної, регуляційної, світоглядної і духовної активності студентів	● 2	□ 3	Використання ТДЗН: переважно як джерело інформації, наукових знань, задоволення пізнавального інтересу
		Розвиток читацької компетентності: налагодження діалогічної взаємодії із змістом НKK, формування мисленнєвих стратегій і прийомів читання	● 1	□ 4	Розвиток читацької компетентності: візуальне сприйняття та декодування студентами системи культурних знаків (тексту)

Таблиця 4.14 (закінчення)

Суб'єкти взаємодії	Показники ефективності	Критерії експертного оцінювання	Шкала експертної оцінки		Критерії експертного оцінювання
			НKK	ТДЗН	
Викладач	Методика викладання (форма)	Комплексність: використання НKK у системі інноваційного програмово-методичного забезпечення	● 4	□ 1	Комплексність: застосування пояснювально-ілюстративних методів і засобів навчання
		Наступність: повна відповідність етапів заняття структурі НKK	● 3	□ 2	Наступність: формальна, інколи план заняття конкурує зі структурою ТДЗН
		Особливості діяльності: домінує спільна, паритетна, подлогічна, культуротворча	● 2	□ 3	Особливості діяльності: домінує трансляційно-репродуктивна, монологічна
		Обсяг проблемно структурованого матеріалу до його загального обсягу, що пропонується викладачем на занятті, – становить від 51 до 100%	● 1	□ 4	Обсяг проблемно структурованого матеріалу до його загального обсягу, що пропонується викладачем на занятті, – від 0 до 50%
		Допомога студентам: викладач як організатор, консультант та інструктор їхньої роботи з НKK	● 0	□ 5	Допомога студентам: деталізоване тлумачення змісту ТДЗН і тотальний інструктаж
		Технологія застосування НKK: набір освітніх технік психомистецького змісту	● 4	□ 1	Технологія застосування ТДЗН: педагогічна, що базується на системі методів навчання
		Обставини: створюється вітакультурний простір розвивальних взаємодій	● 3	□ 2	Обставини: моделюються ситуації науково-дослідницького пошуку
Контроль: безперервний, через психолого-педагогічний зміст макроструктурних компонентів НKK	● 2	□ 3	Контроль: звернення до ТДЗН для підсумкового і частково поточного оцінювання		
Оцінювання: надання студентів змоги самостійно оцінити досягнутий рівень оволодіння фрагментом вітакультурного досвіду	● 1	□ 4	Оцінювання: одноосібне, частково мотивоване оцінювання викладачем рівня засвоєння студентом навчального матеріалу		
Сума (Σ)		Ефективність використання НKK викладачем	● 34 балів 4 □ 3 (max 65) 28 ● 52,3 % 6,2 □ 4,6 43,1	Ефективність використання ТДЗН викладачем	
Всього		Загальна ефективність використання НKK	● 61 балів 6 □ 6 (max 130) 53 ● 46,9 % 4,6 □ 4,6 40,8	Загальна ефективність використання ТДЗН	

циклічно організованого навчального модуля – від чуттєво-естетичного та настановчо-мотиваційного до духовно-естетичного і спонтанно-креативного.

У таблиці 4.14 графічною позначкою “□” зафіксовано експертні дані, що відображають ефективність застосування традиційної навчальної книжки (Цехмістрова Г.С. *Методологія наукових досліджень*. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2008. – 280 с.), котрою послуговувалися на занятті з методики наукових досліджень студенти групи СРМ-51 та викладач (к.пед.н., доц. Главацька О.Л.) ТНПУ ім. В. Гнатюка. Одержані результати вказують на переважання типового (класичного) використання ТДЗН як з боку студентів (4,6 % до 38,5 %), так і з боку викладача (4,6 % до 43,1 %). Узагальнена ж ефективність застосування цього навчального посібника становить 6 балів (4,6 %) до 53 (40,8 %), що свідчить про переважну зорієнтованість наставника і наступників на навчально-предметний зміст і меншим чином на продуктивну діяльність із психолого-дидактичним змістом. Водночас одержана сукупність експертних оцінок дає змогу провести порівняльний аналіз ефективності застосування навчальних книг викладачами і студентами контрольних та експериментальних освітніх закладів і водночас з’ясувати рейтингову позицію кожної із спеціальностей за означеним критерієм (табл. 4.15).

Показники ефективності застосування навчальних книг (за критерієм НКК і ТДЗН) під час практичних занять значно відрізняються у контрольних (7,3 % до 40,5 %) та експериментальному (52,7 % до 7,4 %) ВНЗ. Зокрема, у ТНЕУ та РВНЗ “КГУ” зафіксовано найвищу результативність послуговування НКК як основним інструментом організації розвивальних взаємин зі сторони викладача (53,7 % до 7,7 %) і водночас з боку студентів (51,7 % до 7,1 %). Відтак психологічно спроектовані сторінки НКК не лише задіюють різні форми пізнавальної активності і самоактивності (конфлікт, боротьба, конкуренція, співробітництво та ін.) студентів, а й актуалізують психосмисловий потенціал і мотивують їх пошукову діяльність, сприяють самоусвідомленню наступниками мети, засобів та очікуваних наслідків паритетної освітньої діяльності, а також активізують механізми саморозвитку їхнього індивідуального світу Я (переживання, бажання, мислення, світогляд, інтуїція тощо). Саме тому більшість студентів,

Таблиця 4.15
Зведені результати психолого-педагогічної експертизи ефективності застосування НКК і ТДЗН, проведеної у 2009-2011 роках

Статус	Назва	Спеціальність	Ефективність використання навчальної літератури											
			За критеріями НКК						За критеріями ТДЗН					
			студенти		викладачі		загальна		студенти		викладачі		загальна	
бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%			
Експериментальні	ТНЕУ РВНЗ “КГУ”	Соціальна робота	29,5	45,4	36,7	56,4	66,2	50,9	4,4	6,7	4,0	6,1	8,4	6,4
		Соціальна педагогіка	37,3	57,4	38,5	59,2	75,8	58,3	2,4	3,7	3,9	6,0	6,3	4,8
		Практична психологія	36,7	56,5	28,3	43,5	65,0	50,0	7,2	11,1	7,6	11,7	14,8	11,4
Середній показник ефективності			33,6	51,7	34,9	53,7	68,5	52,7	4,6	7,1	5,0	7,7	9,6	7,4
Контрольні	ТНПУ	Соціальна робота	2,8	4,3	4,8	7,4	7,6	5,9	25,1	38,6	30,0	46,2	55,1	42,4
		Психологія	4,3	6,7	7,1	10,9	11,4	8,8	24,6	37,8	25,7	39,5	50,3	38,7
		Середній показник ефективності	3,5	5,4	6,0	9,2	9,5	7,3	24,8	38,2	27,8	42,8	52,6	40,5

навіть після закінчення практичного заняття, певний час не полишає працювати з НКК, що вказує на значну післядію і глибоке захоплення спроектованим вітакультурним досвідом.

Вищі результати ефективності використання НКК під час практичних занять, порівняно з аналогічними показниками на лекціях, пояснюються їх частішим застосуванням. Крім того, зазначені дані зумовлені більш високими (62,53 % проти 58,7 %) усередненими показниками розвивальної ефективності лекційних занять в експериментальних ВНЗ, аніж в контрольному виші.

Послуговуючись інтервальною шкалою і кількісними результатами експертизи 60-ти практичних занять, у процесі котрих застосовувалися ТДЗН і НКК, відкладено вектори ефективності розвивальної взаємодії у системі “викладач – НКК – студенти” (рис. 4.7). Вектори відображають формалізовані відношення між п’ятьма об’єктами емпіричної системи, що охоплює підсумкові коефіцієнти розвивальної взаємодії в експериментальних ($K = 52,7 / 7,4$) і контрольному ($K = 7,3 / 40,5$) ВНЗ. Водночас пунктирним променем позначена лінія умовного розмежування показників,

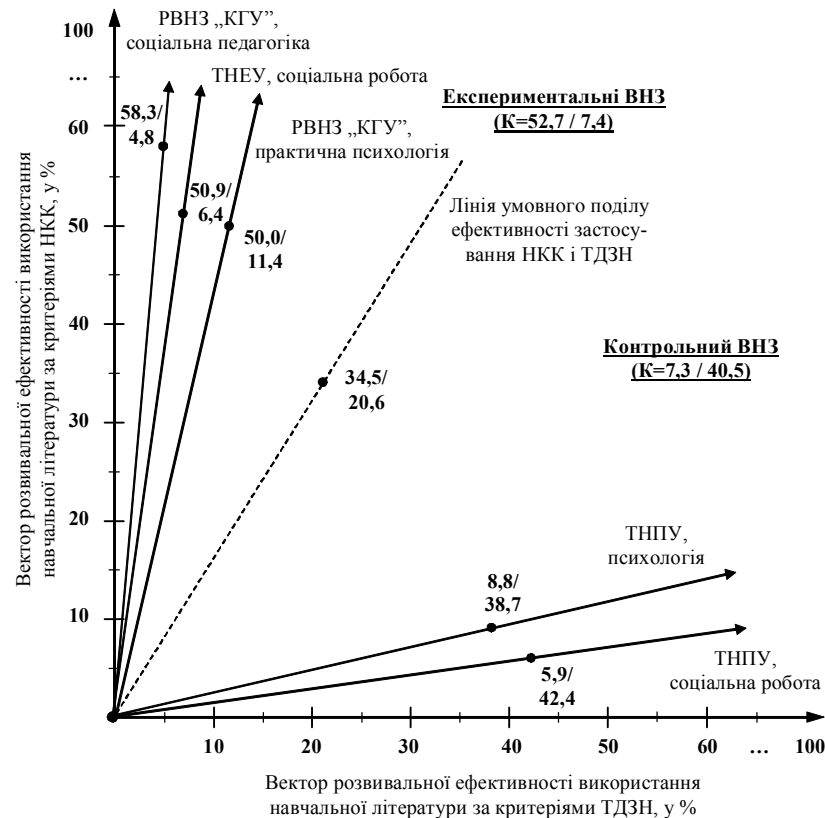


Рис. 4.7. Узагальнені вектори ефективності застосування НКК і ТДЗН в експериментальних та контрольному ВНЗ, що побудовані за результатами психолого-педагогічної експертизи ефективності 60-и практичних занять, проведених у 2009-2011 роках

що одержані у ВНЗ цих двох типів, котра пролягає крізь точку $K = 34,5 / 20,6$, що фіксує їх середньоарифметичне значення.

Відносно невисокий коефіцієнт ефективності використання навчальних книг під час практичних занять у контрольному ВНЗ вказує на те, що його педагогічний колектив тільки частково – культурно та психологічно – збагачує практичні заняття і лише

формально поліпшує психодидактичний інструментарій, поновлюючи його навчально-предметний зміст та ігноруючи психолого-педагогічний. Водночас професорсько-викладацький склад експериментальних ВНЗ, послуговуючись інноваційними НКК, здебільшого організовує ефективну розвивальну взаємодію з наступниками. Остання уможливується завдяки проблемній полідіалогічності, котра, своєю чергою, реалізується внаслідок розгортання спроектованих пізнавально-ситуаційних суперечностей і конфліктів, що передбачають не лише сенсорне та когнітивне зосередження, а й вольове та духовне напруження, позитивні емоційні злети і максимальну самореалізацію студентів.

Отож основний інструментарій викладача (ТДЗН чи НКК) значним чином впливає не тільки на структуру розгортання навчального заняття, а й вагомо позначається на виборі наставником тієї чи іншої оргуправлінської стратегії (власне стилю освітньої взаємодії зі студентами), що й зумовлює споживацьку чи дослідницьку пізнавальну активність студентів. 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).

Також під час дослідження виявлено взаємозв'язок між показниками аналізованих параметрів (об'єктивна якість, суб'єктивне ставлення студентів (зреалізування психологічного потенціалу), ефективність застосування під час лекційних і практичних занять) друкованих видань (табл. 4.16). Зокрема, як у контрольному, так і експериментальних ВНЗ, встановлена така закономірність: ступінь зреалізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з навчальними книгами значним чином залежить від рівня ефективності використання останніх під час лекційних (у 8 випадках із 10) та практичних (у 10 випадках із 10) занять.

Таблиця 4.16

Результуючі порівняльно-параметричні показники експериментального дослідження та досвідного апробування інноваційних і традиційних психодидактичних засобів навчання в умовах освітньої практики експериментальних та контрольного ВНЗ

ВНЗ		Спеціальність	Якість (коефіцієнт розвитку) МРП (за підсумками психолого-дидактичної експертизи)		Рівень зrealізування психологічного потенціалу студентів внаслідок їх взаємодії з навчальними книгами*		Ефективність використання навчальної літератури			
Статус	Назва		бали	%	бали	%	під час лекційних занять		на практичних заняттях (за критерієм НКК /ТДЗН)	
							бали	%	бали	%
Експериментальні	ТНЕУ	Соціальна робота	367,61	61,26	2551,5	78,1	19,4	64,67	66,2 / 8,4	50,9 / 6,4
		Соціальна педагогіка	367,61	61,26	2377,8	81,4	18,66	62,2	75,8 / 6,3	58,3 / 4,8
	Практична психологія	1990,9			75,1	17,74	59,13	65,0 / 14,8	50,0 / 11,4	
Середні показники			367,61	61,26	2306,7	78,2	18,76	62,53	68,5 / 9,6	52,7 / 7,4
Контрольний	ТНПУ	Соціальна робота	–	–	1425,7	45,5	17,45	58,2	7,6 / 55,1	5,9 / 42,4
		Психологія	–	–	1736,6	57,6	17,72	59,02	11,4 / 50,3	8,8 / 38,7
Середні показники			–	–	1581,15	51,55	17,61	58,7	9,5 / 52,6	7,3 / 40,5

* результати контрольного етапу експерименту (денна форма навчання)

Отож, поряд із якістю (коефіцієнтом розвитку) навчальних книг, не менш важливою є психомистецька майстерність застосування типового та інноваційного психодидактичного інструментарію суб'єктами освітнього процесу. Тому у ході апробації чи досвідного впровадження будь-яких навчальних засобів в освітню практику ВНЗ досліднику слід особливо зосередити свою увагу на програмі підготовки викладачів-дослідників. Остання, на рівні проектування нововведень, має фіксувати різні форми та методи (лекторії, ознайомчі семінари, практикуми, тренінги, інструктажі тощо), спрямовані на формування у викладачів знань, умінь і навичок професійного використання концептуально відмінного навчально-методичного забезпечення.

Висновки до розділу 4

1. З допомогою розробленої А.В. Фурманом системи експертно-психологічного оцінювання якості навчальних книжок, під час психолого-дидактичного дослідження виявлено *загальний коефіцієнт розвитку* новостворених під нашим керівництвом семи МРП як центральних інтегруючих компонентів НКК. Зазначений коефіцієнт становить 61,26 % (367,61 бала) і є результуючим числом, що охоплює суму балів (max 600) окремих коефіцієнтів кожного із чотирьох загальноосвітніх принципів проектування соціально-культурно-психологічного змісту і структури навчальних книг: ментальності – 59,23 %, духовності – 60,98 %, розвитку – 62,05 % і модульності – 62,74 %. Одержані показники за шкалою експертного оцінювання визначають достатньо високу присутність базових критеріальних ознак змісту і структури МРП, а відтак більшість із цих книжок є високоінноваційними. Саме на основі узагальненого показника висновуємо, що подальші апробація та досвідне використання експертіваних МРП у системі навчальної практики двох обраних нами експериментальних ВНЗ є доцільними.

2. Розроблено авторську методику дослідження рівня зrealізування психологічного потенціалу студентів унаслідок їх взаємодії з друкованими засобами навчання, котра базується на взаємоузгодженому використанні методів анкетування та контент-аналізу. Зокрема, нами виокремлено параметри і показники оцінювання, запропоновано його технологію і процедури, а також створено авторський інструментарій фіксації та інтерпретації (кількісного та якісного аналізів) одержаних емпіричних даних. Зазначену методику досвідно апробовано у ході психолого-педагогічного експерименту, що розгортався за реальних умов перебігу освітнього процесу в трьох ВНЗ України (двох експериментальних – ТНЕУ та РВНЗ “КГУ”, та одного контрольного – ТНПУ ім. В. Гнатюка).

3. За допомогою новоствореної методики досліджено психологічний ресурс традиційної та інноваційної навчальної літератури. Передусім встановлено, що узагальнений показник зrealізування психологічного потенціалу студентів експериментальних груп

(денної та заочної форм навчання) після застосування ними впродовж одного семестру НКК як новітніх психодідактичних інструментів навчання зріс на 29,6 %. Водночас підсумковий усереднений показник контрольних груп, порівняно з констатувальним етапом експерименту, понизився на 2,2 %. Зазначені узагальнені показники відображають рівень позитивної активізації чотирьох параметрів формовияву психічної діяльності студентів 1-5 курсів протягом їхньої взаємодії з навчальною літературою. Так, на констатувальному етапі дослідження в експериментальних груп ці параметри мали наступне кількісне вираження: психічні процеси (44,0 %), стани (48,4 %), власливості (51,2 %), тенденції (53,3 %). Прикметно, що на контрольному етапі експерименту в цих же груп вони стали значно впливовішими: психічні процеси (75,5%), стани (93,6%), власливості (82,5%) тенденції (68,7%).

4. На завершальному етапі дослідження нами з'ясовано психологічну ефективність використання навчальної літератури студентами та професорсько-викладацьким складом ВНЗ у процесі навчальних занять. Усереднене значення їх сукупної психологічної ефективності під час *лекційних* занять у контрольних групах становило 58,7 %, тоді як в експериментальних воно зафіксовано на рівні 62,53 %. Під час *практичних* занять кількісна різниця між зазначеними показниками ефективності застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури (за критерієм НКК / ТДЗН) значно збільшилась і становила 52,7 % проти 7,4 % в експериментальних і 7,3 % проти 40,5 % в контрольних групах.

Результати проведеного психологічного дослідження переконують у тому, що сукупність усіх аналізованих показників якості, психологічного потенціалу та ефективності психологічно спроектованих змісту і структури інноваційних НКК значно переважають аналогічні показники типових ТДЗН.

ВИСНОВКИ

1. Важливим сегментом процесу інформатизації сучасного суспільства є система національної освіти, яка, крім усього, здійснює запит на методологію й інноватику розробки та оптимального використання нових інформаційних технологій, зорієнтованих на реалізацію психорозвивальних цілей організованих навчання і виховання, проектне створення освітніх моделей, що збагачують багатосферні здібності студента, формують у нього здатності самостійно здобувати знання, ефективно здійснювати різні види суспільної праці, у тому числі й інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку, предметно-фахову діяльність, котрі вимагають умілого оперування інформацією, знаннями, смислоформами.

2. Читання – це високоавтоматизований інтелектуальний процес, завдяки якому значним чином й формується персональний пізнавальний стиль кожного студента, що виявляється у його схильності до певних форм і прийомів освітнього і наукового пошукування. Тому вдало спроектовані навчальні тексти НКК не тільки уможливають розвиток на особистісному рівні вказаних стилів, а й допомагають студентам із різним інтелектуальним і соціальним потенціалом відрефлексувати власний оптимальний стиль пізнавальної діяльності з урахуванням його недоліків і переваг та з використанням відповідних йому форм, методів, засобів та інструментів мислення і мислекомунікації.

3. Проектування змісту і структури НКК слушно розглядати як окремий випадок проектування чітко організованого та узмістовленого освітнього процесу, передусім його цілей і майбутнього оргтехнологічного маршруту навчально-виховної взаємодії у системі «викладач – студенти». Методика ж проектування навчальних книг полягає у критеріальному відборі, структуруванні і способах подання певного фрагменту освітнього змісту, що спрямований на вирішення конкретних психодідактичних завдань – від добування знань і формування пізнавальних умінь до соціального, ціннісно-сислового і психодуховного розвитку студента як особистості та індивідуальності. Відтак у НКК проектно закладається чітка система-технологія навчально-

пізнавальних дій та освітніх учинків студентів і забезпечується керівництво їх розвитковим функціонуванням з боку викладача. При цьому дидактичні і розвиткові цілі мають відповідати вимогам діагностичності їх параметрів та досягатися в реальних, на жаль, жорстко зафіксованих часових межах перебігу освітнього процесу. У цьому аналітичному розрізі винятково важливого значення й набуває *психодидактичне проектування НКК* як надскладна фахова діяльність бінарного забезпечення майбутньої паритетної освітньої діяльності в аудиторії, лабораторії або читальному залі: з одного боку, проектується навчальні досягнення студентом, а з іншого – його особистісні психологічні новоутворення і способи актуалізації ресурсів його самопізнання та самотворення.

4. Внутрішня структура НКК окреслює оптимальну траєкторію розгортання еталонно відібраного освітнього змісту в контексті особистого руху-розвитку ділової взаємодії та освітньої діяльності студента, що відповідає періодам та етапам *цілісного модульно-розвивального циклу* за логікою максимального занурення його як особистості в культуроємні пласти соціального досвіду і наступного внутрішнього вивільнення в актах самотворення як індивідуальності та універсуму. Крім того, за цих інноваційних умов з'являється змога проектувати не лише *освітні взаємостосунки* між викладачем і студентом, а й *читацьку діяльність* останніх, що зорієнтована на особливості порівневого перебігу процесів сприймання, розуміння (категоризація, збагачення, перенос, згортання тощо) й рефлексивного осмислення текстової інформації. У такий спосіб структура НКК задає психологічний алгоритм читання, що сприяє оптимальному оволодінню студентом навчальними текстами, зокрема, проходження важливих фаз у розвитку понять як структурних одиниць його свідомості і категорій як світоглядних універсалій. Прикметно, що опанування юнню певною технікою чи стилем читання зазвичай не лише позитивно позначається на персоніфікованій пізнавальній активності, а й спричиняє розширення горизонтів її суспільної свідомості та учинково зорієнтованої миследіяльності.

5. Функціонально освітня робота учня чи студента з НКК забезпечує вирішення чотирьох головних завдань його по-

сферного розвитку: а) ефективної *соціалізації* через оволодіння практичною системою знань, норм, умінь, навичків, цінностей; б) високого зовнішнього і внутрішнього *окультурення*, за якого ситуаційно-динамічна активізація життєвих форм набутих людством вартостей уможливорює причетність кожного до вічності; в) повновагомого *етнонаціонального усвітогляднення*, яке формує юне покоління патріотами рідної землі, котрим властиві високий рівень національної самосвідомості, активні громадянська позиція, віра у свій народ, шанування його духовних святинь та здатність до самопожертви заради високих ідеалів і цінностей; г) миследіяльнісного суб'єктного, особистісного, індивідуальнісного та універсумного *самозреалізування*, зважаючи на наявний психологічний потенціал, зовнішні можливості та плинний ситуаційно-подієвий контекст повсякдення. Отримуючи за допомогою НКК знання, просякнуті гірляндами значень і смислів, студент залишається не просто *небайдужим* до того, що саме відбувається з ним і довкола, а продукує психоенергетичні потоки намірів, переживань, мрій, думок, дій “від себе” та “із себе”, породжуючи у такий спосіб життя *широкого спектру вітакультурних форм* різної природи (матеріальних, матеріалізованих, розумінневих, мисленневих, психодуховних). Отож цей комплекс навчальних книг, на відміну від традиційних, насправді *практикує* складність у її центральній ланці – *в напруженій роботі проблемно-діалогічної свідомості* того, хто з ним регулярно контактує. У цьому, власне, й полягає його культурна вагомість як наддосконалого інструменту розвивальної освітньої взаємодії, що характеризується багатопараметричністю інноваційних координат, вимірів, аспектів.

6. Застосування спроектованих інноваційних НКК в освітньому процесі трьох ВНЗ України дало змогу довести значно вищу ефективність цих психодидактичних інструментів студентів і викладачів порівняно з традиційними навчальними книгами. Зокрема, середні показники рівня зреалізування психологічного потенціалу студентів експериментальних груп внаслідок їх взаємодії з навчальними книгами становили (на контрольному етапі експерименту) 78,2 %, тоді як у студентів контрольних груп зафіксовано середній показник 51,55 %. Також значно вищою виявилась ефективність використання інноваційного комплексу

навчальних книг на практичних заняттях (за критерієм НКК/ГДЗН), де вона становила 52,7% / 7,4%, порівняно з показником 7,3% / 40,5% ефективності застосування типової навчальної літератури. Дещо менша, проте достатньо значуща, відмінність зафіксована й у показниках ефективності застосування цих двох типів навчальних книжок під час лекційних занять: традиційні – 58,7%, інноваційні – 62,53%. При цьому подані вищі показники обстоюваних НКК вочевидь не повно розкривають їх психологічний ресурс як інноваційних інструментів, оскільки за результатами проведеної експертизи їх усереднена якість (коефіцієнт розвитковості) не перевищувала 61,3%. Поряд з цим, з допомогою кореляційного аналізу, нами виявлено прямий лінійний зв'язок між академічною успішністю студентів і сформованістю в них інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальними книгами. Одержане значення коефіцієнту кореляції Спірмена є статистично значущим і додатнім: $\rho_{\text{емп}} = 0,477$. Отож підтверджена висунута гіпотеза шляхом доведення наявності між зазначеними змінними позитивної (критичний показник $\rho_{\text{кр}2} = 0,21$, при рівні значущості 0,01), середньо вираженої за силою зв'язку, рангової кореляції.

7. НКК як головний інструмент студента в налагодженні ним полідіалогічної і полісміслової взаємодії у загальному контексті інноваційно організованого освітнього циклу виконує функції *квасисуб'єкта* вітакультурно концентрованого й ситуаційно актуалізованого в ньому *змісту–мислєдїяння*, у процесі психодуховного збагачення якого він утверджується як повноцінний *спївавтор*, використовуючи його стимульний (закодований) матеріал за власними інтенційними, креативними, спонтанними та екзистенційними зорїєнтуваннями. Як наслідок, НКК сутнісно розширює вітакультурний простір поліситуаційної актуалізації різних пластів і маркерів-носіїв загальнолюдського досвіду, що зафіксований на сторінках цих друкованих видань у різних системах його кодування і програмування та оживає у психодуховному світі наступника головно завдяки спрямованій дії двох зустрічних механізмів – його чітко організованого й усвідомленого *значеннево-сміслово-чуттєвого занурення* у цей змодельований досвід і водночас внутрішньо-спонтанного, а в центральній ланці – рефлексивно-вчинкового, *вивільнення* від соціальних норм і довіклленневих обмежень.

Очевидно, що здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів піднятої проблематики психодидактичного проектування змісту і структури НКК. На наш погляд, перспективними будуть наступні наукові розвідки: а) вивчення психологічних особливостей сприйняття та опрацювання учнями і студентами різних вікових груп інформації з *електронних (мультимедійних) підручників*; б) з'ясування специфіки психологічної розробки навчальної літератури для впровадження *дистанційного кейс-навчання*; в) дослідження психологічної доцільності диференційованого кодування освітнього змісту НКК залежно від *повідного типу сприйняття особою інформації* (аудіали, візуали, кінестетики, дигітали) та оперування нею як *особистісними знаннями* на різних рівнях мислєдїяльнісного опрацювання (розуміння, витлумачення, рефлексування, діяння-збагачення тощо).

СПИСОК ВИКОТРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова І. Ю. Поєднання змістовності, функціональності та художніх засобів при виданні навчальної літератури / І. Ю. Агаркова // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 70-74.
2. Аверинцев С. Софія-Логос. Словник / Сергій Аверинцев. – 3-є вид. – К.: ДУХ і ЛІТЕРАТУРА, 2007. – 650 с.
3. Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – 162 с.
4. Андрієвська В. В. Фігура школяра в оповідях педагогів про свій професійний досвід / В. В. Андрієвська // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 89-97.
5. Андрійчук І. П. Математична статистика для психологів : [навч.-метод. посіб.] / І. П. Андрійчук. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2011. – 132 с.
6. Андрусів У. Асоціативний потенціал лінгвокультурного концепту батьківщина / Уляна Андрусів // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 10–13.
7. Атакулова І. М. Проблеми якості, легалізації та вибору шкільних підручників / І. М. Атакулова // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 76–84.
8. Атанов Г. О. Література, що забезпечує навчання, орієнтоване на ринок / Г. О. Атанов // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 43-48.
9. Афонін О. В. Навчальна книга для ВНЗ в контексті книговидавничої справи в Україні / О. В. Афонін // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 25-29.
10. Баєва О. В. Аналіз досвіду використання інтерактивних навчальних посібників при підготовці фахівців з менеджменту / О. В. Баєва // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 89-94.
11. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
12. Балашова Е. В. Проблемы контроля качества подготовки библиотечно-информационных специалистов в преподавании научной дисциплины “Психология чтения” : [Электронный ресурс] / Н. В. Балашова. – Режим доступу к стат. :

<http://kiasaka.alfamoon.com/page.php?id=20>

13. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
14. Барило О. А. Стимулювання студентів філологічного факультету до вивчення предметів з блоку психолого-педагогічних дисциплін / О. А. Барило // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 18–26.
15. Бережна В. С. Використання новітніх засобів навчання у підготовці майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності / В. С. Бережна // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 37–41.
16. Березко І. В. Ірраціональне – „лакмусовий індикатор” емоційно значущого досвіду / І. В. Березко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 98-106.
17. Беспалько В. П. Теория учебника : дидактический аспект : [монография] / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
18. Бистров Я. Інтерпретація художнього тексту в аспекті міжкультурної комунікації (на матеріалі англійської мови) / Яків Бистров // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 25–27.
19. Бичек Г. Обґрунтування та визначення термінів текст і текстема в сучасній лінгвістиці / Ганна Бичек // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 27–29.
20. Білик О. О. Характеристика інструментальних засобів створення електронного підручника / О. О. Білик // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 7-12.
21. Бодров В. А. Психология и надежность : человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
22. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.]. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – (Проект „Психологическая энциклопедия”).
23. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогики : [курс лекций] / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. – [3-е изд., стереотип.]. – К.: МАУП, 2002. – 168 с.
24. Бондарчук О. І. Експериментальна психологія : [курс лекцій] / Олена Іванівна Бондарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.
25. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 119-137.

26. Бородина В. А. Пространство чтения : термин и проблемы ; дела и результаты : [Электронный ресурс] / Валентина Александровна Бородина. – Режим доступа к стат. : <http://uraledu.ru/node/26466>
27. Бригадир М. Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М. Б. Бригадир. – Одеса, 2002. – 20 с.
28. Брудный А. А. Психологическая герменевтика : [учеб. пособ.] / Брудный А. А. – М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.
29. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Бугерко Ярослава Миколаївна. – Одеса, 2009. – 254 с.
30. Будишевский В. А. Проблемы и решения научно-методического обеспечения подготовки специалистов с высшим образованием по междисциплинарным направлениям инженерии и менеджмента / В. А. Будишевский // Информационное обеспечение навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 1921 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 211-212.
31. Будій З. Мова як механізм пізнання дійсності в контексті когнітивної лінгвістики / Зіновія Будій // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 38-40.
32. Буриньська Н. М. Створення українського підручника нового покоління // Освіта України. – 2002. – 25 січня. – С. 6.
33. Бурцева І. І. Проектні технології як засіб підвищення ефективності дистанційного навчання / І. І. Бурцева // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 68-75.
34. Бутник Н. Мовна гра як лексико-семантичний прийом у текстах комерційної реклами / Наталія Бутник // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 42-45.
35. Васильченко А. А. Діалог і психотерапія / А. А. Васильченко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 25-35.
36. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. психол. і педагог. спеціальностей] / Мирон Йосипович Варій. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : „Центр учбової літератури”, 2007. – 968 с.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.
38. Выготский Л. С. Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия „Мир психологии”).
39. Выготский Л. С. Психология развития / Лев Семенович Выготский. – М. : Смысл : ЭКСМО, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
40. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміслової регуляції

- : професійна методологія і практика / Жанна Вірна // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 191-201.
41. Власова О. І. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
42. Волошук Л. О. Проблеми методичного забезпечення дисциплін фінансового блоку в умовах кредитно-модульної системи / Л. О. Волошук, О. С. Балан // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 191-192.
43. Волинський В. П. Конструкція і впровадження електронних підручників : проблеми, завдання, шляхи вирішення / В. П. Волинський, О. В. Чорноус, О. С. Красовський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 47-56.
44. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства : [монография] / Татьяна Васильевна Габай. – М. : Московский университет, 1988. – 256 с.
45. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с. – (ил.).
46. Герасимчук В. С. Руководство к решению задач как наиболее эффективный способ подачи учебного материала / В. С. Герасимчук // Информационное обеспечение навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 227-230.
47. Гірняк А. Засіб як психолого-дидактична категорія / Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 16-20.
48. Гірняк А. Позатекстовий компонент модульно-розвивального підручника: систематика, функції, параметри / Андрій Гірняк // Освіта і управління. – 2005. – Т.8, №3-4. – С. 135-156.
49. Гірняк А. Психоекологічний потенціал розвивального підручника / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 128-136.
50. Гірняк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / Андрій Несторович Гірняк. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
51. Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гірняк Андрій Несторович. – Тернопіль, 2007. – 289 с.
52. Гірняк А. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 151-157.
53. Гірняк Г. С. Герменевтичні аспекти розуміння навчальних текстів / Г. С. Гірняк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 59-61.
54. Гірняк Г. С. Змістові центри міждисциплінарного дослідження навчально-книжкових комплексів для ВНЗ / Г. С. Гірняк // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [“Професіоналізм педагога в контексті

Європейського вибору України”], (Ялта, 18–20 вересня 2008 р.) : зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Ч.5. – С. 101–104.

55. Гірняк Г. С. Експертно-психологічне дослідження якості модульно-розвивального підручника як центрального компонента навчально-книжкового комплексу / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2012. – № 2. – С. 124–137.

56. Гірняк Г. С. Модель психологічного проектування інноваційних навчально-книжкових комплексів для вищих навчальних закладів / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 129–140.

57. Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як предмет психолого-дидактичного дослідження / Г. С. Гірняк // Гуманітарні науки. – 2010. – № 1. – С. 38–45.

58. Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогічна проблема / Г. С. Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 28–32.

59. Гірняк Г. С. Наукові підходи до психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для ВНЗ / Г. С. Гірняк // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць / наук. ред. Стасюк В. В. – К. : НУОУ, 2011. – Вип. 5 (24). – С. 106–111.

60. Гірняк Г. С. Обґрунтування понятійно-категорійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2011. – № 3. – С. 171–186.

61. Гірняк Г. С. Освіта як соціальний інститут ефективної соціалізації та проєктивного культуротворення / Г. С. Гірняк // Матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених та студентів [“Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства”], (Тернопіль, 22–23 жовтня 2010 р.) : зб. статей. – Тернопіль : “Мандрівець”, 2010. – С. 96–98.

62. Гірняк Г. С. Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів / Г. С. Гірняк // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 7. – С. 38–40.

63. Гірняк Г. С. Перевірка якості навчальної літератури та ефективності її використання / Г. С. Гірняк // Матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [“Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури”], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград : Кіровоград. обласний ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 222–225.

64. Гірняк Г. С. Підручник як центральний інтегруючий елемент навчально-книжкового комплексу / Г. С. Гірняк // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [“Український шкільний підручник у європейському вимірі”], (Вінниця, 21–22 жовтня 2009 р.) / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОІПОП, 2009. – С. 48–54.

65. Гірняк Г. С. Психодидактичне дослідження розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури / Г. С. Гірняк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького : серія : педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Є. М. Потапчук. –

Хмельницький : НАДПСУ, 2012. – № 62. – С. 162–168.

66. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів як соціогуманітарна проблема сьогодення / Г. С. Гірняк // Матеріали Всеукр. наук.-прак. конференції [“Наукова свідомість – 2011”], (Миколаїв, 17 квітня 2011 р.) : зб. статей. – Миколаїв : НУК, 2011. – С. 43–45.

67. Гірняк Г. С. Психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 183–190.

68. Гірняк Г. С. Психосемантичні особливості проектування навчальних книг для вищої школи / Г. С. Гірняк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 42–44.

69. Гірняк Г. С. Семантичні аспекти психологічного проектування навчально-книжкових комплексів для ВНЗ / Галина Гірняк // Матеріали X міжнародної науково-практичної конференції [“Семантика мови і тексту”], (Івано-Франківськ, 21–23 вересня 2009 р.) : зб. статей. – Івано-Франківськ : Видавець Третяк І. Я., 2009. – Ч.2. – С. 50–52.

70. Гірняк Г. С. Створення інноваційних навчально-книжкових комплексів як умова зреалізування Болонського процесу / Г. С. Гірняк // Болонський процес очима студентів : II Регіональний наук.-прак. семінар : тези доп. – Херсон, 2008. – С. 11–12.

71. Гірняк Г. С. Сучасні навчально-книжкові комплекси як психодидактичні засоби соціалізації та психодуховного розвитку студента / Г. С. Гірняк // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 91–98.

72. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования : [монография] / Александр Владимирович Глузман. – К. : Видавничий центр „Просвіта”, 1996. – 312 с.

73. Глухов В. П. Основы психолінгвистики : [учеб. пособие для студентов педвузов] / Вадим Петрович Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 351, [1] с. – (Высшая школа).

74. Гогунский В. Д. Эволюция учебника как существенного элемента в теории дидактических систем обучения / В. Д. Гогунский, Ю. К. Тодорцев, Е. В. Колесникова // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19–21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 195–198.

75. Гомонюк О. М. Дидактичні засоби розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів / О. М. Гомонюк // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21–22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 55–60.

76. Горбунова В. В. Методичне забезпечення дисципліни „Основы психосемантики” / В. В. Горбунова // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19–21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 139–140.

77. Господарик Ю. П. Электронная хрестоматия в Интернете как средство поддержки школьного учебника истории : [Электронный ресурс] / Ю. П. Господарик. – Режим доступа к стат. :

<http://www.ua.referats.net.ua/view/34744>.

78. Граник Г. Г. Когда книга учит / Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. – (Библиотека учителя и воспитателя).

79. Граник Г. Г. Понимание текста: проблемы земные и космические / Г. Г. Граник, О. В. Соболева // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 81-89.

80. Граник Г. Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу “Русская филология” / Г. Г. Граник // Мир психологии. – 2007. – № 2(50). – С. 167–180.

81. Граник Г. Г. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) / Г. Г. Граник, А. Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72-79.

82. Грибан В. Г. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников / В. Г. Грибан, Л. Л. Маркина // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 123-125.

83. Григор'єв В. Й. Філософія : [навч. посіб.] / В. Й. Григор'єв. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 248 с.

84. Григорьев С. И. Проведение контент-анализа : [Электронный ресурс] / С. И. Григорьев. – Режим доступа к стат. :

<http://psyfactor.org/lib/k-a2.htm>

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

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

87. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 70–83.

88. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

89. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.

90. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

91. Гусельцева М. С. Парадигмы развития в психологии / М. С. Гусельцева, А. Г. Асмолов // Мир психологии. – 2007. – № 2(50). – С. 18–31.

92. Давидов П. Г. Формування креативного мислення студентів вищих технічних закладів засобами індивідуальної науково-технічної творчості / П. Г. Давидов // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI(18). – С. 135–141.

93. Дзигаленко Л. М. Нові ресурси і можливості інформаційно-комунікативних технологій: електронний підручник / Л. М. Дзигаленко // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 64-70.

94. Дігтяр Д. А. Щодо підготовки українських підручників та методичних посібників у процесі реформування вищої освіти / Д. А. Дігтяр, В. І. Сушко, О. М. Барсук [та ін.] // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 126-128.

95. Дідковський С. В. Розвиток теоретичних концепцій соціально-психологічного проектування / С. В. Дідковський // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. – К. : „Міленіум”, 2007. – Т. 8, Вип. 4. – С. 58-64.

96. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология : [Электронный ресурс] / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтельев. – Режим доступа к стат. :

<http://www.psihu.net/library/file2062>

97. Дрозд Т. М. Процес використання підручника на уроці риторики як один з ефективних методів творчої роботи учнів / Т. М. Дрозд // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 70-78.

98. Дубовицкая Т. Д. Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста / Т. Д. Дубовицкая // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 103–109.

99. Дутка М. Використання технології Mind Map під час проектування модульно-розвивального підручника / Дутка Марія // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 7. – С. 31–33.

100. Емельянов С. Л. Опыт использования интерактивных учебников в учебном процессе Одесской национальной юридической академии / С. Л. Емельянов, Н. И. Логинова // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 87-88.

101. Желбанова Р. И. Внедрение метода телекоммуникационных проектов в школе : [Электронный ресурс] / Р. И. Желбанова, Н. А. Бутлаева // Педагогический Интернет-вестник. – 2007. – № 10. – Режим доступа к стат. :

http://www.mgopu.ru/j_2007_10.htm#top.

102. Жосан О. Е. Підготовка вчителів до апробації шкільної навчальної літератури : [навч.-метод. посіб. для сист. післядипл. освіти] / О. Е. Жосан. – Кіровоград : Вид-во КОІППО ім. Василя Сухомлинського, 2009. – 122 с.

103. Жосан О. Е. Проблеми контролю якості шкільної навчальної літератури: історія та сучасний стан / О. Е. Жосан // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 32–43.

104. Жосан О. Е. Система підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури / О. Е. Жосан // Стан і перспективи апробації шкільної

навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 303–314.

105. Жосан О. Е. Теорія і практика підручникотворення: історія та сучасний стан / О. Е. Жосан // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21–22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 78–89.

106. Заблоцький М. М. Вікова психологія : [навч. посіб.] / Михайло Михайлович Заблоцький. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : МАУП, 2002. – 104 с.

107. Загальна психологія : [підручник] / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.

108. Занік Г. В. Суперечності оцінки підручника в процесі його підготовки / Г. В. Занік, Л. О. Мазур // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 228–235.

109. Захарчук М. Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання / М. Є. Захарчук // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 160–165.

110. Зимовець О. А. Використання педагогічних програмних засобів у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін / О. А. Зимовець // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 176–181.

111. Зинченко В. П. Мир сознания и структура сознания / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–36.

112. Зинченко В. П. Основы эргономики : [Электронный ресурс] / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. – Режим доступа к стат. :

http://www.koob.ru/zinchenko_v/

113. Знак : (матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії) [Електронний ресурс] – Режим доступу до стат. :

<http://uk.wikipedia.org/wiki/Знак>

114. Зорькина О. С. О психолінгвістическом подходе к изучению текста / О. С. Зорькина // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 205–210.

115. Зотова-Садило О. Ю. Психолого-педагогічні умови створення сучасної навчальної літератури для студентів економічних спеціальностей / О. Ю. Зотова-Садило // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 149–157.

116. Іваниця Г. А. Зміст матеріалу шкільного підручника й організація процесу оволодіння ним як засіб виховання добродійності молодших школярів / Г. А. Іваниця // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21–22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 107–116.

117. Ильин Е. П. Теория человека : теория и методы изучения / Евгений Павлович Ильин. – К. : Вища школа, 1998. – 292 с.

118. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с. – (Серия „Мастера психологии“).

119. Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : тези доп. наук.-прак. конф., (Одеса, 19–21 квіт. 2007 р.). – Одеса: Наука і техніка, 2007. – 300 с.

120. Ісаєва Г. М. Формування умінь і навичок роботи з текстом підручника географії / Г. М. Ісаєва // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 130–138.

121. Калініна Л. М. Програмно-методичне забезпечення навчального модуля „інформаційне управління в сфері освіти” для керівників шкіл / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 71–84.

122. Карабчевский В. В. Интерактивный учебник по начертательной геометрии / В. В. Карабчевский // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19–21 квіт. 2007 р. : тези доп. Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 213–214.

123. Карлов Н. В. Какие учебники нам нужны? : [Электронный ресурс] / Н. В. Карлов. – Режим доступа к стат. :

<http://www.ua.referats.net.ua/view/26279>

124. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

125. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.

126. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации : [учеб. пособие] / В.Б. Кашкин. – Воронеж : ВГТУ, 2000. – 175 с.

127. Коваль Т. І. Дослідження проблеми створення електронних підручників для вищих навчальних закладів / Т. І. Коваль // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 219–230.

128. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : [підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів.] / Ярослава Петрівна Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція „Наш час”, 2006. – 368 с.

129. Кодлюк Я. П. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема / Я. П. Кодлюк // Нові записки ТДПУ. Серія педагогіка. – 2000. – № 8. – С. 3–7.

130. Комаров Ю. Спроба цивілізаційного підручника : [Електронний ресурс] / Юрій Комаров // Портал української книги. – Режим доступу до стат. :

http://uabooks.info/book_market/textbook/

131. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 783, [1] с. : ил. – (Большая университетская библиотека).

132. Коpecь Л. Класичні експерименти в психології : [навч. посіб.] / Людмила Коpecь. – К. : Вид. дім „Києво-Могилянська академія”, 2010. – 283 с.

133. Копішинська О. П. Мотивація підготовки навчальних посібників при

вивчені комп'ютерних дисциплін у вищих закладах освіти / О. П. Копішинська, Ю. В. Шмиголь // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 145-146.

134. Краснокутський Г. Є. Сучасні проблеми книговидавничої справи в Україні в контексті процесів модернізації національної системи вищої освіти / Г. Є. Краснокутський // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 30-38.

135. Кратт О. А. Структура учебно-методических пособия для самостоятельного изучения курса : необходимые элементы и их соотношение / О. А. Кратт // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 129-133.

136. Кремень В. Г. Філософія : Логос, Софія, Розум : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2006. – 432 с. – (Бібліогр. вкінці глав).

137. Кримський С. Б. Проективна наука постіндустріального суспільства / С. Б. Кримський // Пульсар. – 1998. – № 1. – С. 49-54.

138. Кронгауз М. А. Семантика : учебник [для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / Максим Анисимович Кронгауз. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 352 с.

139. Круглик О. П. Психологічні особливості засвоєння студентами навчального матеріалу : [Електронний ресурс] / Оксана Петрівна Круглик. – Режим доступу до стат. :

<http://www.psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-126/lang-1/index.html>.

140. Крутский А. Н. Понятие о психодидактике и формах организации её изучения на физическом факультете Барнаульского государственного педагогического университета : [Электронный ресурс] / А. Н. Крутский. – Режим доступу к стат. :

<http://physics.uni-altai.ru/pub/article.html?id=47>

141. Крутский А. Н. Психодидактика — новая отрасль психолого-педагогического знания : [Электронный ресурс] / А. Н. Крутский. – Режим доступу к стат. :

<http://fiz.1september.ru/2006/03/17.htm>

142. Крутский А. Н. Психодидактика средней школы : [Электронный ресурс] / А. Н. Крутский. – Режим доступу к стат. :

<http://edu.secna.ru/main/review/1999/n1/appendix/sek006.html>

143. Крушинская Т. Ю. Интерактивный учебник как средство организации самостоятельной работы студентов-медиков в условиях кредитно-модульной системы обучения / Т. Ю. Крушинская, Л. Г. Юргель // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 201-202.

144. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения / Е. С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. – М., 2001. – Т. 1. – С. 72–81.

145. Курушкіна Т. Структура та типологія ономазіологічних категорій / Тетяна Курушкіна // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 158–159.

146. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків / Світлана Кучеренко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 134–151.

147. Кучеренко С. Розвиток самосвідомості юнаків засобами колірною тренінгу / Світлана Кучеренко // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 120–136.

148. Кучерук О. Методи наукового і навчального пізнання мови : їх специфіка і зв'язок / Оксана Кучерук // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 159–162.

149. Кушнір О. О задачах динамической лингвоконцептографии / Ольга Кушнір // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 162–164.

150. Левинтов А. Программирование : [Электронный ресурс] / Александр Левинтов. – Режим доступу к стат. :

<http://www.redshift.com/~alevintov/2010/sep/prg.html>

151. Литвин Л. І. Використання молодими вчителями навчальної літератури з краєзнавства в процесі педагогічної діяльності / Л. І. Литвин // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 395–401.

152. Лов'янова І. В. Задачі у підручниках з природничих дисциплін як засіб формування інтелектуальних умінь старшокласників / І. В. Лов'янова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 121-130.

153. Лосев О. Історія естетичних учень : внутрішня методологія курсу / Олексій Федорович Лосев // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 148–162.

154. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве / Ю. М. Лотман. – СПб. : “Искусство-СПБ”, 1998. – С. 14–285.

155. Лукашенко Т. І. Психологічні особливості сприймання студентами художнього тексту : [Електронний ресурс] / Тетяна Ігорівна Лукашенко. – Режим доступу до стат. :

<http://www.psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-7/lang-1/index.html>.

156. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / Александр Романович Лурия. – СПб. : Питер, 2007. – 320 с. – (Серия „Мастера психологии”).

157. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.

158. Люріна Т. І. Використання засобів художньої народної творчості у підготовці майбутніх педагогів / Т. І. Люріна // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 292–297.

159. Мазурок Т. Л. Генерация структуры учебников с учетом системы

межпредметних зв'язей / Т. Л. Мазурок // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 113-118.

160. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : [навч. посіб.] / М. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с. – (Бібліогр. : с. 124).

161. Максименко С. Д. Загальна психологія : [навч. посіб.] / Сергій Дмитрович Максименко. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.

162. Максименко Ю. Теоретичні засади пізнання художнього образу / Юрій Максименко, Дмитро Синенький // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 181-185.

163. Малахов В. А. Етика : [навч. посіб.] / Малахов В. А. – [4-те вид.]. – К. : Либідь, 2002. – 384 с.

164. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / Мераб Константинович Мамардашвили. – [2-е изд., измен. и дополн.]. – М. : Изд. группа “Прогресс”; Изд. фирма “Культура”, 1992. – 415 с.

165. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 214 с.

166. Манаенко Г. Значение языкового выражения : сопряжение информации и дискурса / Геннадий Манаенко // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 192-194.

167. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 326 с.

168. Мантула Т. І. Дидактичний аспект формування навчально-пізнавальної компетентності учнів у контексті інтегрованого підходу до підручникотворення / Т. І. Мантула // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 328-335.

169. Марков В. Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 61-73.

170. Матяшко Н. Ю. Результаты анализа наявності різнотипних тестових завдань у чинних підручниках з біології для учнів 10 класу / Н. Ю. Матяшко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 329-333.

171. Мединська Ю.Я. Вітакультурна парадигма і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47-52.

172. Мединська Ю.Я. Інтегративний характер освітології / Юлія Мединська // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 10-12.

173. Мельник Я. Граффити в современном молодежном дискурсе / Ярослав Мельник, Елена Яценко // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 207-209.

174. Мельник В. В. Наукове проектування навчального модуля / В. В. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 – С. 71-79.

175. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста : [в помощь авторам и редакторам] / Я.А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.

176. Миронова М. В. Психология и социология чтения : [учеб. пособие для студ. 3 курса специальности 021500 „Издательское дело и редактирование”] / Миронова М. В. – Ульяновск : УлГТУ, 2003. – 67 с.

177. Мовчан Л. Г. Особливості реалізації культурологічного підходу до навчання англійської мови у підручниках для шведських гімназій / Л. Г. Мовчан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 394-402.

178. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.

179. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения / В. М. Монахов // Педагогіка. – 1997. – №1. – С. 19-24.

180. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : [навч. посіб.] / Валентина Володимирівна Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.

181. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Надвинична Тетяна Лонгівна. – Тернопіль, 2009. – 233 с.

182. Наконечна М. М. Психологічне дослідження розуміння концепту допомоги іншому / М. М. Наконечна // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 124-133.

183. Наука і методика : зб. наук.-метод. праць / редкол. : Гойчук А. Ф. (голова) [та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2006. – Вип. 5. – 198 с.

184. Немов Р. С. Социальная психология : [краткий курс] / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с. – (Серия “Краткий курс”).

185. Николюк О. В. Удосконалення нормативно-правової бази створення сучасної навчальної літератури / О. В. Николюк // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28-29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 20-25.

186. Новейший философский словарь / [ред.-сост. Грицанов А. А.]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

187. Новицька Л. В. Роль шкільного підручника географії у розвитку творчих здібностей учня / Л. В. Новицька // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 218-221.

188. Осипова Т. Ю. Використання інформаційних засобів навчання в самостійній роботі обдарованих студентів : практичний аспект / Т. Ю. Осипова // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 359-364.

189. Островська Н. Д. Особистісно орієнтований підхід у формуванні

самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів / Н. Д. Островська // 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. 133-134.

190. Осюдло В. І. Самоорганізація і саморозвиток як основні форми розвитку суб'єктності особистості / В. І. Осюдло, Д. В. Науменко // 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. 134-135.

191. Параскевич Л. Г. Рефлексивні процеси у самосвідомості і творчому саморозвитку особистості майбутнього соціального педагога / Л. Г. Параскевич // 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. 135-137.

192. Пархолько Г. Ю. Терапевтичні можливості використання міфу в процесі осмислення клієнтом особистого досвіду / Г. Ю. Пархолько // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 80-88.

193. Пасічник Н. Семантичний диференціал як чинник пояснення дидактичного терміна / Наталія Пасічник // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 249-252.

194. Перцева Т. А. Информационное обеспечение учебного процесса в медицинском ВУЗе : роль электронной учебно-методической литературы / Т. А. Перцева, Е. Ю. Гашинова, Е. Е. Богацкая [и др.] // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 147-148.

195. Першукова О. О. Зарубіжний досвід реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання у підручниках з іноземної мови / О. О. Першукова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 375-384.

196. Петрив О. Підручники з літератури страждають від монополії : [Електронний ресурс] / Ольга Петрив // Портал української книги. – Режим доступу до стат. :

http://uabooks.info/book_market/textbook/

197. Петрова Н. И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н. И. Петрова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №3. – С. 116-120.

198. Пиз Аллан. Язык письма / Пиз Аллан, Данн Пол. – М. : ЭКСМО, 2004. – 192 с. – (Серия “Психологический бестселлер”).

199. Плахотнюк Н. П. Концептуальна модель навчально-ігрового проектування / Н. П. Плахотнюк // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 411-421.

200. Проблема освіти в сучасному світі і філософія : [Електронний ресурс]

// Портал української книги. – Режим доступу до стат. :

http://uabooks.info/book_market/textbook/

201. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / редкол. : Мадзігон В. М. (голова) [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.

202. Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – 248 с.

203. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 р. № 537 [Електронний ресурс] / Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України, 2008. – Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/>

204. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

205. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-ій річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.

206. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-е вид. стереотип.]. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.

207. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

208. Ребуха Л. З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ребуха Лілія Зіновівна. – Тернопіль, 2006. – 299 с.

209. Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування / Г. М. Романова // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 452-461.

210. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – [2-е вид. стереотип.]. – К. : Либідь, 2003. – 992 с. ; іл.

211. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с. : ил. – (Серия “Мастера психологии”).

212. Савчин М. В. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – (Альма-матер).

213. Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології / Мирослав Савчин // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 229-241.

214. Самойленко Н. Б. Метод проектів у контексті кредитно-модульної системи навчання студентів педуніверситетів / Н. Б. Самойленко // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 475-482.

215. Сваричевська Л. Сучасна символіологія : практика опису символів / Лідія Сваричевська // Семантика мови і тексту : матеріали X міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 294–296.
216. Світлична В. В. Від нової стратегії навчання – до нової концепції навчальних посібників / В. В. Світлична // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 68-69.
217. Семиотика : книга для студентів [Електронний ресурс] / [авт.-сост. К.Д. Скрипник]. – Ростов-на-Дону : РІО Ростовського філіала Російської таможенної академії, 2000. – 127 с. – Режим доступу к книге : <http://domknig.net/book-4551.html>
218. Семиотика : (матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до стат. : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Семиотика>
219. Сергиенко Л. Г. Дидактические аспекты разработки заданий для самостоятельной работы студентов с постепенным нарастанием сложности и проблемности / Л. Г. Сергиенко // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 99-102.
220. Скороход С. В. Підручникотворення в Україні: реалії та перспективи / С. В. Скороход // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовтня 2009 р. : тези доп. – Кіровоград, 2009. – С. 65–69.
221. Скулиш Н. Є. До питання про психологічну природу креативної діяльності особистості / Н. Є. Скулиш // 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. 152-154.
222. Слобин Ден. Психолінгвістика / Ден Слобин, Джудит Грин ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкая / под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева]. – 3-е изд., стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2004 – 352 с.
223. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С.Д. Смирнов. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 304 с.
224. Смульсон М. Л. Смысл життя в структурі ментальної моделі світу старої людини / Марина Лазарівна Смульсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 36-44.
225. Соколовська Т. П. Інноваційні електронні навчально-методичні комплекси як засіб модифікації традиційної системи навчання / Т. П. Соколовська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 42-47.
226. Соціологія : [навч. посіб. / за ред. С.О. Макеєва]. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 455 с. – (Вища освіта XXI століття).

227. Соціологія : [підруч. для студ. вищ. закл. освіти / за ред. В.М. Пічі]. – 3-те вид., стереотип. – Львів : „Новий Світ-2000”, 2010. – 296 с.
228. Старченко А. Ю. Структура електронного підручника / А. Ю. Старченко // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 256-258.
229. Степин В. С. Культура / Вячеслав Семенович Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.
230. Степин В. С. Философия науки и техники / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – М. : Гардарики, 1999. – 400 с.
231. Стецишина О. В. Проблеми впровадження новітніх засобів навчання в процесі формування творчої особистості / О. В. Стецишина // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 492–496.
232. Титаренко Т. М. Гендерний ракурс усвідомлення повсякденного досвіду у психотерапевтичній взаємодії / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 16-24.
233. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях” / Тетяна Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 83-96.
234. Ткаченко О. М. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Миколайович Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 45-133.
235. Ткачук О. Зв'язок функціональної асиметрії мозку з художніми здібностями особистості / Олег Ткачук // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 141-147.
236. Томчук М. І. Теоретико-методологічні засади розробки та впровадження сучасного шкільного підручника / М. І. Томчук // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 272-283.
237. Туркоп Т. І. Інноваційна модель системи підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування з використанням нових інформаційних технологій / Т. І. Туркоп, О. Б. Перещ // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 394–403.
238. Угрюмова И. В. Понимание текста и творческое мышление : [Электронный ресурс] / И. В. Угрюмова. – Режим доступу к стат. : <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/ptxttm.htm>.
239. Український радянський енциклопедичний словник : в 3-х т. / [редкол. : ... А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін.]. – 2-ге вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – Т. 1 : А – Калібр. – 1986. – 752 с.
240. УСЕ : Універсальний словник-енциклопедія / [голов. ред. Мирослав

- Попович]. – 3-тє вид., перероб., доп. – К. : Всеуви́то, Новий друк, 2003. – 1414 с.
241. Федун С. І. Особливості підручникотворення в контексті творчого розвитку особистості учня / С. І. Федун // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 283-287.
242. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Р.М. Фрумкина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 320 с.
243. Функции художественно-графического оформления учебников : соврем. учеб. кн. : [пер. с серб.-хорв. Д. П. Мансфельда / под ред. Г. М. Донского]. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
244. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : [курс лекцій] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2006. – 86 с.
245. Фурман А. В. Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі : [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. – 44 с.
246. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
247. Фурман А.В. Категоріогенез як напрям професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 53–58.
248. Фурман А. В. Методологічні засади концепції навчальної книжки і підручника / А. В. Фурман // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матеріали звітної наук. сесії, 22-24 лютого 1993 р. / Академія пед. наук України, Ін-т психології. – К., 1993. – Т.2. – С. 79-85.
249. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
250. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інноваційний психодидактичний інструмент // Український шкільний підручник у європейському вимірі: Матеріали Міжнар. н.-пр. конф. (21-22 жовтня 2009 р. м. Вінниця) / За наук. ред. С.І. Дровозюка, М.І. Томчука. – Вінниця, 2009. – С. 288–296.
251. Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 171–182.
252. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісмісловї взаємодії / Анатолій В. Фурман // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2009. – С. 84–92.
253. Фурман А.В. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника / А.В. Фурман, С.І. Атаманенко, В.В. Клименко, О.І. Цедик // Рідна школа. – 1993. – №1. – С. 17–20.
254. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.

255. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.
256. Фурман А. В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78-125.
257. Фурман А. В. Розвивальний підручник : підходи до розуміння і створення / А. В. Фурман // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.
258. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів / Анатолій В. Фурман // Рідна школа. – 1998. – №10. – С. 11–22.
259. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.
260. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.
261. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
262. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
263. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.
264. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Методологічна план-карта дослідження проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника / Анатолій В. Фурман, Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 28–35.
265. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
266. Фурман А., Козлова Т. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання / Анатолій Фурман, Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 201–204.
267. Фурман А.В., Надвичина Т.Л. Методологічне обґрунтування моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу як системи навчальних задач / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвичина // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 11. – С. 4–8.
268. Халикян Н. В. Современный взгляд на учебную литературу для высшей школы Украины. Краткий социологический анализ / Н. В. Халикян, Н. А. Яценко // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 119-122.

269. Хміль І. Ю. Навчально-методичне забезпечення проведення семінарських занять при вивченні медичного законодавства за кредитно-модульною системою / І. Ю. Хміль // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т VI (18). – С. 522–524.

270. Худик В. А. Становление “психологического пола” личности у лиц юношеского возраста с профессионально-педагогической направленностью / Худик В. А., Качалова А. В., Щеглов В. И. ; под общ. ред. В. А. Худика. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 136 с.

271. Худякова В. І. Психологічні особливості формування індивідуального стилю роботи з навчальною книгою / В. І. Худякова // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 296-302.

272. Чепелева Н. В. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста / Н. В. Чепелева, Н. П. Федченко, Л. П. Яковенко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 107-116.

273. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 5-15.

274. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н. В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 6–10.

275. Чепелева Н. В. Технології читання / Наталія Василівна Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

276. Чернявский А. И. Проектирование электронного учебного пособия на основе семантической сети / А. И. Чернявский // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 141-142.

277. Шакирова Г. М. Психологические особенности усвоения учащимися понятий о нравственности на уроках литературы / Галия Мухтабаровна Шакирова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 56-63.

278. Шамелашвілі Р. М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання / Р. М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 8-20.

279. Швайко В. В. Целевая установка как способ управления процессом решения творческих задач / В. В. Швайко // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8, № 6. – С. 69–78.

280. Шевчук О. В. Відображення народної культури у підручниках початкової школи / О. В. Шевчук // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 302-310.

281. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедро-

вицкий. – М.: Шк. культ. пол., 1995. – 760 с.

282. Щедровицкий Г. Организационно-дьяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицкий // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.

283. Щедровицкий Г. Розуміння та інтерпретації схеми знання / Г. П. Щедровицкий // Психологія і суспільство. – 2001. – № 4. – С. 8–15.

284. Щодо видання навчальної літератури для вищої школи : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.06.2008 р. № 588 [Електронний ресурс] / Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України, 2008. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>

285. Юрій М. Ф. Етика / Михайло Федорович Юрій ; [2-е вид., стереотип.]. – К. : Дакор, 2008. – 320 с.

286. Яцюк М. В. Психологічні особливості імпульсивної поведінки осіб юнацького віку у подоланні ними внутрішньоособистісних конфліктів / М. В. Яцюк, О. В. Левчишина // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 310-320.

287. Eipper M. Sehen, Erkennen, Wissen : Arbeitstechniken rund um Mind Mapping / Eipper M. – Renningen-Malmsheim : Expert-Verlag, 1998. – 118 s.

288. Joel Thierstein CONNEXIONS CNX.ORG / Joel Thierstein, Richard G. Baraniuk // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 81-86.

289. Kirckhoff M. Mind Mapping : Einführung in eine kreative Arbeitsmethode / Kirckhoff M. – [8. Auflage]. – Bremen : Gabal, 1995. – 118 s.

290. Krivda E. G. Methodical approaches and the ways of reflection of studying material in training textbooks in foreign languages for non-linguistic foreign higher educational institution / E. G. Krivda, T. I. Leschinskaya, S. A. Leschinskiy // Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. – Одеса: Наука і техніка, 2007. – С. 181-182.

291. Sventesson I. Mind Mapping und Gedächtnistraining / Sventesson I. – [2. Auflage]. – Bremen : Gabal, 1995. – 109 s.

292. Wilkerson Miranda E. From first draft to first edition: writing and publishing foreign language textbooks in U. S. / Miranda E. Wilkerson // Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., 21-22 жовтня 2009 р. : тези доп. – Вінниця, 2009. – С. 28-29.

ДОДАТКИ

Додаток А

Акти про впровадження результатів науково-дослідної роботи в навчальний процес ВНЗ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ, НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ
НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД "КРИМСЬКИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ"
98635, Україна,
Автономна Республіка Крим,
м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел./факс: 32-36-13

office@eshi.crimea.edu

26 вересня 2011 р. № 160



МІНІСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
МІНІСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА
АВТОНОМОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РЕСПУБЛІКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ
УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ "КРИМСКИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ"
98635, Україна,
Автономна Республіка Крим,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел./факс: 32-36-13

office@eshi.crimea.edu

ДОВІДКА

про впровадження результатів науково-дослідної роботи
„Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-
книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів”
(номер державної реєстрації 0111U000597) у навчально-виховний процес
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Результати зазначеної науково-дослідної роботи впроваджені у навчально-виховний процес інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). Зокрема, розроблені професорсько-викладацьким складом кафедр педагогіки і практичної психології (під керівництвом виконавців НДР) інноваційні навчально-книжкові комплекси та їх експериментальні фрагменти використовуються під час проведення практичних, семінарських і лекційних занять з дисциплін «Методологія та методи соціально-педагогічних досліджень» (5 курс), «Психологія Я-концепції» (3 курс), «Вікова та педагогічна психологія» (1 курс), «Загальна психологія» (1 курс) для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія». Також за результатами дослідження розроблено та введено у робочий навчальний план з підготовки практичних психологів авторський спецкурс „Психологія підручникотворення”.

Результати науково-дослідної роботи були використані при написанні випускної освітньо-кваліфікаційної (магістерської) роботи студентки зі спеціальності «Соціальна педагогіка», а також при керівництві науково-дослідницькою роботою студентів 3-4 курсів.

Розроблена авторським колективом НДР методика виявлення якості, ефективності та психологічного потенціалу навчальної літератури, що базується на методах експертизи, контент-аналізу та анкетування успішно використовується викладачами кафедри при рецензуванні, проведенні експертизи та апробуванні новостворених навчальних книг.

Виконавці НДР доповідали про результати проведеного дослідження на Міжнародній науково-практичній конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» та опублікували наукову статтю «Навчально-книжковий комплекс як предмет психолого-дидактичного дослідження» у журналі «Гуманітарні науки», що випускається нашим університетом, а також неодноразово виступали із доповідями на науково-методологічних та науково-методичних семінарах кафедри практичної психології.

Результати впровадження результатів науково-дослідної роботи „Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів” обговорювалися на засіданні кафедри практичної психології (протокол № 1 від 25.08.2011 р.). Виконана робота позитивно сприйнята студентами і професорсько-викладацьким складом кафедри практичної психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), які констатували високу практичну значущість та ефективність запропонованих виконавцями НДР нововведень у навчально-виховний процес нашого освітнього закладу.

Проректор з наукової роботи



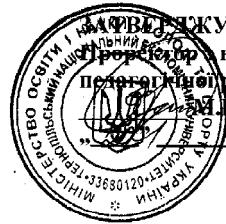
О.Ю. Пономарьова

ПОГОДЖЕНО

Проректор з наукової роботи ТНЕУ

З.-М.В. Задорожний

"20" 11 2012 р.



ПОГОДЖЕНО

Проректор з науково-

педагогічної роботи ТНЕУ

І.І. Шинкарик

"11" 11 2012 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів науково-дослідної роботи в навчальний процес

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи „Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів” (номер державної реєстрації 0111U000597) виконуваної кафедрою соціальної роботи ТНЕУ з 01.03.2011 р. по 31.12.2012 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, до фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2011-2012 рр. впроваджено у навчальному процесі, а саме:

1. При розробці навчальних програм з дисциплін: „Методологія наукових досліджень” (5 курс), „Організація та методи соціально-психологічної роботи” (4 курс), „Психологія Я-концепції” (3 курс), „Соціальна психологія” (3 курс), „Педагогічна та вікова психологія” (3 курс), „Історія та теорія соціології” (2 курс), „Соціологія” (1 курс). Спеціальність „Соціальна робота” (галузь знань 1301 – „Соціальне забезпечення”).

2. При читанні лекцій, проведенні семінарських і практичних занять з дисциплін: „Педагогічна та вікова психологія”, „Організація та методи соціально-психологічної роботи” та „Методологія наукових досліджень”.

3. При проведенні навчально-методичного та науково-методологічного семінарів: „Психосемантичні особливості проектування навчальних книг для вищої школи” та „Методологічні особливості розробки і використання методики діагностування рівня реалізації психологічного потенціалу студентів як суб'єктів взаємодії з навчальною літературою”.

4. При підготовці двох магістерських робіт у 2011-2012 навчальному році студентами спеціальності „Соціальна робота” (галузь знань 1301 – „Соціальне забезпечення”) з тем: „Психолого-дидактичне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для підготовки майбутніх соціальних працівників” (студентка СРзм-51 Побер Л.В.), „Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивальних підручників для студентів зі спеціальності „соціальна робота” (студентка СРзм-51 Броварна О.П.). Обидві випускні освітньо-кваліфікаційні (магістерські) роботи захищені при комісії ДЕК на оцінку „відмінно”.

5. Видання навчальних посібників і навчально-методичної літератури:

– Біскуп В.С. Історія та теорія соціології: Робочий зошит з курсу. – Тернопіль: Тернограф, 2011. – 112 с.

– Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2011. – 360 с.

– Фурман А.В. Психодіагностика: Навчально-методичний комплекс із дисципліни. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2011. – 72 с.

– Морщакова О.С. Людина в сучасному соціумі: Навчально-методичний комплекс з дисципліни. – Тернопіль: ТНЕУ, „Економічна думка”, 2011. – 156 с.

– Буда Т.Й. Методи соціальних досліджень: Навчально-методичний комплекс з вивчення курсу. – Тернопіль: Тернограф, 2012. – 43 с.

– Підгурська М.В. Соціологія та економіка праці: Навчально-методичний комплекс з дисципліни. – Тернопіль, Економічна думка, 2012. – 15 с.

– Шандрук С.К. Соціальне консультування: Навчально-методичний комплекс з дисципліни. – Кременець: ПП «Константа ВВК», 2012. – 59 с.

– Шандрук С.К. Технології соціальної роботи: Навчально-методичний комплекс з дисципліни. – Кременець: ПП «Константа ВВК», 2012. – 44 с.

Керівник роботи

проф. Фурман А.В.

Начальник навчального управління

доц. Чорний М.П.

Начальник НДЧ

Письменний В.І.

Декан юридичного факультету

доц. Возний В.І.

Завідувач кафедри

соціальної роботи

проф. Фурман А.В.



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Володимира Гнатюка

46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2, тел. (0352) 43-57-97, факс (0352) 43-60-55

№ 1379-33/13 від "29" "11" 2012-р.
 на № _____ від " " _____ 2012-р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи „Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів” (номер державної реєстрації 0111U000597) виконуваної кафедрою соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.03.2011 р. по 31.12.2012 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2011-2012 рр. впроваджено у навчальному процесі інституту педагогіки та психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Зокрема, теоретико-методологічні аспекти проведеного дослідження частково використовуються викладачами кафедр соціальної роботи та практичної психології під час викладання таких навчальних дисциплін: «Педагогічна психологія», «Методика проведення психологічної експертизи в різних галузях психології», «Організація психологічної освіти», «Психологічна служба в системі освіти», «Загальна педагогіка», «Соціалізація особистості», «Психодидактика» та «Психологія вищої школи».

Також результати зазначеного прикладного дослідження використовуються викладачами кафедр при розробці навчально-методичних комплексів дисциплін, в т.ч. й у процесі проектування змісту і структури авторських видань навчальної літератури.

Запропонована у НДР методика виявлення рівня реалізації психологічного потенціалу студентів внаслідок їхньої взаємодії з навчальною літературою (текстовим, графіко-ілюстративним компонентами та її структурою), що базується на методах контент-аналізу та анкетування успішно застосовується викладачами при рецензуванні, експертизі та виробі новотворених фрагментів навчальних книг чи окремих опорних лекцій. Крім того, результати дослідження використовуються професорсько-викладацьким складом кафедр при керівництві науково-дослідницькою роботою студентів 2-3 курсів, а також студентів старших курсів зазначеної спеціальності при написанні випускних освітньо-кваліфікаційних робіт.

Результати НДР позитивно сприйняті студентами, аспірантами і професорсько-викладацьким складом кафедр соціальної роботи та практичної психології, які констатували високу практичну значущість та ефективність запропонованих нововведень у навчально-виховний процес та успішно використовують окремі аспекти презентованих теоретичних і практичних здобутків у своїх власних науково-дослідницьких пошуках.

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

Б.Б. Буяк

Завідувач кафедри соціальної роботи,
д. пел. н., професор

В.А. Поліщук



МОЗ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ
 НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО
 МІНІСТЕРСТВА ОХОРОНИ
 ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ



MINISTRY
 OF PUBLIC HEALTH
 OF UKRAINE

I. HORBACHEVSKY
TERNOPIL STATE
MEDICAL UNIVERSITY
MINISTRY OF PUBLIC
HEALTH OF UKRAINE

46001, м. Тернопіль,
 майдан Волі, 1,
 тел. 52-44-92, 52-50-10,
 факс 52-41-83

Maydan Voli, 1
 Ternopil 46001, Ukraine
 tel: +38 0352 52-44-92, 52-50-10
 fax: +038 0352 52-41-83

e-mail: university@tdmu.edu.te.ua; www.tdmu.edu.te.ua

07.11.2012 № 02/3965

На № _____

АКТ

про впровадження результатів науково-дослідної роботи в навчальний процес

Даним актом підтверджується, що результати науково-дослідної роботи „Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів” (номер державної реєстрації 0111U000597) виконуваної кафедрою соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету з 01.03.2011 р. по 31.12.2012 р. згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що фінансуються із коштів загального фонду державного бюджету Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на 2011-2012 рр. впроваджено у навчальний процес Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського.

Предметом впровадження були технології та процедури психологічного проектування навчальної літератури, а також інноваційна психологічна методика виявлення якості та ефективності новотворених навчально-книжкових комплексів.

Зокрема, внаслідок опанування професорсько-викладацьким складом кафедри філософії та суспільних дисциплін структурно-функціональної моделі та новітніх ортехнологічних аспектів проектування навчально-книжкових комплексів було розроблено низку навчально-методичних видань, а саме:

- 1) навчальні посібники: «Науково-дослідна діяльність студентів: актуальність і організація» (Алексієвський М.М., Бондаренко С.В.); «Педагогічні технології у медсестринстві» (Кравчук Л.В.); «Вікова і педагогічна психологія» (І.М. Мельничук);
- 2) навчально-методичні рекомендації для студентів з навчальних дисциплін «Основи наукових досліджень» (Бондаренко С.В.) та «Пітологія».

Водночас основні теоретико-методологічні напрацювання виконавців НДР із зазначеної проблематики були використані професорсько-викладацьким складом кафедри філософії та суспільних дисциплін у процесі розробки та змістового наповнення робочих програм і лекційних матеріалів з навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Основи педагогіки та мистецтво викладання», «Методологія наукової роботи» та «Медична педагогіка».

Крім того, окремі елементи результатів наукових пошукувань виконавців НДР, що виголошені ними на декількох науково-методичних семінарах застосовані викладачем кафедри філософії та суспільних дисциплін Катерини І.Б. при розробці власного дисертаційного дослідження на тему: «Філософське мислення і мови у філософії науки Нового часу».

Проректор з наукової роботи,
інноваційних та комп'ютерних технологій,
доктор технічних наук, професор

Ігор В.П.

Завідувач кафедри філософії
та суспільних дисциплін,
доктор педагогічних наук

Підписано в друкарні ТДМУ імені І. Я. Горбачевського
Мельничук І.М. Міністерства охорони здоров'я України



Додаток Б

Критичний і порівняльний аналізи систем вітчизняного та зарубіжного книговидавництва в освітній сфері

Додаток Б.1

Обґрунтування основних чинників, що спонукають до вдосконалення системи навчальних книг для ВНЗ

Традиційна система освіти в умовах науково-технічного прогресу та стрімкого зростання обсягу наукової інформації є неефективною. Адже при швидкому накопиченні та старінні знань студенту неможливо за такий відносно короткий час навчання у ВНЗ сприйняти і переосмислити всю інформацію, що потрібна йому в майбутній професійній діяльності. Тому на часі актуальною потребою стало формування готовності особистості до самопізнання, самореалізації, самоосвіти і творчості, задоволення якої вимагає зміни пріоритетів у сфері національної освіти: із засвоєння готових знань на самостійну пізнавальну діяльність кожного студента з урахуванням його психологічних особливостей та можливостей [119, с. 155]. Більше того, побоюючись здатися некомпетентними, викладачі схильні абстрагуватися від одержуваної студентами професії, не намагаючись долучати освітній матеріал до вирішення ними нагальних навчально-професійних і суто професійних завдань. Такий стан справ характерний для викладання багатьох навчальних дисциплін [98, с. 104]. Саме тому кризу вищої освіти, зокрема й університетської, більшість дослідників [92, с. 135] пов'язують з надмірною спеціалізацією ("професіоналізацією") цієї освіти та утилітарним ставленням до неї з боку її безпосередніх учасників.

Таким чином, реформування освіти в Україні відповідно до принципів Болонської конвенції передбачає *різнорівневу освітньо-кваліфікаційну підготовку* випускників, а саме бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Це, своєю чергою, покликано вдосконалити і змінити змістовлення навчальних програм. Видання підручників та посібників не встигає за цими змінами ні за якісними показниками, ні за кількісними. Зауважимо, що *зміни навчальних програм* передбачають значне скорочення годин аудиторних занять, натомість 50% навчального часу відводиться на *самостійну* позааудиторну роботу студента, що вкрай актуалізує потребу в новій методиці створення підручника як високоефективного засобу інтенсивного навчання, котрий компенсував би нестачу лекцій і семінарів, живого спілкування з викладачем [115, с. 150; 119, с. 17]. За таких умов автори навчальних книг почали включати інформацію, яка передбачає самостійний пошук знань, тобто підсилює роль підручника як засобу для самоосвіти, розвитку креативного мислення наступників [236, с. 279], та дозволяє організувати освітній процес багатопрофільно і персоналізовано [77].

При функціонуванні кредитно-модульної системи ще більшої актуальності набуває розробка НКК, методичних рекомендацій для самостійного освоєння студентом наукових дисциплін [42, с. 191], зміст і структура яких відповідала б кредитам та була спрямована на *особистісно орієнтоване навчання*. Останнє передбачає впровадження технології індивідуального стилю навчальної роботи (The Learning Style Approach), або так званого "різнорівневого навчання", що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей кожного студента [109, с. 164]. Особистісно орієнтована освіта (Personality-Centered Education), звісно, за умов дотримання її принципів та умов, забезпечує розвиток та саморозвиток особистості студента, виходячи з виявлення його індивідуальних відмінностей як суб'єкта пізнання, особистості предметної діяльності та індивідуальності вчинкового самотворення. Для дистанційної форми навчання й освіти людей з обмеженими можливостями (інклюзивне навчання) створена *кейс-технологія*, за якої навчально-методичні матеріали структуровані, комплектуються у спеціальний набір ("кейс"), яка уможливило самостійне вивчення курсу із періодичними консультаціями у викладачів-консультантів (координаторів, тьюторів) або інструкторів [109, с. 162, 163] навчальних чи наукових дисциплін. Окрім того, є запит на впровадження *системи спецкурсів*, яка б зосереджувалася на організації самостійної роботи студентів і могла б подаватися дистанційно. У формат профільного навчання сьогодні вписані й електронні курси, головню за вибором студента. Дистанційна форма викладання таких електронних курсів є найбільш вигідною як з економічного погляду, так і з педагогічного [77].

У цьому контексті інноваційний НКК для студента має низку переваг щодо усного презентування навчального змісту викладачем. Адже, за П. Томсоном, 60% людей є візуалами, 35% – кінестетиками і тільки 5% – аудіалами [125, с. 112], а зір загалом забезпечує надходження понад 90% всієї інформації про довкілля. До того ж канадський теоретик комунікації Маршал Мак-Люен вважає сучасну масову комунікацію переважно візуальною [126]. Тому друкований текст дає змогу студенту використовувати більшу кількість стратегій сприйняття, повертатися до вже прочитаного та, із психологічного погляду, характеризується вищим рівнем „ступенів свободи” значеннєво-сміслової взаємодії з ним.

Додаток Б.2

Критичний аналіз сучасних НКК

Підручникотворення як одна з головних ланок реформування освіти в Україні, на жаль, на сьогодні не задовольняє ні викладачів, ні батьків, ані студентів, які є основними споживачами даної продукції [220, с. 65]. Це насамперед зумовлюється, на думку В.М. Монахова, відсутністю наступності у роботі авторських колективів із проектування навчальних книжок, оскільки не створено "дидактичного механізму" передачі методичного професіоналізму чи фіксації їх досвіду, відсутня також технологія створення НКК, що опускає цю соціально важливу діяльність до кустарщини [58]. З погляду значної

частини вітчизняних психологів і дидактів, типові навчальні книги створюються окремими авторами чи авторськими колективами на основі емпіричного досвіду, а не на належному теоретико-методологічному підґрунті. Хоча є багато спеціалістів, які мають значний стаж педагогічної роботи, багатий життєвий та професійний досвід, необхідні рівні професіоналізму та компетентності, однак достатньо важко їм адаптуватися до інноваційних вимог повсякденної професійної діяльності. Пояснити це можна як відсутністю базових знань і вмінь, браком часу в учителя чи викладача на самопідготовку, так і його моральною неготовністю до змін, внутрішнім опором будь-яким нововведенням [15, с. 40]. Крім того, для більшості авторів (63,4 %) основною спонукою у написанні підручників є службовий обов'язок [268, с. 119]. Тому переважна маса навчальних книг за змістом, структурою, художнім оформленням і поліграфічним виконанням не відповідає сучасним суспільним потребам, світовому рівню досконалості аналогічних взірців.

Сучасний підручник, що заповнив освітній простір України, не передбачає полісеміологічного оперування знаннями, котрі б трансформувалися у соціальні норми, культурні еталони, наповнювалися естетичним змістом, рефлексувалися й переводилися у внутрішній план психодуховного діяння й самозбагачення студента, а лише є навчальним засобом, що переважно виконує *інформаційно-пізнавальну функцію*. Не дивно, що нині побутує думка про те, що просвітницька модель освіти вичерпала себе, світ упритул підійшов до усвідомлення потреби радикального перегляду основ освітньої практики і педагогічної діяльності. “Сьогодні ситуація у світовій освіті характеризується як *парадигмальна криза* і як перехід до якісно іншої педагогічної формації” (П.Г. Щедровицький) [261, с. 22]. До того ж варто зазначити, що нині діюча лекційно-семінарська система навчання у вищій школі, а відтак і її психодидактичний інструментарій зреалізовує *пізнавально-трансляційну парадигму освіти*, а тому характеризується переважанням наукових цілей над вітакультурними, знанневої презентації навчального матеріалу над його модульно-розвивальною організацією, репродуктивних методів і форм навчальної роботи над інтерактивними, пошуково-розвитковими й, відповідно, академічних результатів над показниками професійного і психодуховного розвитку студентів [119, с. 183]. Незважаючи на певні досягнення системи освіти у сфері створення нових підручників, існуючий процес підручничотворення в Україні характеризується як складний, бюрократичний, ієрархічний, монополізований, непрофесійний, несистематизований та невідпрацьований оргтехнологічно [220, с. 65, 66], що не забезпечує міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на якісно нових парадигмальних засадах та не здійснює повноцінного психолого-дидактичного експериментування, у тому числі комплексного експертного оцінювання якості авторських взірців НКК.

У ВНЗ України практикуються пасивні методи навчання, коли провідним способом засвоєння студентами знань є *репродуктивний*, що побудований на поясненні викладача без їх наступної самостійної пошукової діяльності [75, с. 57]. Підручник у системі організованого навчання продовжує виконувати головну інформаційну функцію і використовується винятково як засіб учіння,

з допомогою якого здійснюється навчальна діяльність студента, тоді як модульно-розвивальний підручник ґрунтовно й різнобічно реалізує функцію розвивальну, культуротворчу. Тому наявна потреба в інноваційних НКК, які були б новими від спрямування до технології їх застосування й усуб'єктнення. Адже більшість сучасних підручників написані відповідно до ідеологічних педагогом XIX ст., коли підручник розглядався як практично єдине, головне джерело інформації для наступників. В епоху Інтернету немає нестачі інформації, існують лише проблеми в умінні працювати з нею [77]. У країнах Західної Європи кожен університет випускає власні НКК, що адаптовані до загальноосвітнього та фахового профілю студентів певного курсу. Більше того, кожен професор розробляє не лише власну навчальну програму, а й авторський посібник, оскільки поняття „базового підручника” там просто відсутнє. Отож фахівців готують справжні науковці-дослідники і педагого-особистості, які здатні запропонувати власний незалежний підхід до навчальної дисципліни й на належному науковому рівні донести її основні тематизми до студентів [288; 292].

Вивчення існуючих освітніх концепцій у ВНЗ показує, що професійна модель розвитку фахівця більше зорієнтована на адаптивну модель, яка зумовлює недостатнє використання методологічного потенціалу суб'єктного принципу та категорії самоспричинення [190, с. 134]. У зв'язку з цим І. С. Якиманська стверджує, що “в навчальному процесі викладачі недостатньо використовують освітній матеріал, який би забезпечував студенту свободу вибору змісту, способу його опрацювання” [45, с. 15]. Натомість викладач повинен створити не лише програму знань, які потрібно засвоїти студентам, а й програму видів їх діяльності. Недостатня увага до освітньої діяльності, адекватної меті навчання і специфіці освоєваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти. Ідея навчання *в і через* діяльність суперечить поширеній практиці традиційного шкільництва, за якого педагоги прагнуть переказувати готові знання, а не стимулюють вихованців опрацьовувати їх самостійно. Відсутність уміння вчити студентів у лоні освітньої співдіяльності – основна проблема багатьох викладачів, які намагаються організувати навчальний процес з урахуванням психологічних чинників, проте не розуміють, яка діяльність сприяє привласненню студентами теоретичних знань з конкретних навчальних дисциплін [212, с. 186]. Тим самим у студентів створюється невірне уявлення про науковий метод, оскільки їх сутнісно знайомлять з методом викладання наукових результатів, а не з методом їх отримання [8, с. 46]. Однак, за свідченням різних моніторингів успішності навчання, найчастіше причиною неуспішності студента за сучасних умов є соціально-економічне, політичне, психологічне та побутове перевантаження, а також його невіміння оптимізувати свою освітню діяльність поряд із соціальною та побутовою зайнятістю [92, с. 138]. Його особиста пасивність унаслідок несформованої внутрішньої мотивації і відсутності належної соціально-психологічної свободи пошуку, переживання, діянь почасти формує внутрішнє відчуження від навчального закладу. Всупереч неповному емоційному, етичному й духовному ставленню особистості виникає гіпертрофований розвиток пізнавальної сфери. Крім того, досвід

підтверджує, що недостатньо сформована потреба в читанні, неактуалізована мотивація цього процесу [79, с. 81] спричиняє низьку якість читання зрілою особою текстів як галузевої тематики, так і художньої. Дослідження показують, що лише за критерієм “продуктивність читання” маємо зниження якості читання (67% проти 48 % малопродуктивних читачів) у студентському дошкіллі. Але ж відомо, що саме названа продуктивність відображає систему психологічних, культурологічних, мовних і комунікативних характеристик читаючої людини [26].

Сучасна педагогіка вибрала й прекрасно втілила орієнтир на усереднення та ігнорування вікових та індивідуальних особливостей учасників навчально-виховного процесу, що спричинило, з одного боку, зростання нормативного *обсягу* наукових знань у змісті навчальної книжки, з іншого – зниження загальних вимог на освітні стандарти та якість загальнокультурної підготовки молоді. В цілому змістовно досконала книга сьогодні, будучи сутнісно монографією, є *типовим невідручником*. А це негативно впливає на доступність змісту, оскільки її текст вибудовується як “навчальна проєкція” нормативного наукового знання [45, с. 7], яке намагаються передати студенту за короткий інтервал часу (1-2 семестри), тільки у стислому – редукованому, уформальненому, схематизованому – вигляді. Адаптація особистості до інформаційної надмірності проходить некеровано, часто не береться до уваги те, що становить основу оволодіння курсом і, як наслідок, що саме сприяє чи не сприяє глибокому осмисленню, рефлексивності студентів [17, с. 155]. Також до основних недоліків навчальної літератури науковці відносять компіляцію вже надрукованого матеріалу, використання невідредагованих машинних перекладів з іноземних джерел, відсутність власних напрацювань, використання штампів, шаблонів, канцеляризм [115, с. 150; 198, с. 17].

Вищезазначені особливості сучасних НКК, якими користуються майбутні фахівці, зумовлюють відповідний вплив на функціонування психічних властивостей особистості. Проведені дослідження з даної проблематики констатують, що, не дивлячись на ініціювання швидкості засвоєння інформації, перенавантаження студентів займає високий показник, а тому відбувається в основному посереднє оволодіння дисциплін [17, с. 155]. Це пояснюється тим, що психічне напруження від інформаційного потоку, хоч і зумовлює високий інтелектуальний розвиток (візуальне сприйняття, абстрактне мислення тощо), та все ж пов'язане з дистресом, тобто переважно з його негативним впливом на психічне здоров'я особистості. Отож, на думку І.Я. Лернера, “невихованість наступників як читачів (слухачів, співтворців, авторів усного чи письмового тексту) позначається на інтелектуальному потенціалі молоді. Невміння думати над текстами з дитинства закріплює стереотипне мислення...”. Сьогоднішній освітній процес вищої школи є досить науковим, логічним, але, на жаль, бідним на позитивні емоції студентів і, більше того, в багатьох викликає нудьгу, страх, байдужість, негативні переживання, які не стимулюють бажання вчитися, напружуючись [45, с. 129, 30].

Якщо сьогодні у сучасного студентства наявна достатня наукова поінформованість і високий розумовий розвиток, то цього не можна сказати про його соціально-культурний і психодуховний розвиток. Система традиційного

інструментарію збагачує ментальний досвід студента лише локально, адже здобуті знання не трансформуються у соціальні норми, культурні цінності і психодуховні форми. То ж зрозуміло є головне призначення інноваційної освіти – стати соціальним механізмом окультурення юні та уможливлення індивідуально-вчинкових траєкторій її особистісного розвитку.

Підкреслимо і те, що *структура* традиційного навчального підручника, яка піддалася науковцями критичному аналізу, теж містить чимало недоліків [1, с. 71, 72; 42, с. 191; 45, с. 13, 14; 46, с. 227]:

- надмірність та неузгодженість обсягу окремих частин видань і бюджету часу студента, що відводиться на його самостійну роботу з навчальною літературою;
- масове використання або застарілої наукової термінології, або, навпаки, штучно створеної, калькованої з російської мови;
- відсутність виділення базових понять і категорій курсу іншим шрифтом;
- типова відсутність чіткої структуризації освітнього матеріалу в рамках кожної теми;
- невідповідність назви параграфу чи пункту викладеному змісту;
- відсутність запитань у кінці теми чи параграфу, що вказує на одне: більшість підручників є збірками відповідей на запитання, які ще не сформульовані, а з психологічного погляду, питання важливіше відповіді, тому що мотивоване формулювання-запит містить більше інформації, аніж неосмислена відповідь на непоставлене запитання;
- дублювання досліджуваних проблем, наявність різної, іноді навіть суперечної, інформації з приводу одного й того ж питання, що передусім стосується посібників, укладених групою співавторів;
- надмірна загальність текстів, коли науково викладений матеріал зовсім не підкріплений прикладами, або ж приклади підібрані цілком безсистемно, не маючи ніякого методичного спрямування.

Сучасні комп'ютерні технології займають досить високе місце у життєдіяльності сучасного суспільства і мали б забезпечувати якісний друк і тиражування навчальної літератури. Але, на превеликий жаль, сьогодні можемо констатувати недоліки в позатекстовому компоненті, а саме графіко-ілюстраційному, що визначаються досить низькою якістю друку та дизайну [133, с. 146] навчальних книг [7, с. 76]; друкований текст пробивається із зворотної сторони, наявний чорно-білий друк, “гойдання” розміру полів книги тощо. Практично 40 % респондентів зазначили погану читабельність книг через використання надміру зменшеного розміру шрифту [268, с. 121, 119].

Назвемо й інші проблеми, які сьогодні стають на заваді появи якісного та достатньо ефективного ВНЗівського підручника чи посібника: недосконала “технологія” грифування підручників (наявність грифу нині, на жаль, не завжди є ознакою їх якості); відсутня інформаційно-консультативна взаємодія між МОН (Інститут інноваційних технологій і змісту освіти) і видавництвами; бездіяльність з боку Міністерства та керівництва ВНЗ в напрямку заохочення викладацького складу до написання підручників. Руйнується і зникає *авторська школа*, що існувала із старих часів, а створення нової не стимулюється; аб-

солютно абсурдна система тендерних закупівель підручників; доручення підготовки підручників та посібників викладачам, які не мають чіткого уявлення про практику підготовки і видання навчальної книги, про структуру підручників і посібників [9, с. 26, 27].

Отже, очевидно, що проблем існує чимало, і для їх здолання треба шукати альтернативні, психологічно інтенсивні освітні моделі, котрі б змінювали існуючу систему організації навчання, її психодидактичне та оргтехнологічне наповнення. Воднораз потрібно змінити і принципи конструювання навчальних текстів, щоб підручник своїм змістом і формою був не тільки проекцією наукового знання, але й утілював психологічні лінії інтелектуального, соціального, екзистенційного і духовного розвитку особистості. Загалом же провідна тенденція розвитку процесу створення НКК полягає у заміні інформаційно-диференційованого, теоретично деталізованого навчально-методичного інструментарію на розвивально-інтегративний, що є посередником у системі “зміст вищої освіти – паритетна освітня співдіяльність викладача і студентів”.

Зважаючи на це, МОНмолодьспорту України стало приділяти значну увагу вищеозначеній проблемі: сформовано галузеву цільову програму “Підручник вищої школи”, впроваджено нові “Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” і Тимчасовий порядок надання навчальній літературі грифів МОНмолодьспорту України” [115, с. 150].

Додаток Б.3

Нормативно-правова база, що регламентує професійну діяльність у сфері продукування навчальних книг для ВНЗ

Відповідно до Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про загальну середню освіту”, постанов Кабінету Міністрів України від 28.08.2003 № 1378 „Про вдосконалення роботи із забезпечення учнів і студентів навчальних закладів підручниками та посібниками”, від 07.02.2006 № 108 „Про утворення Інституту інноваційних технологій і змісту освіти” та з метою поліпшення якості навчальних видань, засобів навчання і навчального обладнання (Наказ МОН № 588 від 27.06.2008 р. “Щодо видання навчальної літератури для вищої школи”), удосконалення проведення їхньої експертизи [203], створена нормативно-правова база стосовно продукування навчальних книг для ВНЗ.

До нормативних документів, що регламентують експертну діяльність у сфері оцінювання навчальних книжок належать:

– „Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” (наказ МОН України № 1/9-398 від 01.08.05 р.);

– Указ Президента України № 1013/2005 від 04.08.05 р. „Про вищу освіту”;

– Наказ МОНУ №537 від 17.06.2008 р. “Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів

та свідоцтв Міністерства освіти і науки України”;

– Наказ МОН № 11 від 10.01.2009 р. “Про внесення змін до тимчасового Порядку надання навчальній літературі грифів МОН”.

Останній наказ визначає систему організаційної роботи профільного Міністерства у проведенні науково-методичної експертизи навчальної літератури, засобів навчання і навчального обладнання, офіційного підтвердження доцільності їх використання в освітньому процесі навчальних закладів України. Порядок, своєю чергою, ґрунтується на положеннях і нормах Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про видавничу справу”, “Про наукову і науково-технічну експертизу”, “Про авторське право і суміжні права”, постанов Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 № 1717, від 28.08.2003 № 1378 „Про вдосконалення роботи із забезпечення учнів і студентів навчальних закладів підручниками та посібниками”, від 07.02.2006 № 108 „Про утворення Інституту інноваційних технологій і змісту освіти”, з урахуванням вимог Державних санітарних правил і норм, гігієнічних вимог до друкованої продукції для дітей, Державного стандарту України ДСТУ 3017-95 „Видання. Основні види. Терміни та визначення”, інших нормативно-правових актів, що регламентують діяльність МОНмолодьспорту стосовно науково-методичного забезпечення системи освіти та забезпечують офіційне визнання відповідності навчальної літератури, засобів навчання і навчального обладнання вимогам державних стандартів освіти, державних санітарних правил і норм, гігієнічних нормативів, інших нормативних документів, що реалізується через процедуру надання МОНмолодьспорту України підручникам і посібникам грифа або свідоцтва “Про визнання відповідності педагогічним вимогам” [203].

Додаток Б.4

Психодидактичні переваги і недоліки сприйняття студентами текстів електронних підручників

Сучасний інформаційно-комунікативний простір забезпечується новітніми комп’ютерними технологіями, відеоматеріалами, Інтернетом та мобільними комунікаційними голосовими і текстово-мультимедійними системами, що тотально впливають на соціалізацію юного покоління і його інкультурацію [134, с. 33]. Тому проблема реалізації потенційних можливостей інформаційних технологій в освітньому процесі набуває все більшого значення [77]. Для цього створюються електронні освітні програмні засоби, що спрямовані на інтенсифікацію навчального процесу, формування знань, умінь і навичок, на дієвість контролю за якістю їхнього засвоєння. Вони репрезентуються як комп’ютерні навчальні програми (інформаційні, контролюючі, моделюючі, демонстраційні, тренажерні, комбіновані тощо), електронні підручники, компакт-диски (енциклопедії, довідники), інформаційні середовища, комп’ютерні ігри та ін. [110, с. 178]. Одним з найпопулярніших електронних засобів навчання у вищій школі є *електронний підручник* (ЕП), котрий характеризується як інтерактивний навчальний засіб, що забезпечує

організацію самонавчання студентів (наодинці чи під керівництвом викладача) у процесі їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням майбутнього фаху, робочої програми дисципліни, визначених форм, методів і підходів до навчання та стратегій керування траєкторією учіння [127, с. 221].

До основних переваг використання ЕП належать:

- повний спектр кольорової гамми зображень, велика корисна площа табло, якісний аудіосупровід, поетапна подача визначень окремими опорними фразами та символами, динамічність зображень, можливість вільного маніпулювання з об'єктами, динамічного суміщення малюнків, оптимізація системної роботи мозку внаслідок максимальної активізації резервів його обох півкуль;

- підвищення цікавості, емоційності, доступності освітнього змісту та зниження неефективного використання часу, широкі можливості диференціації та коригування навчального змісту, компактність і легка транспортабельність магнітних та оптичних носіїв інформації тощо;

- полікодована подача інформації (текст, карта, таблиця, схема, аудіо-візуальний ряд тощо) і можливість її переведення з однієї знакової системи в іншу, відновлення потрібної послідовності і хронології подій чи побудов, простота і зручність пошуку та систематизації інформації, багаторазове використання картографічних форм на заняттях географії та історії [77];

- полімотиваційний вплив на студентів, коли зростає їхній інтерес до навчального курсу, інтенсифікується розвитковий перебіг емоційних та пізнавальних процесів; докорінно змінюється роль викладача, адже він перестає бути механічним ретранслятором певного набору знань, а стає управлінцем-координатором, організатором розвитково насиченої освітньої діяльності;

- аудіовізуальна технологічність поєднується із різноплановими матеріалами мовлення (диктора, кадри відеофільмів, аудіозаписи), здійснюється демонстрація викладацьких і студентських презентацій, розробка та використання гіпертекстових технологій (гіпертекст – це текст, до якого долучені інтерактивні посилання на інші документи, і за їх допомогою читач, указавши на яке-небудь слово чи фразу, миттєво отримує додаткову інформацію за відповідним предметом) [20, с. 7], створюють благодатні умови для довільного запам'ятовування матеріалу, а використання навчально-методичного комплексу, що, окрім НКК на паперових носіях, містить диски, аудіо- та відеокасети, усе це оптимізує перебіг особистісно зорієнтованого навчального процесу [115, с. 151];

- використання найновішої інформації із сайтів Інтернету, наукової віртуальної бібліотеки і всесвітнього освітнього ресурсу Connexions, що охоплюють інформаційні “модулі” – невеликі мов цеглинки Лего документи з концепціями, процедурами чи запитаннями, тому в поєднанні кількох таких модулів отримуються підручники, курси та навчальні матеріали, які можна легко модифікувати, перекласти на будь-яку мову [288, с. 81]; робота із таким чином організованою інформацією дає змогу забезпечити миттєву поінформованість, розвиває комунікативні здібності та розумові властивості студента, сприяє активізації його пізнавальної діяльності, готує діяльно обізнану особистість “інформаційного суспільства”.

Водночас укажемо на низку таких недоліків ЕП:

1) їх ретрансляція та перегляд можливі лише за допомогою відповідного технічного засобу (комп'ютера, ноутбука), наявність яких на теренах України на сьогодні забезпечується в недостатній кількості, так само як важкодоступною є програмна продукція, що не відповідає сучасним стандартам якості [127, с. 220; 194, с. 148];

2) їх модульні блоки логічно закінченої інформації (організаційна, теоретична, пізнавальна, діяльнісна, контролювальна) за обсягом і навчальним навантаженням потребують витратити більше, ніж 45 хвилин на її якісне опрацювання і виконання завдань, що, своєю чергою, порушує санітарно-гігієнічні вимоги та спричиняє втому і зниження рівня розумової працездатності студента, а це закономірно негативно позначається на його подальшій навчальній праці [43, с. 48];

3) цей тип підручника в найпростішому вигляді є електронним варіантом друкованих навчальних матеріалів, що поєднує у собі властивості звичайного підручника, довідника, задачника та системи тестування [127, с. 220] і дублює продукти книговидавничої інфраструктури із деяким запізненням і здебільшого в не вельми якісній формі;

4) накопичення в Інтернеті великої кількості „інформаційного сміття” загрожує перетворенню всесвітньої інформаційної мережі на “нестримний гірський” потік, у який, на відміну від Гераклітової ріки, ніхто не увійде жодного разу [124, с. 33], а недосконалість законодавства у сфері охорони авторських прав уможливило його порушення при несанкціонованому копіюванні електронних носіїв.

Однак, попри перераховані недоліки ЕП, система комп'ютерного забезпечення (від навчальних програм до комп'ютерних підручників і тестів) стає невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу у вищій школі й перебирає на себе значну частину тих функцій, котрі традиційно виконувалися підручниками та іншими компонентами НКК, що природно вимагає перегляду функціонального спрямування останнього [119, с. 189].

Додаток Б.5

Потенційні психологічні недоліки механістичного використання іноземних прототипів НКК на вітчизняних освітніх теренах

Osvima – це не лише цілеспрямовано організований процес розвитку суспільства, а й сфера духовного виробництва суспільства, надважливий соціальний інститут національного культуротворення. Об'єктивна якість та ефективність безпосереднього застосування навчальних книг як найбільш самоочевидних культурних текстів є не лише показником, а й одним із важливих чинників формування внутрішнього світу особистості – і окремо взятої, й колективної, що уособлює в собі „душу нації”, або ж її базову етнокультурну ідентичність [134; 69]. Та на сьогодні відбувається намагання наслідувати,

копіювати західний досвід чи некритично використати готові взірці навчальної літератури, що неадаптована до наших етноментальних, психокультурних традицій та особливостей.

Показовими у цьому плані є результати *порівняльного аналізу типів геітальтивів – смислових зон асоціативного поля основних концептів, що виявляють неоднорідний їх зміст у межах різних лінгвокультур*. Навіть культурні сценарії, що розгортають ідеальний зміст концепту „батьківщина” у текстах англійської, французької, польської та української мов, суттєво різняться між собою. Так, для більшості українців „Любити матір – це любити батьківщину”, що відображає властиве нашій ментальності звернення до архетипу Великої Матері і що становить універсальний код української лінгвокультури. Водночас аналіз паремійного фонду мови показує, що у французькій лінгвокультурі, батьківщина осмислюється швидше як „кохана”, „наречена”, а не ототожнюється із матір’ю. Це кардинально по-іншому розставляє культурні акценти, смислово у змістовлює саме трактування своєї землі та своєї вітчизни – синівське, дитинне чи маскулінне, чоловіче [6, с. 11-13]. Відтак, попри інтеграційні оргструктурні інтенції, існує небезпека механістичного перенесення чужорідного сутнісно-функціонального наповнення текстів, котрі є етноментально неприйнятними для українства як національного феномену, що часто неможливо адаптувати до нашого психодуховного довкілля не лише культурно чи історично, а й суто характерологічно, соціально.

На думку М.К. Мамардашвілі, проблема ще полягає в тому, як розуміти і взагалі зрозуміти реалії чужої культури, як осилити культурний зазор в етнології, семантиці, яким чином уникнути насилля і викривлення, що виникають при описі однієї культури засобами іншої [165, с. 23]. Скажімо, для представника європейської культури чорний колір – це перш за все символ трауру, тоді як у японській культурі вказаним символом є білий колір, який для євроамериканця – взагалі колір свята. Зрозуміло, що тут має місце певна культурна умовність, що названа науковцями „символікою кольору” [242, с. 189]. Відтак специфіка будь-якої культури визначається через особливості як національні, так і етнічні, щонайперше у розуміння простору і часу, добра і зла, життя і смерті, ставлення до природи, праці, особистості [229, с. 66]. Для прикладу, порівнюємо східний та західний типи освітньої культури.

Людина у східній педагогічній традиції розглядається як єдність розуму, емоцій і волі, що підпорядковані суспільним і релігійним нормам, тут виховують у неї внутрішню свободу, гармонію, духовність, повноцінну особистість. Західний тип культури сформував педагогічні традиції, зорієнтовані на розвиток людської свободи та розуму, утвердження індивідуального і творчого начал в людині, на гармонізацію відносин особистості і суспільства. Однак у західних суспільствах усе ж культивуються внутрішня несвобода, соціальна аморальність, бездуховність. Демократизм ситуації полягає в тому, що українська освіта перебуває під впливом як західної, так і східної культури, й, асимілювавши ознаки їхніх традицій [212, с. 79], формує самотні національний світогляд та національне обличчя майбутнього нації. Отож діалог

культур відіграє важливу роль у їх розвитку, оскільки уніфікація і руйнування культурного різноманіття може призвести до занепаду культури [229, с. 71].

Стан сучасної вітчизняної навчальної літератури, на жаль, істотно ускладнюється тим, що під виглядом модерну і постмодерну автори підручників почали переписувати зарубіжні посібники, або просто їх перекладати і, чомусь, видавати під своїми прізвищами. Однак наявність такого тотального плагіату жодним чином не сприяє підвищенню статусу вітчизняної освіти. Незважаючи на те, що студенти почали навчатися за підручниками західного взірця, що втратили вікопомні мистецькі традиції і національне обличчя, вони є обкраденими не лише стосовно насправді великої світової культури, а й суто національної [108, с. 233, 234]. Оскільки оригінальні зарубіжні засоби навчання придатні лише з позиції методики, а не освітнього змісту, тому що останній не адаптований до українських етнокультурних особливостей вищої школи.

Додаток В
Методологічна план-карта
наукового дослідження НКК
за модульно-розвивальної системи навчання
А.В. Фурмана



Презентована план-карта наукового дослідження НКК за модульно-розвивальної системи навчання А. В. Фурмана фіксує особливості макро-структури інноваційного НКК та визначає оптимальну наступність наукового проектування, розробки, апробації і досвідного впровадження експериментальних умов, процедур і їх засобів.

Додаток Д
Психологічні цілі, функції та завдання сучасної
навчальної книжки

Додаток Д.1
Мова як чинник розвитку психічних процесів,
станів, властивостей і тенденцій людини

Мова як система кодів для кожного соціального індивіда є носієм і засобом фіксації вітакультурного досвіду [73, с. 256]. Слова, що об'єднані у фрази, – основний *засіб спілкування*, завдяки котрому людина зберігає і передає інформацію і привласнює досвід, накопичений попередніми поколіннями. Транслюючи надскладну інформацію, мова допомагає особі опанувати соціальним досвідом й у підсумку оволодіти певним колом знань, умінь і способів поведінки, котрі у такому обсязі не могли б бути результатом її самостійної освітньої діяльності. У філогенезі з появою мови в людини виникає абсолютно новий тип психічного розвитку, який не властивий тваринам, а сама мова стає найважливішим *засобом розвитку її свідомості і самосвідомості* [156, с. 67, 69].

Саме завдяки мові відбуваються суттєві зміни в діяльності та у формуванні свідомості студента. По-перше, позначаючи предмети та події зовнішнього світу словами або словосполученнями, мова дає змогу виокремити ці предмети, спрямувати на них увагу і зберігати їх у пам'яті. Наслідком цього є той факт, що особа оперує предметами зовнішнього світу навіть за їх відсутності. Скажімо, досить зовнішньо чи внутрішньо примовити те чи інше слово, як виникає уявлення про відповідний предмет і вона спроможна вільно оперувати цим образом. По-друге, слова не тільки вказують на певні предмети, а й абстрагують їх істотні властивості та відносять до певної категорії. Такий процес виокремлення (абстрагування) та узагальнення є другою важливою особливістю, яку мова вносить у формування людської свідомості. Отож, роль мови у формуванні світогляду сутнісно полягає в тому, що вона фактично проникає в усі сфери свідомої діяльності юної особистості, піднімаючи на новий рівень перебіг її психічних процесів [156, с. 68-69].

Водночас мова істотно перебудовує процеси сприймання усупільненою особою зовнішнього світу, котре стає більш глибоким, абстрагованим, цілеспрямованим, селективним, узагальненим і стійким. Мовлення також відіграє виняткову роль у розвитку *довільної сфери особистості*, індикатором якої є *довільна увага*. Слово в актах довільної уваги забезпечує виконання таких її функцій, як *утримання та контроль*. Воно, за словами Р.М. Грановської, уможливує продовження дії зовнішнього стимулу, заміщуючи його і попереджаючи переключення уваги на інший стимул. Крім того, узагальнений образ сприймання категоризується (порівнюється з назвою) й у такий спосіб відбувається зворотний вплив слова на точність подальшого сприймання [206, с. 435].

Окремо вкажемо на роль мови у формування архітектоники пам'яті. Так, на рівні особистості пам'ять, спираючись на мовні процеси, стає свідомою *мнемічною діяльністю*, за якої людина ставить перед собою низку цілей: запам'ятати, впорядкувати матеріал, який підлягає запам'ятовуванню (а відтак розширити обсяг збереженої в пам'яті інформації), довільно повернутися до минулого й у процесі пригадування відібрати найбільш актуальні для сьогодення фрагменти [156, с. 70].

Завдяки мовленню людина має змогу виходити за межі безпосередньої дійсності і поринати у процес *уяви*, який невластивий тваринам та є основою спонтанно керованої *творчості*. Також під впливом мовлення в емоційній сфері відбуваються певні реакції, а саме, поряд з афективними розрядками, у людини формуються переживання і тривалі настрої, які виходять далеко за межі безпосередніх афективних реакцій і які неподільно пов'язані з її мисленням, що протікає за безпосередньої участі внутрішньої мови [156, с. 70, 71]. Тому складні форми абстрактного мислення формуються тільки на основі предметної діяльності та засобів мови. Завдяки останній та її складним логіко-граматичним структурам особистість здатна висновувати шляхом логічних міркувань, не звертаючись щоразу до свого безпосереднього чуттєвого досвіду. Ця властивість мови – важлива передумова розвитку найскладніших форм дискурсивного (індуктивного і дедуктивного) мислення, які належать до основних формовиявів продуктивної інтелектуальної діяльності людини. Та й її мислення здійснюється саме завдяки системі кодів мови з допомогою виокремлення найсуттєвіших елементів дійсності, створення та оперування абстрактними поняттями, формулювання логічних узагальнень, що виходять за формат чуттєвого сприйняття, а також завдяки осмисленню законів явищ, що недоступні для безпосереднього чуттєвого сприйняття [156, с. 247]. Таким чином, слово не тільки подвоює світ чи забезпечує появу відповідних уявлень, а й постає як потужне знаряддя аналізу маркерів та характеристик цього світу. Передаючи суспільний досвід стосовно предмета, воно виводить нас за межі чуттєвого досвіду, забезпечує перехід пізнання людини на новий рівень, дає змогу перейти від чуттєвого до раціонального. Іншими словами, з'являється змога як позначати речі об'єктивної дійсності, так і оперувати ними у зовсім іншому – «раціональному» – плані [157, с. 252, 46, 47] функціонування свідомості та мислєдїяльності особи.

Поряд із пізнавальною та комунікативною функціями, слово виконує своє прагматичне чи регуляційне призначення, а це означає, що воно є не тільки знаряддя відображення дійсності, а й засіб регуляції поведінки [157, с. 119]. Отож, слово як основний структурний компонент реалізації будь-якого усвідомленого мовомисленнєвого процесу [73, с. 256] відіграє непересічно вагомую роль у саморегуляції діяльності і поведінки особистості. Більше того, з допомогою слова людина здатна передати стратегію свого вчинання (плани чи програми дій), спираючись не на наочні образи, а на абстрактні мовно-мисленнєві схеми. В неї виникають нові форми справді інтелектуальної поведінки, за якої складні завдання спочатку вирішуються в «розумовому плані» [156, с. 238], а потім реалізуються у практиці повсякдення.

Додаток Д.2 **Рівні аналізу соціокультурної значущості та цілей НКК**

Значущість запропонованого нами інноваційного НКК за рівнем узагальнення розглядається: 1) на загальнокультурному рівні – як форма фіксації і передачі соціокультурного досвіду; 2) на рівні суспільства (держави) – як засіб соціалізації прийдешнього покоління; 3) на рівні соціального інституту освіти (освітніх установ, організацій, професійних освітянських груп) – як нормативний документ, що відображає стандартизований, еталонно заданий зміст соціального замовлення у сфері освіти; 4) на рівні особистості (автора, викладача, студента, експерта) – як психодидактичний інструмент освітньої взаємодії.

Зазначена класифікація перегукується із запропонованими А. Н. Гірняком рівнями технологічного забезпечення конструктивної діяльності щодо створення навчальної літератури: 1) метарівень – НКК як матеріалізований фрагмент соціокультурного досвіду, призначеного для оволодіння наступним поколінням; 2) мегарівень – НКК як універсальна модель певної освітньої системи, що відображає провідні цілі та компоненти змісту освіти; 3) макрорівень – НКК як варіативна модель навчального матеріалу і його структури стосовно певного навчального курсу (дидактичного модуля); 4) екорівень – НКК як орієнтовний сценарій модульно-розвивального заняття, що опосередковує взаємодію викладача і студентів; 5) мезорівень – НКК як засіб індивідуалізованої освітньої діяльності студента, у процесі якої він має змогу виконувати нові проблемні завдання оптимальної трудності й у такий спосіб підтверджувати свою компетентність, підвищувати самоповагу і розвивати позитивну Я-концепцію; 6) мікрорівень – НКК як чинник продукування внутрішніх (особистісних) смислів, образів, післядій, духовно-емоційних переживань тощо. Відтак сутнісно НКК є засобом реалізації змісту освіти у навчальній системі «викладач - студент - група».

Отож актуальність дослідження НКК як психолого-педагогічної проблеми потенційно центрується довкола чотирьох аспектів [58]:

1. Соціально-культурний.

Культурні знаки, за Л.С. Виготським, розглядаються поза організмом як знаряддя чи соціальні засоби [39, с. 1023], що реалізуються як соціокоди, завдяки котрим й здійснюється ретрансляція знань і досвіду від людини до людини, від покоління до покоління. Таку функцію виконує й культура, яка є способом регулювання та реалізації людської діяльності, а отже постає особливим аспектом чи виміром соціального життя, що полягає у створенні і трансляції надбіологічних програм діяльності, поведінки та спілкування людей [229, с. 62, 63]. Саме тому власне з НКК (ширше – змісту вищої освіти) й розпочинається переорієнтація суспільної свідомості наступників, позитивне збагачення їхнього соціального і духовного горизонтів досвіду. Отож, для поступального розвитку гуманітарної сфери України завдання створення НКК нового покоління належить до стратегічно і тактично пріоритетних.

2. Загальноосвітній.

Саме із створення НКК розпочинається проектування і впровадження конкретних організаційних моделей навчання і педтехнологій. Адже створення підручника є однією з часто нездоланих перешкод, на яких перевіряється життєздатність новітніх педагогічних ідей [104, с. 33]. Відтак природно, що із зміною цільових компонентів змісту освіти і долученням вітчизняних ВНЗ до Болонського процесу (запровадження кредитно-накопичувальної системи (ECTS), втілення компетентнісного підходу, орієнтування студентів на процес безперервної самоосвіти впродовж усього життя тощо) має кардинально видозмінитися теорія, методологія, технологія створення та практика використання НКК, котрий інтегрує формальну і змістову гілки освітології [92, с. 137].

3. Дидактико-технологічний.

Сутнісної трансформації потребує не лише НКК, а й сам науково зорієнтований оргтехнологічний процес їх обґрунтування, проектування, створення, експертизи та апробування. Нині інноваційні навчальні книги покликані виконувати функцію специфічного сценарію-технології розгортання освітнього змісту, що допомагає студенту активно проектувати власну траєкторію пізнавальної діяльності та рефлексивно керувати процесом самоосвіти. Отож, з одного боку, зміст і структура будь-якого компонента НКК мають враховувати особливості читацької діяльності, а з другого – сам НКК збагачувати читацьку культуру з допомоги системи приписів-інструкцій і вказівок щодо взаємодії із його наповненням, а також шляхом застосування адаптованих алгоритмів, стратегій і технологій розгортання навчального змісту [126]. У підсумку, за Н. В. Чепелевою, читач має перейти від сприймання зовнішньої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової будови. Відтак, використовуючи різноманітні засоби зовнішньої структури навчальних книг, з'явиться змога скеровувати процес читання, й у такий спосіб певним чином технологізувати студентське сприймання і розуміння твору [275, с. 48] та запропонувати рефлексивні процедури його психологічного опрацювання.

4. Власне психологічний.

Зазначений пласт дослідження піднятої проблематики сутнісно охоплює чотири предмети наукового пізнання: а) особливості сприйняття та розуміння друкованої інформації особами різних вікових категорій; б) психологічний механізм переведення знаково упередметненого соціокультурного досвіду у внутрішні смислообрази суб'єктивованого знання; в) технологію психологічного проектування навчальної книги як квазісуб'єкта освітньої взаємодії; г) способи і засоби виявлення якості та психологічної ефективності змісту та структури навчальної літератури.

Додаток Е **Номенклатура макроструктурних компонентів НКК**

Додаток Е.1 **Нормативно закріплені різновиди програмово-методичного забезпечення освітніх закладів України**

Традиційно усталена номенклатура навчально-методичних засобів, що використовуються у ВНЗ, охоплює низку нормативно закріплених одиниць:

1. **Освітньо-професійна програма (ОПП)** є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності [119, с. 134].

2. **Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ)** є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. ОКХ встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників ВНЗ з даної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування [Там само].

3. **Підручник** – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання [115, с. 151].

4. **Навчальний посібник** – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання. Підручник і посібники затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифа означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, передусім змісту навчальної програми дисципліни, умовам щодо обсягу, структури, належного технічного оформлення [284].

У Наказі МОН України від 17.06.2008 № 537 затверджено порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоків Міністерства освіти і науки України та подано основні визначення [151, с. 398]:

1.4. Грифи МОНмолодьспорту України надають такий навчальній літературі:

1.4.1. **Навчальним програмам** – навчальне видання, що визначає зміст, обсяг, вимоги до результатів навчання, а також порядок вивчення і викладання певної навчальної дисципліни чи її розділу.

1.4.2. **Підручникам** – навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене як таке (до підручників також належить буквар).

1.4.3. **Навчальним посібникам** – навчальне видання, що доповнює або частково замінює підручник та офіційно затверджене як таке.

1.4.4. **Навчально-методичним або методичним посібникам** – навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни (її розділу, частини), або з методики виховання (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти профільного міністерства).

1.4.5. **Хрестоматіям** – навчальне видання літературно-художніх, історичних та інших творів чи уривків з них, які є об'єктом вивчення.

1.4.6. **Зібранням творів** – однотомне чи багатотомне видання творів одного або декількох авторів, що дає уявлення про його (їхню) творчість у цілому (до зібрання творів належить серія „Шкільна бібліотека”).

1.4.7. **Словникам** – довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними.

1.4.8. **Енциклопедіям** – довідкове видання зведення основних відомостей з однієї чи всіх галузей знання та практичної діяльності, викладених у коротких статтях, розташованих за абеткою їхніх назв або в систематичному порядку.

1.4.9. **Тлумачним словником для школярів та студентів** – мовний словник, що пояснює значення слів певної мови, дає граматичну, стилістичну характеристики, приклади застосування та інші відомості (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти профільного міністерства).

1.4.10. **Термінологічним словником для школярів та студентів** – словник термінів та визначень певної галузі знання (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти профільного міністерства).

1.4.11. **Довідником для школярів та студентів** – довідкове видання прикладного характеру, побудоване за абеткою назв статей або в систематичному порядку.

1.4.12. **Практикумам** – навчальне видання практичних завдань і вправ, що сприяють засвоєнню набутих знань, умінь і навичок. Різновидом практикумів є збірники задач і вправ, тестові завдання, збірники текстів диктантів і переказів, інструкції до лабораторних і практичних робіт, дидактичні матеріали (такі видання можуть також використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти профільного міністерства).

1.4.13. **Навчальним наочним посібникам** – навчальне образотворче видання матеріалів на допомогу у вивченні, викладанні чи вихованні.

1.4.14. **Альбомам** – книжкове або комплектне аркушеве образотворче видання, що має або не має пояснювальний текст.

1.5. Грифи МОНмолодьспорту України надають таким засобам навчання [203]:

1.5.1. **Навчально-наочним ігровим посібникам** – іграшки, виготовлені з різних матеріалів, зміст і форма яких забезпечують засвоєння (закріплення) знань, формування навичок.

1.5.2. **Атласам** – альбом зображень різних об'єктів (карти, креслення, малюнки тощо), що пропонуються з метою навчання або практичного використання.

1.5.3. **Навчальним картам** – картографічний твір установленого формату, який побудований у картографічній проекції, узагальнений і виконаний у певній системі умовних позначень зображення поверхні Землі, іншого небесного тіла чи позаземного простору з розміщеними на них об'єктами реальної дійсності, зміст яких визначається навчальними програмами.

1.5.4. **Відео- та аудіозасобам навчання** – засоби навчання, застосування яких потребує використання спеціальної техніки (апаратури) для подачі закладеної в них інформації.

1.5.5. **Електронним засобам навчального призначення** – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загальнодидактичного спрямування, електронні таблиці, електронні бібліотеки, слайдтеки, тестові завдання, віртуальні лабораторії тощо).

1.5.6. **Електронним засобам загального призначення** – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні та забезпечують підтримку інноваційних технологій навчання (операційні системи, прикладні програми, автоматизовані системи управління, бази даних тощо) [203].

Додаток Е.2

Типологія навчальних видань

За А.В. Фурманом, Д.Д. Зуєвим, НКК потенційно може містити такі структурні одиниці навчальних книжок, що проектуються і створюються одночасно [57; 58]:

I. *Видання для студентів* (змістовий комплекс): 1) освітні програми самореалізації особистості (забезпечують розвиток інтересів, мислення, уяви, самотворення власного Я); 2) підручники (експериментальні, пробні, масові, для спецкурсів) і вкладиші до них; 3) навчальні посібники (хрестоматії, книги для позааудиторного читання, адаптовані тексти, друковані наочні посібники, довідкові видання: словники, довідники, визначники, збірки таблиць), синтезовані довідкові матеріали за предметами, факультативи; 4) практичні матеріали: бланки методик дослідження, щоденник спостережень, робочі зошити на друкованій основі, збірки завдань, вправ, задач, практичних робіт, друковані роздаткові дидактичні матеріали, керівництва до самостійної роботи (самоосвіти); 5) видання, що збагачують фонд загальнокультурної підготовки: видання творів, що передбачені навчальними програмами, спеціалізована література для поглибленого вивчення, художня література тощо.

II. *Видання для викладачів* (програмово-методичний комплекс): 1) нор-

мативні видання з питань освіти і виховання: збірки директивних документів, юридичних актів, інструкцій, пояснень; матеріали, що характеризують освітньо-виховну систему, її цілі, принципи, закономірності розвитку (навчальні і робочі програми та ін.); 2) видання для педагогічних навчальних закладів і системи перепідготовки, підвищення кваліфікації працівників освіти: підручники, курси лекцій, навчальні посібники (у т.ч. хрестоматії), спецкурси, факультативи, семінари, практикуми; 3) професійно-прикладні видання: керівництва до підручників, книжки для викладача із системою освітніх технологій і навчальних технік, дидактичні задачки; предметні тестотеки (збірки психодідактичних тестів); посібники із організації позааудиторної фази навчального процесу тощо; 4) науково-популярні і довідково-інформаційні видання [259, с. 33]. Цей перелік може поповнюватися залежно від специфіки навчальної дисципліни аудіовізуальними посібниками, лінгафонними курсами, відеоматеріалами тощо.

Додаток Ж **ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНІСНОГО ЗМІСТУ** **І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОПСС**

Життєву ситуацію, в якій знаходиться і діє особа у певний момент часу, за О. О. Зарецькою, можна розглядати як „текст”, що сприймається, осмислюється та інтерпретується нею, а їхній результат текстуалізується та наративізується. 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 життєствердною [233, с. 95]. Такий текст, за Н. В. Чепелевою, є засобом інтерпретації не лише навколишньої дійсності та іншої людини, а й провідним інструментом саморозуміння і самопрезентації [274, с. 7]. Нагадаємо, що одним із головних досягнень філософії класичного періоду було розуміння того, що ми пізнаємо світ через себе, і що природознавство насправді є „природовпізнанням” самих себе. Крім того, з точки зору екзистенційного аналізу, людський індивід приймає таку ж участь у власному психодуховному розвитку як і 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 традицією [91, с. 27, 28]. Отже ідея ОПСС базується на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку через свідоме вибудовування індивідуальних програм особистісно-професійного самовдосконалення. Така наша позиція базується на теорії самоефективності А. Бандури та перегукується з методом перспекції К. Юнга, що спрямований на побудову майбутнього, головою – через подолання себе [213, с. 238]. Це та ситуація, коли потрібна „воля до смислу” [224, с. 40], адже, за В. Франклом, людина не вільна від умов, але спроможна зайняти позицію щодо них [210, с. 625].

Завданням освіти, за А. Маслоу, є не „переробка” особистості, а допомога в самоактуалізації як провідній потребі на вищих рівнях її розвитку, тобто уможливлення максимально повної реалізації власного потенціалу [13, с. 342]. Саме здатність життєвого самовизначення, С. Л. Рубінштейн вважав виявом суб'єкта повсякдення, який перебирає на себе відповідальність за пошук і побудову своєї унікальної життєвої самоідентичності [190, с. 135]. Саме за цих умов, за В.А. Роменцем, самопізнання постає як самотворення [210, с. 623]. Отже, одним із важливих завдань наративу, 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 культури [273, с. 14]. 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 ідентифікування [233, с. 87].

Додаток 3 Рівні оволодіння студентами навчальною інформацією

Очевидно, що будь-яку книгу можна прочитати на різних рівнях сутнісного усвідомлення її змісту. Водночас змістова специфіка книги впливає на вибір читачем того чи іншого стилю взаємодії з її сторінками. Так, для прикладу, тексти книг сакрального характеру уже за інтенційністю (комунікативним наміром) читача значно відрізняються за потенційною глибиною їх осягнення (текст, значення, смисл, сенс), скажімо, від текстів інструкцій до побутової техніки.

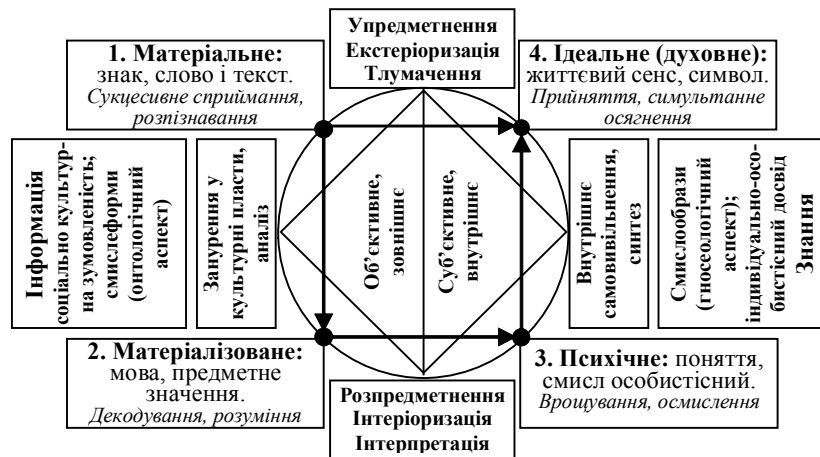


Рис. 3.1. Психологічні інваріанти семантики тексту НКК

Проаналізуємо багаторівневість читацької діяльності, котрі можуть бути використані для обґрунтування рівнів читацької компетентності, етапів читацької діяльності чи критеріїв оцінювання її ефективності (рис. 3.2):

1. Увага студента спрямована на книгу, написану іншомовною (незрозумілою) мовою. Відтак таку систему мовних знаків (текст) читач не може адекватно декодувати і його діяльність обмежується візуальним сприйняттям.

2. Адекватне декодування текстового повідомлення та максимально точне відтворення закладеної автором інформації (денотату). Зміст тексту інструкцій, алгоритмів, формул тощо передбачає репродуктивне відтворення (часто механічне) комунікативного задуму автора.

3. Смыслопородження та смысловизначення читача у численній множинності смыслопотоків інваріантного значення тексту. Для прикладу наведемо такий факт: під час читання Святого Письма студент може взаємодіяти з текстом з конкретної смыслової позиції – історика, філософа,

юриста, філолога, освітянина, критика тощо. У цьому випадку текст породжує у кожної окремої особистості різні смыслові варіації. Крім того, рівень вітакультурного розвитку, що змінюється в онтогенезі, передбачає значні смыслові видозміни навіть в одній і тій же особі. Особливо це помітно у ситуації кількарізного перечитування одного і того ж тексту на різних вікових етапах (16, 36, 66 років) і, відповідно, з позицій різних соціальних ролей (доньки/сина, матері/батька, бабусі/дідуся). Відтак ментальний досвід особистості є одним із основних чинників виникнення особистісних смислів і навпаки.

4. Сенсоосвячення, внутрішнє озорошення, ціннісно-емоційне прийняття як мотиваційна спрямованість, що спричиняє корекцію чи зміну життєвої інтенційності. Передбачає не лише гармонізацію на понятійному рівні одержаного повідомлення із власною системою вітакультурного досвіду, а й перебудову або підкріплення (утвердження) останньої під його впливом.

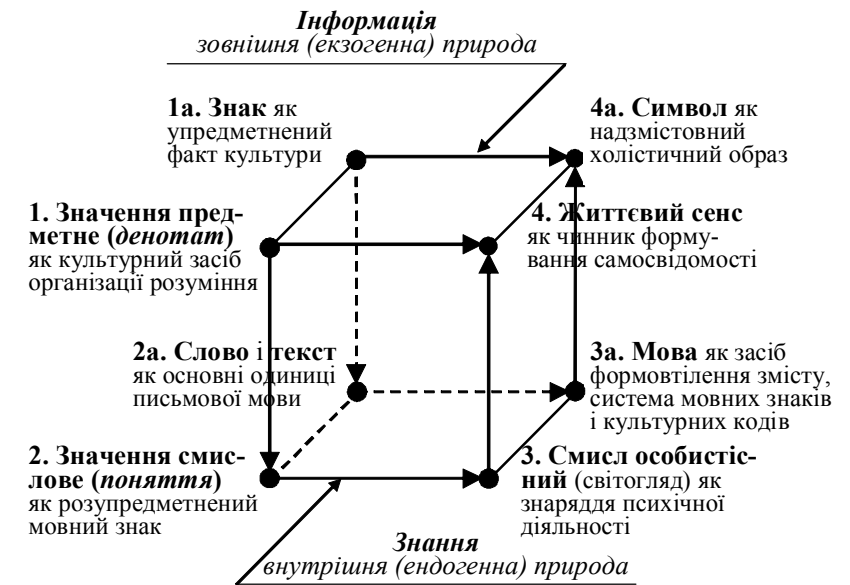


Рис. 3.2. Формозмістовий аналіз категорійно-понятійної наступності у дослідженні семантики тексту НКК

Додаток К

Сертифікація навчальних книг у системі вищої освіти України

Процедура легалізації підручників в Україні відбувається на підставі Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, затвердженого наказом МОН від 17.06.2008 року за № 537. Згідно з цим документом підручникам і навчальним посібникам з різних напрямів підготовки, що застосовуються у ВНЗ I – IV рівнів акредитації та вищих професійних училищах, надаються грифи „Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України” (виключно апробованим підручником), або „Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України” (навчальним посібником без проходження апробації та моніторингових досліджень). Документ регламентує особливості створення комісії, проведення процедури експертизи та оцінювання підручників і навчальних матеріалів за розробленими критеріями, етапами апробації та впровадження. Остаточне рішення про надання грифів приймає заступник Міністра з вищої освіти на підставі висновків комісії Науково-методичної ради з питань освіти МОНмолодьспорту. Термін дії наданого грифа навчальних видань для загальноосвітніх, професійно-технічних та ВНЗ – 5 років з дня офіційного затвердження відповідного рішення [203]. Отож наявність грифа є офіційним визнанням відповідності навчальних видань та інших засобів навчання вимогам державних стандартів освіти [185, с. 24].

Вочевидь ще на етапі формування замовлення-завдання на певний підручник мають чітко і повно вказуватись обов'язкові вимоги щодо його обсягу, структури текстового компонента, методичних принципів розгортання освітнього змісту, оформлення сторінок тощо. Ці вимоги й повинні становити систему основних параметрів оцінки рукопису [51, с. 151]. На практиці ж система надання грифів викликає численні нарікання, спричинені недосконалістю її механізмів, відсутністю чітких формалізованих та зрозумілих усім індикаторів експертизи рукописів, а також непрозорістю окремих її процедур [103, с. 41]. Відтак «грифування» навчальної літератури не забезпечує від випуску низькоякісних книжок, тому потрібно його доповнити апробацією друкованих видань в умовах реального навчального процесу [7, с. 81].

Отож найбільш актуальним нині залишається формування національної системи моніторингових досліджень якості освіти. Моніторинг та апробація є найбільш ефективними та поширеними емпіричними способами визначення показників якості та ефективності навчальної літератури. Вони дають змогу з'ясувати незалежну думку широкого кола безпосередніх користувачів щодо позитивних сторін і недоліків цієї літератури, шляхів її вдосконалення, а також підготувати висновки і рекомендації стосовно можливих змін у змісті та структурі останньої [185, с. 24].

Додаток Л

Результати анкетування студентів трьох ВНЗ України (5 спеціальностей соціогуманітарного спрямування)

Таблиця Л.1

Результати анкетування студентів, які навчаються у ТНПУ ім. В. Гнатюка за спеціальністю „Соціальна робота” (анкетування проводилося з 2010 по 2011 рік, вибірка становить 86 осіб)

№ запитання	За формою навчання		За курсами навчання				За успішністю				За статтю		Загальні результати							
	дівчата	чоловіки	1	2-3	4-5	висока	середня	низька	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча				
																	К-СТЬ	%	К-СТЬ	%
7	а	10	11,6	-	-	-	5	11,6	5	15,2	-	-	2	16,7	8	10,8	10	11,6		
	б	69	80,2	-	-	-	38	88,4	21	63,6	10	100	8	66,6	61	82,4	69	80,2		
	в	7	8,2	-	-	-	-	-	7	21,2	-	-	2	16,7	5	6,8	7	8,2		
	г	5	5,8	-	-	-	-	-	5	15,2	-	-	-	-	-	-	-	-		
8	а	5	5,8	-	-	-	-	-	5	15,2	-	-	1	8,3	4	5,4	5	5,8		
	б	47	54,6	-	-	-	31	72,1	11	33,3	5	50	6	50,0	41	55,4	47	54,6		
	в	33	38,4	-	-	-	12	27,9	16	48,5	5	50	5	41,7	28	37,8	33	38,4		
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
9	а	1	1,2	-	-	-	-	-	1	3,0	-	-	-	-	-	-	1	1,4	1	1,2
	б	10	11,6	-	-	-	3	7,0	5	15,1	2	20	1	8,3	9	12,2	10	11,6		
	в	43	50,0	-	-	-	28	65,1	12	36,4	3	30	6	50,0	37	50,0	43	50,0		
	г	33	38,4	-	-	-	4	18,2	12	27,9	16	48,5	5	41,7	28	37,8	33	38,4		
10	а	33	38,4	-	-	-	5	22,7	17	39,5	16	48,5	-	4	33,3	29	39,2	33	38,4	
	б	24	27,9	-	-	-	14	32,6	9	27,3	1	10	8	66,7	16	21,6	24	27,9		
	в	13	15,1	-	-	-	9	20,9	4	12,1	-	-	-	-	13	17,6	13	15,1		
	г	10	11,6	-	-	-	3	7,0	2	6,1	5	50	-	10	13,5	10	11,6			
д	6	7,0	-	-	-	-	-	2	6,1	4	40	-	6	8,1	6	7,0				

№ запитання	Варіанти відповіді	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати							
		денна		заочна	1	2-3		4-5		висока	середня		низька		чоловіча	жіноча		K-CTB	%	K-CTB	%							
		K-CTB	%			K-CTB	%	K-CTB	%		K-CTB	%	K-CTB	%		K-CTB	%					K-CTB	%	K-CTB	%			
11	а	35	40,7	-	9	32,1	15	41,7	11	50,0	14	32,6	19	57,6	2	20,0	6	50,0	29	39,2	35	40,7	-	-	-	-	-	-
	б	4	4,6	-	1	3,6	3	8,3	-	-	2	4,5	2	6,0	-	-	-	-	4	5,4	4	4,6	-	-	-	-	-	
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	20	23,3	-	8	28,6	12	33,3	-	-	15	34,9	5	15,2	-	-	1	8,3	19	25,6	20	23,3	-	-	-	-	-	
	д	19	22,1	-	6	21,4	6	16,7	7	31,8	6	14,0	5	15,2	8	80,0	4	33,4	15	20,3	19	22,1	-	-	-	-	-	
	е	8	9,3	-	4	14,3	-	-	4	18,2	6	14,0	2	6,0	-	-	1	8,3	7	9,5	8	9,3	-	-	-	-	-	
12	а	8	9,3	-	4	14,3	-	-	4	18,2	2	4,6	5	15,1	1	10,0	3	25,0	5	6,8	8	9,3	-	-	-	-	-	
	б	7	8,1	-	2	7,1	5	13,9	-	-	-	-	6	18,1	1	10,0	3	25,0	4	5,4	7	8,1	-	-	-	-	-	
	в	10	11,6	-	5	17,9	5	13,9	-	-	3	7,0	3	9,1	4	40,0	3	25,0	7	9,5	10	11,6	-	-	-	-	-	
	г	36	41,9	-	10	35,7	18	50,0	8	36,4	23	53,5	10	30,3	3	30,0	3	25,0	33	44,6	36	41,9	-	-	-	-	-	
	д	9	10,5	-	3	10,8	2	5,6	4	18,2	5	11,6	3	9,1	1	10,0	-	-	9	12,1	9	10,5	-	-	-	-	-	
	е	2	2,3	-	-	2	7,1	-	-	3	13,6	3	7,0	2	6,1	-	-	-	2	2,7	2	2,3	-	-	-	-	-	
	ж	5	5,8	-	2	7,1	4	11,0	3	13,6	7	16,3	2	6,1	-	-	-	5	6,8	5	5,8	-	-	-	-	-		
	з	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	а	23	26,8	-	4	14,3	14	38,9	5	22,7	12	27,9	9	27,2	2	20,0	3	25,0	20	27,0	23	26,8	-	-	-	-	-	
13	б	53	61,6	-	20	71,4	20	55,6	13	59,1	28	65,1	22	66,7	3	30,0	8	66,7	45	60,8	53	61,6	-	-	-	-	-	
	в	10	11,6	-	4	14,3	2	5,5	4	18,1	3	7,0	2	6,1	5	50,0	1	8,3	9	12,2	10	11,6	-	-	-	-	-	
	а	14	16,3	-	6	21,4	8	22,2	-	-	4	9,3	5	15,2	3	30,0	5	41,7	9	12,2	14	16,3	-	-	-	-	-	
	б	60	69,8	-	17	60,7	21	58,3	22	100,0	34	79,1	23	69,6	5	50,0	6	50,0	54	73,0	60	69,8	-	-	-	-	-	
	в	12	13,9	-	5	17,9	7	19,5	-	-	5	11,6	5	15,2	2	20,0	1	8,3	11	14,8	12	13,9	-	-	-	-	-	

№ запитання	Варіанти відповіді	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати						
		денна		заочна	1	2-3		4-5		висока	середня		низька		чоловіча	жіноча		K-CTB	%	K-CTB	%						
		K-CTB	%			K-CTB	%	K-CTB	%		K-CTB	%	K-CTB	%		K-CTB	%					K-CTB	%	K-CTB	%		
15	а	23	26,7	-	4	14,3	15	41,7	4	18,2	11	25,6	11	33,3	1	10,0	3	25,0	20	27,0	23	26,7	-	-	-	-	-
	б	31	36,0	-	10	35,7	10	27,8	11	50,0	17	39,5	12	36,4	2	20,0	8	66,7	23	31,0	31	36,0	-	-	-	-	-
	в	18	20,9	-	8	28,6	6	16,7	4	18,2	12	27,9	6	18,1	-	-	1	8,3	17	23,0	18	20,9	-	-	-	-	-
	г	7	8,2	-	2	7,1	2	5,5	3	13,6	3	7,0	2	6,1	2	20,0	-	-	7	9,5	7	8,2	-	-	-	-	-
	д	7	8,2	-	4	14,3	3	8,3	-	-	-	-	-	-	2	6,1	5	50,0	-	-	7	8,2	-	-	-	-	
	е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
16	а	24	27,9	-	8	28,6	9	25,0	7	31,8	5	11,6	12	36,4	7	70,0	6	50,0	18	24,3	24	27,9	-	-	-	-	-
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	в	62	72,1	-	20	71,4	27	75,0	15	68,2	38	88,4	21	63,6	3	30,0	6	50,0	56	75,7	62	72,1	-	-	-	-	-
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	а	15	17,4	-	4	14,3	9	25,0	2	9,1	10	23,3	5	15,2	-	-	-	-	15	20,3	15	17,4	-	-	-	-	
	б	12	14,0	-	4	14,3	8	22,2	-	-	5	11,6	4	12,1	3	30,0	3	25,0	9	12,2	12	14,0	-	-	-	-	
17	а	59	68,6	-	20	71,4	19	52,8	20	90,9	28	65,1	24	72,7	7	70,0	9	75,0	50	67,5	59	68,6	-	-	-	-	
	в	17	19,7	-	6	21,5	7	19,5	4	18,2	14	32,6	3	9,1	-	-	1	8,3	16	21,6	17	19,7	-	-	-	-	
	б	14	16,3	-	2	7,1	12	33,3	-	-	1	2,3	9	27,3	4	40,0	3	25,0	11	14,9	14	16,3	-	-	-	-	
	в	46	53,5	-	18	64,3	16	44,4	12	54,5	19	44,2	21	63,6	6	60,0	8	66,7	38	51,3	46	53,5	-	-	-	-	
	г	9	10,5	-	2	7,1	1	2,8	6	27,3	9	20,9	-	-	-	-	-	-	9	12,2	9	10,5	-	-	-	-	
	а	5	5,8	-	2	7,1	3	8,3	-	-	-	-	3	9,1	2	20,0	1	8,3	4	5,4	5	5,8	-	-	-	-	
18	б	21	24,4	-	5	17,9	10	27,8	6	27,3	7	16,3	14	42,4	-	-	3	25,0	18	24,3	21	24,4	-	-	-	-	
	в	41	47,7	-	16	57,1	9	25,0	16	72,7	21	48,8	14	42,4	6	60,0	7	58,4	34	46,0	41	47,7	-	-	-	-	
	г	19	22,1	-	5	17,9	14	38,9	-	-	15	34,9	2	6,1	2	20,0	1	8,3	18	24,3	19	22,1	-	-	-	-	
	а	3	3,5	-	1	3,6	2	5,6	-	-	-	-	3	9,1	-	-	-	-	3	4,1	3	3,5	-	-	-	-	
	б	33	38,4	-	11	39,3	13	36,1	9	40,9	10	23,2	17	51,5	6	60,0	8	66,7	25	33,8	33	38,4	-	-	-	-	
	в	40	46,5	-	11	39,3	16	44,4	13	59,1	26	60,5	10	30,3	4	40,0	-	-	40	54,0	40	46,5	-	-	-	-	
г	10	11,6	-	5	17,8	5	13,9	-	-	7	16,3	3	9,1	-	-	4	33,3	6	8,1	10	11,6	-	-	-	-		

Таблиця Л.2
 Результати анкетування студентів, які навчаються у ТНПУ ім. В. Гнатюка за спеціальністю
 «Психологія» (анкетування проводилося з 2010 по 2011 рік, вибірка становить 161 особу)

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати				
	Денна		Заочна	1	2-3		4-5		висока	середня		низька	чоловіча		жіноча		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
	К-сть	%			К-сть	%	К-сть	%		К-сть	%		К-сть	%	К-сть	%								
7	а	20	24,1	26	33,3	16	47,1	19	27,6	11	19,0	11	23,9	28	29,8	7	33,4	2	22,2	44	29,0	46	28,6	
	б	54	65,1	22	28,2	10	29,4	25	36,2	41	70,7	33	71,7	33	35,1	10	47,6	2	22,2	74	48,7	76	47,2	
	в	4	4,8	28	35,9	7	20,6	21	30,4	4	6,9	2	4,4	28	29,8	2	9,5	2	22,2	30	19,7	32	19,9	
	г	5	6,0	2	2,6	1	2,9	4	5,8	2	3,4	-	-	5	5,3	2	9,5	3	33,4	4	2,6	7	4,3	
	д	1	1,2	6	7,7	-	-	3	4,3	4	6,9	2	4,3	5	5,3	-	-	2	22,2	5	3,3	7	4,3	
8	а	46	55,4	48	61,5	19	55,9	36	52,2	39	67,2	30	65,2	52	55,3	12	57,1	3	33,4	91	59,9	94	58,4	
	б	27	32,5	24	30,8	13	38,2	23	33,3	15	25,9	9	19,6	33	35,1	9	42,9	4	44,4	47	30,9	51	31,7	
	г	9	10,9	-	-	2	5,9	7	10,2	-	-	-	5	10,9	4	4,3	-	-	-	-	9	5,9	9	5,6
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	е	6	7,2	5	6,4	1	2,9	8	11,6	2	3,4	-	-	-	11	11,7	-	-	5	55,6	6	3,9	11	6,8
9	а	35	42,2	39	50,0	16	47,1	26	37,7	32	55,2	21	45,7	41	43,6	12	57,1	2	22,2	72	47,4	74	46,0	
	б	42	50,6	34	34,6	17	50,0	35	50,7	24	41,4	25	54,3	42	44,7	9	42,9	2	22,2	74	48,7	76	47,2	
	в	14	16,9	14	17,9	7	20,6	14	20,2	7	12,1	9	19,6	19	20,2	-	-	4	44,4	24	15,8	28	17,4	
	г	17	20,5	17	21,8	5	14,7	7	10,2	22	37,9	12	26,0	15	16,0	7	33,4	-	-	34	22,4	34	21,1	
	д	14	16,9	7	9,0	2	5,9	7	10,2	12	20,7	7	15,2	12	12,8	2	9,5	1	11,2	20	13,2	21	13,1	
10	а	29	34,9	33	42,3	18	52,9	37	53,6	7	12,1	9	19,6	41	43,6	12	57,1	4	44,4	58	38,1	62	38,5	
	б	9	10,8	7	9,0	2	5,9	4	5,8	10	17,2	9	19,6	7	7,4	-	-	-	-	16	10,5	16	9,9	

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати				
	Денна		Заочна	1	2-3		4-5		висока	середня		низька	чоловіча		жіноча		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
	К-сть	%			К-сть	%	К-сть	%		К-сть	%		К-сть	%	К-сть	%								
11	а	23	27,7	25	32,1	13	38,2	18	26,1	17	29,3	7	15,2	30	31,9	11	52,4	4	44,4	44	29,0	48	29,8	
	б	3	3,6	-	-	-	3	4,3	-	-	-	-	-	3	3,2	-	-	-	-	3	2,0	3	1,9	
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	49	59,8	22	28,2	14	41,2	24	34,8	33	56,9	34	73,9	32	34,1	5	23,8	1	11,2	70	46,0	71	44,1	
	д	4	4,8	28	35,9	7	20,6	18	26,1	7	12,1	5	10,9	22	23,4	5	23,8	4	44,4	28	18,2	32	19,9	
12	а	6	7,2	5	6,4	3	8,8	3	4,3	1	1,7	-	-	7	7,4	-	-	-	-	7	4,6	7	4,3	
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	г	30	36,2	33	42,3	15	44,2	15	21,7	33	56,9	26	56,5	32	34,1	5	23,8	4	44,4	59	38,8	63	39,1	
	д	19	22,9	13	16,7	6	17,7	25	36,2	1	1,7	4	8,7	23	24,4	5	23,8	1	11,2	31	20,4	32	19,9	
13	а	6	7,2	5	6,4	5	14,7	-	-	6	10,4	-	-	9	9,6	2	9,5	-	-	11	7,3	11	6,8	
	б	12	14,5	9	11,6	1	2,9	18	26,1	2	3,4	7	15,2	12	12,8	2	9,5	-	-	21	13,8	21	13,1	
	в	6	7,2	3	3,8	-	-	-	-	9	15,5	9	19,6	-	-	-	-	-	-	9	5,9	9	5,6	
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	д	4	4,8	3	3,8	1	2,9	6	8,7	1	1,7	-	-	7	7,4	-	-	-	-	7	4,6	7	4,4	
14	а	23	27,7	28	35,9	8	23,5	28	40,6	15	25,9	14	30,4	30	31,9	7	33,4	4	44,4	47	30,9	51	31,7	
	б	45	54,2	33	42,3	18	53,0	25	36,2	35	60,3	30	65,2	41	43,6	7	33,3	1	11,2	77	50,7	78	48,4	
	в	15	18,1	17	21,8	8	23,5	16	23,2	8	13,8	2	4,4	23	24,5	5	23,8	4	44,4	28	18,4	32	19,9	
	г	12	14,5	14	17,9	6	17,6	8	11,6	12	20,7	2	4,4	19	20,2	5	23,8	-	-	26	17,1	26	16,2	
	д	60	72,3	64	82,1	24	70,6	57	82,6	43	74,1	39	84,7	71	75,5	14	66,7	7	77,8	117	77,0	124	77,0	
в	11	13,2	-	-	4	11,8	4	5,8	3	5,2	5	10,9	4	4,3	2	9,5	2	22,2	9	5,9	11	6,8		

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю			Загальні результати						
	денна		заочна	1	2-3	4-5	висока	середня	низька	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	К-1	%		
	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-2	%	
15	а	19	22,9	20	25,6	6	17,7	24	34,7	9	15,5	2	4,4	30	31,9	7	33,3	3	33,4	36	23,7	39	24,2		
	б	34	40,9	34	43,6	17	30,0	20	29,0	31	53,5	25	54,3	36	38,3	7	33,3	2	22,2	66	43,4	68	42,2		
	в	15	18,1	6	7,7	8	23,5	5	7,3	8	13,8	8	17,4	11	11,7	2	9,5	2	22,2	19	12,5	21	13,0		
	г	15	18,1	12	15,4	2	5,9	15	21,7	10	17,2	11	23,9	11	11,7	5	23,9	-	-	27	17,8	27	16,8		
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	а	4	4,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	22,2	4	2,6	6	3,8
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,1	3	14,3	2	1,3
	в	77	92,8	70	89,7	27	79,4	65	94,2	55	94,8	46	100,0	86	91,5	15	71,4	7	77,8	140	92,1	147	91,3		
	г	2	2,4	8	10,3	3	8,8	4	5,8	3	5,2	-	-	7	7,4	3	14,3	-	-	10	6,6	10	6,2		
	д	4	4,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2,6	4	2,5		
17	а	16	19,3	9	11,6	2	5,9	13	18,8	10	17,2	7	15,2	13	13,8	5	23,8	2	22,2	23	15,1	25	15,5		
	б	63	75,9	69	88,4	32	94,1	54	78,3	46	79,3	35	38,1	81	86,2	16	76,2	7	77,8	125	82,3	132	82,0		
	в	20	24,1	10	12,8	4	11,8	7	10,2	19	32,8	19	41,3	9	9,6	2	9,5	-	-	30	19,7	30	18,6		
	г	1	1,2	17	21,8	6	17,7	7	10,2	5	8,6	-	-	16	17,0	2	9,5	4	44,4	14	9,2	18	11,2		
	д	51	61,4	37	47,4	18	52,9	43	62,3	27	46,6	19	41,3	52	55,3	17	81,0	4	44,4	84	55,3	88	54,7		
18	а	11	13,3	14	18,0	6	17,6	12	17,3	7	12,0	8	17,4	17	18,1	-	-	-	-	11	24	15,8	25	15,5	
	б	2	2,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,1	-	-	-	-	2	22,2	-	-	2	1,2
	в	33	39,8	29	37,2	15	44,1	24	34,8	23	39,7	14	30,4	36	38,3	12	57,1	5	55,6	57	37,5	62	38,5		
	г	17	20,5	25	32,1	12	35,3	18	26,1	12	20,6	11	23,9	28	29,8	3	14,3	-	-	42	27,6	42	26,1		
	д	4	4,8	3	3,8	3	8,8	4	5,8	-	-	-	-	7	7,4	-	-	-	-	7	77,8	-	-	7	4,3
19	а	28	33,7	38	48,7	21	61,8	23	33,3	22	37,9	13	28,3	41	43,7	12	57,1	1	11,1	65	42,8	66	41,0		
	б	43	51,8	31	39,8	6	17,6	38	55,1	30	51,7	28	60,9	39	41,5	7	33,4	1	11,1	73	48,0	74	46,0		
	в	8	9,7	6	7,7	4	11,8	4	5,8	6	10,4	5	10,8	7	7,4	2	9,5	-	-	14	9,2	14	8,7		
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Таблиця Д.3
 Результати анкетування студентів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна робота” у ТНЕУ (анкетування проводилося з 2009 по 2010 рік, вибірка становить 147 осіб)

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю			Загальні результати								
	денна		заочна	1	2-3	4-5	висока	середня	низька	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча	чоловіча	жіноча		
	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-1	%	К-2	%	
7	а	7	8,5	19	29,2	9	23,7	7	10,9	10	22,2	13	22,0	11	13,9	2	22,2	9	27,2	17	14,9	26	17,7				
	б	25	30,5	32	49,2	16	42,1	22	34,4	16	35,6	21	35,6	33	41,8	3	33,3	13	39,4	44	38,6	57	38,8				
	в	47	57,3	14	21,6	13	34,2	33	51,6	18	40,0	23	39,0	34	43,0	4	44,5	10	30,3	51	44,7	61	41,5				
	г	3	3,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,1	2	1,8	3	2,0		
	д	3	3,7	5	7,7	1	2,6	2	3,1	5	11,1	4	6,8	4	5,0	-	-	-	-	3	9,1	5	44,4	8	5,4		
8	а	46	56,1	39	60,0	21	55,3	37	57,8	27	60,0	39	66,1	42	53,2	4	44,4	14	42,4	71	62,3	85	57,8				
	б	26	31,7	16	24,6	13	34,2	17	26,6	12	26,7	11	18,6	27	34,2	4	44,4	12	36,4	30	26,3	42	28,6				
	в	5	6,1	5	7,7	1	2,6	8	12,5	1	2,2	4	6,8	5	6,3	1	11,2	4	12,1	6	5,3	10	6,8				
	г	2	2,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	д	3	3,7	7	10,8	3	7,9	2	3,1	5	11,1	5	8,5	4	5,1	1	11,2	5	15,2	5	4,4	10	6,8				
9	а	39	47,5	33	50,8	17	44,7	39	61,0	16	35,6	28	47,4	40	50,6	4	44,4	18	54,5	54	47,4	72	49,0				
	б	40	48,8	25	38,4	18	47,4	23	35,9	24	53,3	26	44,1	35	44,3	4	44,4	10	30,3	55	48,2	65	44,2				
	в	16	19,5	8	12,3	8	21,1	9	14,1	7	15,6	8	13,6	16	20,2	-	-	-	-	3	9,1	21	18,4	24	16,3		
	г	12	14,6	3	4,6	4	10,5	5	7,8	6	13,3	8	13,6	7	8,9	-	-	-	-	3	9,1	12	10,5	15	10,2		
	д	10	12,2	5	7,7	3	7,9	5	7,8	7	15,6	8	13,6	6	7,6	1	11,1	5	15,1	10	8,8	15	10,2				
10	а	43	52,5	46	70,8	23	60,5	44	68,7	22	48,9	32	54,2	50	63,3	7	77,8	19	57,6	70	61,4	89	60,6				
	б	1	1,2	3	4,6	-	-	1	1,6	3	6,6	3	5,0	-	-	-	-	-	-	1	11,1	3	9,1	1	0,9	4	2,7

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати			
	денна		заочна	1	2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		К-сть	%			
	К-сть	%			К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%					
11	а	10	12,2	14	21,5	10	26,3	7	11,0	7	15,6	6	10,2	18	22,8	-	-	6	18,1	18	15,8	24	16,3
	б	1	1,2	2	3,1	-	-	2	3,4	1	1,3	-	-	1	1,3	-	-	3	2,6	3	2,6	3	2,0
	в	1	1,2	2	3,1	-	-	2	3,1	1	2,2	2	3,4	1	1,3	-	-	2	6,1	1	0,9	3	2,0
	г	11	13,4	16	24,6	5	13,2	8	12,5	14	31,1	17	28,8	10	12,6	-	-	5	15,2	22	19,3	27	18,4
	д	57	69,5	31	47,7	22	57,9	43	67,2	23	51,1	30	50,8	49	62,0	9	100,0	20	60,6	68	59,6	88	59,9
12	е	2	2,5	-	-	-	-	2	3,1	-	-	2	3,4	-	-	-	-	-	-	2	1,8	2	1,4
	а	4	4,9	12	18,4	5	13,1	7	11,0	4	8,9	2	3,4	14	17,7	-	-	4	12,1	12	10,5	16	10,9
	б	2	2,4	2	3,1	-	-	1	1,6	3	6,7	2	3,4	1	1,3	1	1,3	1	11,1	2	6,1	2	1,8
	в	7	8,5	15	23,1	3	7,9	14	21,8	5	11,1	5	8,5	15	19,0	2	22,2	7	21,2	15	13,2	22	15,0
	г	27	33,0	22	33,8	8	21,1	26	40,6	15	33,3	22	37,2	24	30,4	3	33,4	4	12,1	45	39,5	49	33,3
	д	6	7,3	5	7,7	3	7,9	4	6,2	4	8,9	5	8,5	4	5,0	2	22,2	4	12,1	7	6,1	11	7,5
	е	19	23,2	7	10,8	13	34,2	11	17,2	2	4,4	11	18,6	15	19,0	-	-	4	12,1	22	19,3	26	17,7
	є	6	7,3	2	3,1	2	5,3	-	-	6	13,3	5	8,5	3	3,8	-	-	3	9,1	5	4,4	8	5,4
	ж	7	8,5	-	-	3	7,9	1	1,6	3	6,7	4	6,8	2	2,5	1	11,1	4	12,1	3	2,6	7	4,8
	з	4	4,9	-	-	1	2,6	-	-	3	6,7	3	5,1	1	1,3	-	-	1	3,1	3	2,6	4	2,7
13	і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	а	27	32,9	24	36,9	13	34,2	24	37,5	14	31,1	17	28,8	31	39,2	3	33,3	14	42,4	37	32,5	51	34,7
	б	48	58,6	31	47,7	23	60,5	32	50,0	24	53,3	37	62,7	36	45,6	6	66,7	15	45,5	64	56,1	79	53,7
	в	7	8,5	10	15,4	2	5,3	8	12,5	7	15,6	5	8,5	12	15,2	-	-	-	12,1	13	11,4	17	11,6
	а	13	15,9	7	10,8	4	10,5	11	17,2	5	11,1	6	10,2	10	12,7	4	44,4	8	24,3	12	10,5	20	13,6
14	б	61	74,4	52	80,0	28	73,7	49	76,6	36	80,0	48	81,3	60	75,9	5	55,6	21	63,6	92	80,7	113	76,9
	в	8	9,7	6	9,2	6	15,8	4	6,2	4	8,9	5	8,5	9	11,4	-	-	4	12,1	10	8,8	14	9,5

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати			
	денна		заочна	1	2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		К-сть	%			
	К-сть	%			К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%					
15	а	17	20,7	16	24,6	3	7,9	19	29,7	11	24,4	9	15,2	20	25,3	4	44,5	9	27,3	24	21,0	33	22,4
	б	32	39,0	25	38,5	14	36,8	26	40,6	17	37,8	24	40,7	32	40,5	1	11,1	8	24,2	49	43,0	57	38,8
	в	15	18,3	9	13,8	11	29,0	8	12,5	5	11,1	5	8,5	16	20,3	3	33,3	5	15,2	19	16,7	24	16,4
	г	18	22,0	15	23,1	10	26,3	11	17,2	12	26,7	21	35,6	11	13,9	1	11,1	11	33,3	22	19,3	33	22,4
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	а	12	14,6	11	16,9	11	29,0	8	12,5	4	8,9	3	5,1	19	24,1	1	11,1	9	27,3	14	12,3	23	15,6
	б	1	1,2	-	-	1	2,6	-	-	1	1,7	-	-	-	-	1	3,0	-	3,0	-	-	1	0,7
	в	69	84,2	49	75,4	25	65,8	56	87,5	37	82,2	52	88,1	58	73,4	8	88,9	23	69,7	95	83,3	118	80,3
	г	-	-	5	7,7	1	2,6	-	-	4	8,9	3	5,1	2	2,5	-	-	5	4,4	5	4,4	5	3,4
17	а	8	9,8	7	10,8	7	18,4	5	7,8	3	6,7	8	13,6	6	7,6	1	11,1	5	15,2	10	8,8	15	10,2
	б	8	9,8	7	10,8	3	7,9	6	9,4	6	13,3	8	13,6	7	8,9	-	-	6	18,1	9	7,9	15	10,2
	в	66	80,4	51	78,4	28	73,7	53	82,8	36	80,0	43	72,8	66	83,5	8	88,9	22	66,7	95	83,3	117	79,6
	а	18	22,0	9	13,8	6	15,8	10	15,6	11	24,5	19	32,2	8	10,1	1	11,2	7	21,2	20	17,5	27	18,4
	б	15	18,3	36	55,4	16	42,1	21	32,8	14	31,1	12	20,3	39	49,4	-	-	15	45,5	36	31,6	51	34,7
18	в	42	51,2	16	24,6	15	39,5	29	45,3	14	31,1	23	39,0	30	38,0	4	44,4	8	24,2	50	43,9	58	39,4
	г	7	8,5	4	6,2	1	2,6	4	6,3	6	13,3	5	8,5	2	2,5	4	44,4	3	9,1	8	7,0	11	7,5
	а	3	3,7	5	7,7	-	-	3	4,7	5	11,1	4	6,8	4	5,1	-	-	4	12,1	4	3,5	8	5,4
	б	26	31,7	11	16,9	8	21,1	20	31,3	9	20,0	13	22,0	22	27,8	2	22,2	4	12,1	33	28,9	37	25,2
	в	30	36,6	22	33,8	14	36,8	26	40,6	12	26,7	19	32,2	28	35,4	5	55,6	15	45,5	37	32,5	52	35,4
19	г	23	28,0	27	41,5	16	42,1	15	23,4	19	42,2	23	39,0	25	31,7	2	22,2	10	30,3	40	35,1	50	34,0
	а	4	4,9	5	7,7	1	2,6	2	3,1	6	13,3	3	5,1	6	7,6	-	-	5	15,2	4	3,5	9	6,1
	б	40	48,8	30	46,2	19	50,0	32	50,0	19	42,3	29	49,1	36	45,6	5	55,6	15	45,4	55	48,2	70	47,6
	в	32	39,0	19	29,2	12	31,6	25	39,1	14	31,1	24	40,7	26	32,9	1	11,1	6	18,2	45	39,5	51	34,7
	г	6	7,3	11	16,9	6	15,8	5	7,8	6	13,3	3	5,1	11	13,9	3	33,3	6	18,2	11	9,7	17	11,6

Таблиця Л.4
 Результати анкетування студентів, які навчаються у РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) за спеціальністю „Соціальна педагогіка” (анкетування проводилося у 2008/2009 навчальному році, вибірка становить 120 осіб)

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання			За успішністю						За статтю				Загальні результати						
	Варіанти відповіді			1			2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		К-СТБ	%	
	К-СТБ	%	К-СТБ	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%				
7	а	20	31,8	17	29,8	12	36,4	19	42,2	6	14,3	22	37,9	15	27,3	-	-	7	31,8	30	30,6	37	30,9
	б	35	55,6	40	71,2	17	51,5	22	48,9	36	85,7	34	58,6	36	65,5	5	71,4	13	59,1	62	63,3	75	62,5
	в	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	-	-	2	3,6	2	28,6	2	9,1	2	2,0	4	3,3
	г	4	6,3	-	-	-	-	4	8,9	-	-	2	3,5	2	3,6	-	-	-	-	4	4,1	4	3,3
8	а	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	б	25	39,7	30	52,6	7	21,2	19	42,2	29	69,0	30	51,7	22	40,0	3	42,9	9	40,9	46	47,0	55	45,8
	в	32	50,8	27	47,4	20	60,6	26	57,8	13	31,0	22	37,9	33	60,0	4	57,1	13	59,1	46	47,0	59	49,2
	г	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	4	6,9	-	-	-	-	-	-	4	4,0	4	3,3
9	а	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	б	48	76,2	42	73,7	24	72,7	34	75,5	32	76,2	43	74,1	47	85,5	-	-	18	81,8	72	73,5	90	75,0
	в	11	17,5	15	26,3	5	15,2	11	24,5	10	23,8	15	25,9	6	10,9	5	71,4	2	9,1	24	24,5	26	21,7
	г	25	39,7	25	43,8	10	30,3	22	48,9	18	42,9	30	51,7	18	32,7	2	28,6	9	40,9	41	41,9	50	41,7
10	а	17	27,0	14	24,6	12	36,4	5	11,1	14	33,3	17	29,3	11	20,0	3	42,8	7	31,9	24	24,5	31	25,8
	б	1	1,5	14	24,6	2	6,1	6	13,3	7	16,7	4	6,9	11	20,0	-	-	-	-	15	15,3	15	12,5
	г	9	14,3	-	-	6	18,1	3	6,7	-	-	3	5,2	4	7,3	2	28,6	2	9,1	7	7,1	9	7,5
	д	11	17,5	4	7,0	3	9,1	9	20,0	3	7,1	4	6,9	11	20,0	-	-	4	18,1	11	11,2	15	12,5

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання			За успішністю						За статтю				Загальні результати						
	Варіанти відповіді			1			2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		К-СТБ	%	
	К-СТБ	%	К-СТБ	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%	К-СТБ	%				
11	а	18	28,6	13	22,8	14	42,4	14	31,1	3	7,1	11	19,0	15	27,3	5	71,4	7	31,8	24	24,5	31	25,8
	б	11	17,4	-	-	4	12,1	1	2,2	6	14,3	6	10,4	5	9,1	-	-	2	9,1	9	9,2	11	9,2
	в	-	-	2	3,5	-	-	-	-	2	4,8	2	3,4	-	-	-	-	-	-	2	2,0	2	1,7
	г	18	28,6	21	36,8	6	18,2	11	24,5	22	52,4	26	44,8	13	23,6	-	-	4	18,2	35	35,7	39	32,5
	д	8	12,7	14	24,6	5	15,2	11	24,5	6	14,3	9	15,5	11	20,0	2	28,6	7	31,8	15	15,3	22	18,3
12	е	8	12,7	7	12,3	4	12,1	8	17,7	3	7,1	4	6,9	11	20,0	-	-	2	9,1	13	13,3	15	12,5
	а	5	8,0	4	7,0	4	12,1	2	4,4	3	7,1	2	3,4	5	9,1	2	28,6	5	22,7	4	4,1	9	7,5
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	в	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	2	3,4	2	3,6	-	-	-	-	4	4,1	4	3,3
	г	30	47,6	27	47,4	11	33,3	18	40,0	28	66,7	32	55,2	22	40,0	3	42,8	13	59,1	44	44,8	57	47,5
	д	7	11,1	8	14,0	5	15,2	7	15,6	3	7,1	6	10,4	7	12,7	2	28,6	2	9,1	13	13,3	15	12,5
	е	12	19,0	14	24,6	9	27,3	9	20,0	8	19,1	11	19,0	15	27,3	-	-	2	9,1	24	24,5	26	21,7
	ж	5	8,0	4	7,0	-	-	9	20,0	-	-	5	8,6	4	7,3	-	-	-	-	9	9,2	9	7,5
	з	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	а	16	25,4	12	21,1	9	27,2	10	22,2	9	21,4	13	22,4	15	27,3	-	-	2	9,1	26	26,5	28	23,3
	б	24	38,1	35	61,4	12	36,4	18	40,0	29	69,1	32	55,2	27	49,1	-	-	9	40,9	50	51,0	59	49,2
	в	23	36,5	10	17,5	12	36,4	17	37,8	4	9,5	13	22,4	13	23,6	7	100,0	11	50,0	22	22,5	33	27,5
	а	9	14,3	4	7,0	4	12,1	4	8,9	5	11,9	9	15,5	4	7,3	-	-	2	9,1	11	11,2	13	10,8
	б	45	71,4	53	93,0	23	69,7	38	84,4	37	88,1	47	81,0	44	80,0	7	100,0	20	90,9	78	78,6	98	81,7
14	в	9	14,3	-	-	6	18,2	3	6,7	-	-	2	3,5	7	12,7	-	-	-	-	9	9,2	9	7,5

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання			За успішністю						За статтю			Загальні результати							
	денна		заочна	1	2-3		4-5	висока		середня		низька		чоловіча	жіноча	%	К-СТЬ	%					
	К-СТЬ	%			К-СТЬ	%		К-СТЬ	%	К-СТЬ	%	К-СТЬ	%						К-СТЬ	%			
15	а	8	12,7	5	8,8	5	15,2	-	8	19,0	2	3,4	11	20,0	-	4	18,2	9	9,2	13	10,8		
	б	18	28,6	28	49,1	10	30,3	20	44,4	16	38,1	33	56,9	13	23,6	-	3	13,6	43	43,9	46	38,3	
	в	33	52,4	17	29,8	12	36,4	25	55,6	13	31,0	19	32,8	26	47,3	5	71,4	11	50,0	39	39,8	50	41,7
	г	4	6,3	7	12,3	6	18,1	-	-	5	11,9	4	6,9	5	9,1	2	28,6	4	18,2	7	7,1	11	9,2
16	а	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	б	15	23,8	5	8,8	6	18,1	12	26,7	2	4,8	11	19,0	9	16,4	-	5	15,2	15	15,3	20	16,7	
	в	2	3,2	-	-	-	-	2	4,4	-	-	-	-	2	3,6	-	-	-	2	2,0	2	1,7	
	г	45	71,4	49	86,0	25	75,8	31	68,9	38	90,4	45	77,6	42	76,4	7	100,0	15	68,2	79	80,7	94	78,3
17	а	1	1,6	3	5,2	2	6,1	6	13,3	3	7,1	9	15,5	2	3,6	-	2	9,1	2	2,0	4	3,3	
	б	6	9,5	5	8,8	2	6,1	6	13,3	3	7,1	9	15,5	2	3,6	-	-	-	11	11,2	11	9,2	
	в	15	23,8	-	-	5	15,2	10	22,2	-	-	6	10,4	9	16,4	-	6	27,3	9	9,2	15	12,5	
	г	42	66,7	52	91,2	26	78,7	29	64,5	39	92,9	43	74,1	44	80,0	7	100,0	16	72,7	78	79,6	94	78,3
18	а	8	12,7	5	8,8	2	6,1	6	13,3	5	11,9	6	10,4	7	12,7	-	-	-	13	13,3	13	10,8	
	б	13	20,6	31	54,4	8	24,2	15	33,3	21	50,0	17	29,3	24	43,6	3	42,8	11	50,0	33	33,6	44	36,7
	в	34	54,0	14	24,5	18	54,5	19	42,3	11	26,2	26	44,8	20	36,4	2	28,6	9	40,9	39	39,8	48	40,0
	г	8	12,7	7	12,3	5	15,2	5	11,1	5	11,9	9	15,5	4	7,3	2	28,6	2	9,1	13	13,3	15	12,5
19	а	9	14,3	-	-	4	12,1	5	11,1	-	-	2	3,4	2	3,6	5	71,4	2	9,1	7	7,1	9	7,5
	б	18	28,6	12	21,0	8	24,2	11	24,5	11	26,2	15	25,9	15	27,3	-	4	18,2	26	26,5	30	25,0	
	в	26	41,2	31	54,4	14	42,4	23	51,1	20	47,6	26	44,8	29	52,7	2	28,6	9	40,9	48	49,0	57	47,5
	г	10	15,9	14	24,6	7	21,2	6	13,3	11	26,2	15	25,9	9	16,4	-	7	31,8	17	17,4	24	20,0	
20	а	9	14,3	-	-	4	12,1	5	11,1	-	-	2	3,5	7	12,7	-	-	2	9,1	7	7,1	9	7,5
	б	25	39,7	32	56,1	16	48,5	20	44,5	21	50,0	28	48,3	22	40,0	7	100,0	16	72,7	41	41,9	57	47,5
	в	23	36,5	25	43,9	9	27,3	18	40,0	21	50,0	26	44,8	22	40,0	-	2	9,1	46	47,0	48	40,0	
	г	6	1,5	-	-	4	12,1	2	4,4	-	-	2	3,4	4	7,3	-	2	9,1	4	4,0	6	5,0	

Таблиця Л.5
 Результати анкетування студентів, які навчаються у РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) за спеціальністю
 „Практична психологія” (анкетування проводилося у 2008/2009 навчальному році,
 вибірка становить 49 осіб)

№ запитання	За формою навчання			За курсами навчання			За успішністю						За статтю			Загальні результати							
	двана	заочна		1	2-3		4-5	висока		середня		низька		чоловіча	жіноча	%	К-СТЬ	%					
		К-СТЬ	%		К-СТЬ	%		К-СТЬ	%	К-СТЬ	%	К-СТЬ	%						К-СТЬ	%			
7	а	6	12,2	-	-	-	-	5	17,9	1	5,3	-	-	2	18,2	4	10,5	6	12,2				
	б	42	85,7	-	-	10	66,7	22	91,7	10	100,0	22	78,5	18	94,7	2	100,0	9	81,8	33	86,9	42	85,7
	в	1	2,1	-	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	2,1	
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8	а	4	8,2	-	-	1	6,7	1	4,2	2	20,0	1	3,6	3	15,8	-	-	2	18,2	2	5,3	4	8,2
	б	20	40,8	-	-	7	46,6	9	37,5	2	20,0	13	46,4	6	31,6	1	50,0	4	36,4	16	42,1	20	40,8
	в	21	42,8	-	-	6	40,0	11	45,8	6	60,0	11	39,3	9	47,3	1	50,0	5	45,4	16	42,1	21	42,8
	г	4	8,2	-	-	1	6,7	3	12,5	-	-	3	10,7	1	5,3	-	-	-	-	4	10,5	4	8,2
9	а	5	10,2	-	-	2	13,3	1	4,2	2	20,0	3	10,7	2	10,5	-	-	-	-	5	13,2	5	10,2
	б	42	85,7	-	-	12	80,0	22	91,6	8	80,0	24	85,7	16	84,2	2	100,0	11	100,0	31	81,5	42	85,7
	в	2	4,1	-	-	1	6,7	1	4,2	-	-	1	3,6	1	5,3	-	-	-	-	2	5,3	2	4,1
	г	20	40,8	-	-	7	46,6	13	58,2	-	-	10	35,7	10	52,6	-	-	6	54,5	14	36,8	20	40,8
10	а	6	12,3	-	-	3	20,0	3	12,5	-	-	4	14,3	2	10,5	-	-	2	18,2	4	10,5	6	12,3
	б	5	10,2	-	-	1	6,7	4	16,6	-	-	4	14,3	1	5,3	-	-	1	9,1	4	10,5	5	10,2
	в	6	12,3	-	-	3	20,0	1	4,2	2	20,0	4	14,3	1	5,3	1	50,0	1	9,1	5	13,2	6	12,3
	г	12	24,4	-	-	1	6,7	3	12,5	8	80,0	6	21,4	5	26,3	1	50,0	1	9,1	11	29,0	12	24,4

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання			За курсами навчання				За успішністю				За статтю				Загальні результати			
		денна		заочна	1	2-3		4-5		висока	середня		низька	чоловіча	жіноча		К-СТЬ	%		
		К-СТЬ	%	К-СТЬ		%	К-СТЬ	%	К-СТЬ		%	К-СТЬ			%	К-СТЬ			%	К-СТЬ
11	а	8	16,3	-	-	-	-	-	4	14,3	4	21,0	-	-	2	18,2	6	15,8	8	16,3
	б	5	10,2	-	-	-	-	-	-	-	5	26,3	-	-	1	9,1	4	10,5	5	10,2
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	21	42,9	-	-	-	-	-	14	50,0	6	31,6	1	50,0	5	45,4	16	42,1	21	42,9
	д	3	6,1	-	-	-	-	-	2	7,1	1	5,3	-	-	3	27,3	-	-	3	6,1
	е	12	24,5	-	-	-	-	-	8	28,6	3	15,8	1	50,0	-	-	12	31,6	12	24,5
	а	5	10,2	-	-	-	-	-	2	7,1	2	10,5	1	50,0	2	18,2	3	7,9	5	10,2
12	б	2	4,1	-	-	-	-	-	-	-	2	10,5	-	-	-	-	2	5,3	2	4,1
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	г	22	44,9	-	-	-	-	-	12	42,8	9	47,4	1	50,0	6	54,5	16	42,1	22	44,9
	д	8	16,3	-	-	-	-	-	6	21,5	2	10,5	-	-	1	9,1	7	18,4	8	16,3
	е	7	14,3	-	-	-	-	-	4	14,3	3	15,8	-	-	-	-	7	18,4	7	14,3
	є	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	ж	5	10,2	-	-	-	-	-	4	14,3	1	5,3	-	-	2	18,2	3	7,9	5	10,2
13	з	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	а	9	18,4	-	-	-	-	-	5	17,8	4	21,1	-	-	1	9,1	8	21,1	9	18,4
	б	29	59,2	-	-	-	-	-	15	53,6	13	68,4	1	50,0	10	90,9	19	50,0	29	59,2
	в	11	22,4	-	-	-	-	-	8	28,6	2	10,5	1	50,0	-	-	11	29,0	11	22,4
	г	6	12,2	-	-	-	-	-	3	10,7	3	15,8	-	-	-	-	6	15,8	6	12,2
	д	41	83,7	-	-	-	-	-	24	85,7	16	84,2	1	50,0	10	90,9	31	81,6	41	83,7
14	е	2	4,1	-	-	-	-	-	1	3,6	-	-	1	50,0	1	9,1	1	2,6	2	4,1

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання			За курсами навчання				За успішністю				За статтю				Загальні результати			
		денна		заочна	1	2-3		4-5		висока	середня		низька	чоловіча	жіноча		К-СТЬ	%		
		К-СТЬ	%	К-СТЬ		%	К-СТЬ	%	К-СТЬ		%	К-СТЬ			%	К-СТЬ			%	К-СТЬ
15	а	16	32,7	-	-	-	-	-	5	26,3	5	26,3	1	50,0	2	18,2	14	36,8	16	32,7
	б	19	38,8	-	-	-	-	-	3	30,0	13	46,4	5	26,3	6	54,5	13	34,2	19	38,8
	в	8	16,3	-	-	-	-	-	1	3,6	7	36,9	-	-	2	18,2	6	15,8	8	16,3
	г	6	12,2	-	-	-	-	-	4	14,3	2	10,5	-	-	1	9,1	5	13,2	6	12,2
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	а	4	8,2	-	-	-	-	-	1	3,6	3	15,8	-	-	1	9,1	3	7,9	4	8,2
16	б	3	6,1	-	-	-	-	-	2	10,7	-	-	-	-	2	18,2	1	2,6	3	6,1
	в	41	83,7	-	-	-	-	-	24	85,7	15	78,9	2	-	7	63,6	34	89,5	41	83,7
	г	1	2,0	-	-	-	-	-	1	4,2	-	-	1	5,3	-	-	-	-	1	2,0
	а	4	8,2	-	-	-	-	-	3	30,0	4	14,3	-	-	-	-	4	10,5	4	8,2
	б	1	2,0	-	-	-	-	-	1	10,0	-	-	1	5,3	-	-	1	2,6	1	2,0
	в	44	89,8	-	-	-	-	-	6	60,0	24	85,7	18	94,7	2	-	11	100,0	33	86,9
	а	6	12,3	-	-	-	-	-	2	8,4	3	30,0	4	14,3	2	10,5	1	9,1	5	13,2
18	б	8	16,3	-	-	-	-	-	3	20,0	4	14,3	3	15,8	1	50,0	3	27,3	5	13,2
	в	29	59,1	-	-	-	-	-	14	64,3	11	57,9	-	-	6	54,5	23	60,4	29	59,1
	г	6	12,3	-	-	-	-	-	5	20,8	-	-	2	7,1	3	15,8	1	9,1	5	13,2
	а	3	6,1	-	-	-	-	-	2	8,3	-	-	2	7,1	-	-	3	27,3	-	3
	б	12	24,5	-	-	-	-	-	3	12,5	5	50,0	10	35,7	1	5,3	1	50,0	11	29,0
	в	23	47,0	-	-	-	-	-	13	54,2	3	30,0	7	25,0	16	84,2	-	-	7	63,6
	г	11	22,4	-	-	-	-	-	6	25,0	2	20,0	9	32,2	2	10,5	-	-	11	29,0
20	а	4	8,2	-	-	-	-	-	8	3,6	2	10,5	1	50,0	3	27,3	1	2,6	4	8,2
	б	27	55,1	-	-	-	-	-	14	50,0	13	68,4	1	50,0	7	63,6	20	52,7	27	55,1
	в	14	28,5	-	-	-	-	-	6	25,0	3	30,0	11	39,3	3	15,8	-	-	1	13
	г	4	8,2	-	-	-	-	-	2	8,3	2	20,0	2	7,1	1	5,3	-	-	4	10,5

Додаток М

Розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена

Вводимо у таблицю значення (у цифровому вираженні) двох ознак в стовпцях А (рівень академічної успішності студентів) і В (рівень розвитку їх інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальною літературою).

Алгоритм розрахунку:

1. Рангуємо значення А і В. Їх ранги заносимо у стовпці “Ранг А” і “Ранг В”.
2. Підраховуємо різницю між рангами А і В (стовпець d).
3. Підносимо кожну різницю між рангами (d) до квадрату (стовпець d²).
4. Підраховуємо суму квадратів різниць рангів.
5. Здійснюємо автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції

(ρ) за формулою:

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{\sum(d^2)}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

де; n – кількість прорангованих показників;

d – різниця між рангами за двома змінними для кожного обстежуваного;

$\sum(d^2)$ – сума квадратів різниць рангів.

6. Визначаємо критичні значення.

Таблиця

Автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції

N	Значення А	Ранг А	Значення В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	5	126.5	3	162.5	-36	1296
2	5	126.5	3	162.5	-36	1296
3	5	126.5	3	162.5	-36	1296
4	5	126.5	3	162.5	-36	1296
5	5	126.5	3	162.5	-36	1296
6	5	126.5	3	162.5	-36	1296
7	5	126.5	3	162.5	-36	1296
8	5	126.5	3	162.5	-36	1296
9	5	126.5	3	162.5	-36	1296
10	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
11	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
12	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
13	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
14	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
15	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25

Продовження таблиці

16	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
17	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
18	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
19	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
20	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
21	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
22	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
23	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
24	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
25	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
26	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
27	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
28	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
29	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
30	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
31	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
32	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
33	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
34	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
35	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
36	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
37	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
38	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
39	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
40	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
41	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
42	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
43	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
44	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
45	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
46	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
47	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
48	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25

<i>Продовження таблиці</i>						
49	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
50	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
51	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
52	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
53	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
54	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
55	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
56	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
57	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
58	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
59	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
60	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
61	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
62	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
63	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
64	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
65	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
66	5	46.5	2	10.5	36	1296
67	5	46.5	2	10.5	36	1296
68	5	46.5	2	10.5	36	1296
69	5	46.5	2	10.5	36	1296
70	5	46.5	2	10.5	36	1296
71	5	46.5	2	10.5	36	1296
72	5	46.5	2	10.5	36	1296
73	5	46.5	2	10.5	36	1296
74	5	46.5	2	10.5	36	1296
75	5	46.5	2	10.5	36	1296
76	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
77	5	46.5	2	10.5	36	1296
78	5	5	2	88	-83	6889
79	5	5	2	88	-83	6889
80	5	5	2	88	-83	6889
81	5	5	1	88	-83	6889

<i>Продовження таблиці</i>						
82	5	5	1	88	-83	6889
83	5	5	1	88	-83	6889
84	5	5	1	10.5	-5.5	30.25
85	5	5	1	10.5	-5.5	30.25
86	5	5	1	10.5	-5.5	30.25
87	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
88	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
89	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
90	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
91	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
92	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
93	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
94	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
95	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
96	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
97	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
98	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
99	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
100	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
101	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
102	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
103	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
104	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
105	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
106	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
107	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
108	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
109	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
110	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
111	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
112	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
113	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
114	4	126.5	2	88	38.5	1482.25

Продовження таблиці						
115	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
116	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
117	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
118	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
119	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
120	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
121	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
122	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
123	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
124	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
125	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
126	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
127	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
128	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
129	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
130	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
131	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
132	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
133	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
134	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
135	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
136	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
137	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
138	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
139	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
140	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
141	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
142	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
143	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
144	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
145	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
146	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
147	4	126.5	2	88	38.5	1482.25

Продовження таблиці						
148	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
149	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
150	4	126.5	1	88	38.5	1482.25
151	4	126.5	1	10.5	116	13456
152	4	126.5	1	10.5	116	13456
153	4	126.5	1	10.5	116	13456
154	4	126.5	1	10.5	116	13456
155	4	126.5	1	10.5	116	13456
156	4	126.5	1	10.5	116	13456
157	4	46.5	1	162.5	-116	13456
158	4	46.5	1	162.5	-116	13456
159	4	46.5	1	162.5	-116	13456
160	4	46.5	1	162.5	-116	13456
161	3	46.5	2	162.5	-116	13456
162	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
163	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
164	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
165	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
166	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
167	3	46.5	1	88	-41.5	1722.25
168	3	46.5	1	88	-41.5	1722.25
169	3	46.5	1	88	-41.5	1722.25
Суми		14365		14365	0	420491

Результат: $p = 0.477$ (кореляція між А і В статистично значуща).
Критичні значення для $n = 169$

n	p	
	0.05	0.01
169	0.16	0.21

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).

Додаток Н

Реєстраційна карточка

(роздаткові стимульні матеріали)

для проведення контент-аналізу

Інструкція. *Уважно прочитайте запропоновані ознаки навчальної літератури (окремо графіко-ілюстративного, текстового компонентів і структури) та підкресліть ті із них, котрі, на Ваш погляд, найбільше стосуються, використовуваних вами навчальних книг.*

У кожному абзаці підкресліть не менше 5-ти ознак-характеристик.

I. Ознаки-характеристики графіко-ілюстративного компонента навчальних книг.

Застосування чорно-білих зображень; нечіткий друк; переважання площинних ілюстрацій над просторовими; одноманітність; домінування декоруючих (малоінформативних) зображень; відсутні сигнали-символи, що сприяють запам'ятовуванню; недостатня кількість ілюстративного матеріалу; не завжди супроводжується підмалюнковими написами. Оптимальний розмір шрифту; наявний повноколірний друк; забезпечує образність сприйняття; добре зосереджує увагу; активізує розвиток логічного мислення; сприяє ідентифікації з персонажами; добре стимулює уяву; має оптимальний формат сторінки та якість паперу.

Не задіює елементи самоконтролю; не сприяє чіткій усвідомленості навчальних цілей; часто "выводить вас із себе"; набридає; інколи спричиняє неприємні почуття; графічні матеріали невинувато перевищують обсяг сюжетних живописних ілюстрацій; зображення тьмяні чи виконані у невдалій колористичній гаммі. Здійснює мобілізуючий вплив; знімає надмірне вольове напруження; підвищує довольність психічних процесів; забезпечує насолоду від споглядання високоестетичних ілюстрацій; викликає стійкі позитивні емоції; активізує емоційний відгук; має привабливе поліграфічне виконання.

Спричиняє внутрішній дискомфорт; викликає фрустрацію (надмірне емоційне напруження, відчай, дезорганізацію); зумовлює емоційне вигорання (виснаження); викликає дисфорію (похмурість, ворожість, гнів); зумовлює візуальний шум (перевантаження зоровими сигналами); навіює розчарування, невдоволення. Експресивний, спричиняє ейфорію (піднесений настрій, веселість); породжує катарсис (емоційне потрясіння, яке зумовлює внутрішнє просвітлення, очищення); зумовлює переживання творчих злетів; сприяє осягненню теми як цілісного світоглядно-художнього образу; містить веселі шаржі, цікаві репродукції; викликає емоційно-когнітивну (емоційно-розумову) післядію.

Спричиняє абудію (порушення волі, відсутність бажань і спонукань до дій); часто відволікає від читання; викликає розгубленість; пригнічує; провокує нетерплячість. Забезпечує стійкість довольної уваги; запобігає надмірному

нервово-психічному напруженню; стимулює пошукову пізнавальну активність; підвищує працездатність; розвиває впевненість у собі.

Не містить інструктивних ілюстрацій (технологічних карт, процедурних схем, планів тощо); надто заформалізований; ілюстрації сутнісно не пов'язані між собою; не сприяє з'ясуванню мотиву та основної ідеї, котру прагнуть виразити автор; переважно породжує деструктивну особистісно-смыслову невизначеність. Спричиняє психічний стан *флюу*, за якого людина повністю задіяна у те, чим вона займається, на чому зосереджена та чи відчуває успіх у діяльності; уточнює та конкретизує текст; сприяє генеруванню нових ідей; дає змогу зануритися у світ образності; зменшує ступінь пізнавальної пасивності.

Надмірно драматизований; викликає емоційну неврівноваженість; імпульсивність; ігнорує індивідуально-типологічні особливості; недостатньо обстоює порядність, чесність, справедливість. Сприяє "згляджуванню" надмірно виражених рис характеру; розвиває спостережливість; уважність; емпатійність (співпереживання) та чуйність; потенційно сприяє формуванню моральності та соціально схвалюваних рис характеру.

Неприємний, не хочеться брати в руки; неповно задовольняє естетичні потреби; мало пов'язаний з подальшою професійною діяльністю; не наповнений змістом регіонального, місцевого чи родинного значення; не враховує статеві, гендерні і вікові особливості; апроблемний. Формує потребо-смыслові спонукання і глибинні бажання; яскравий, стильний; зачіпає актуалізовані пласти власного життєвого досвіду; творчо зорієнтований; активізує намір усунути дефіцит інформації; викликає афіліацію (потребу в емоційних контактах, дружбі і спілкуванні).

Мало спрямований на самоусвідомлення особою-читачем своєї національної ідентичності та власної етнічної своєрідності; недостатньо формує світоглядні переконання та ідеали; не сприяє проявам емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу; неповно враховує індивідуальне світовідчуття; не створює достатніх передумов для її глибокого самоаналізу і конструктивного самоствердження. Розвиває культуру споглядання; сприяє формуванню наукової та художньої картин світу; ілюстрації та схеми здебільшого передбачають проблемно-ситуаційне осмислення власного Я і навколишнього світу; розширює межі внутрішньої свободи та збагачує її психорегуляційний інструментарій; активізує мережево образно-асоціативних уявлень.

Мінімально стимулює креативність і винахідництво; містить недостатню кількість документальних фотоматеріалів; неповно сприяє розвитку особистих задатків; мало сприяє розумінню теорій, принципів, законів і закономірностей та наукових методів перевірки їх на достовірність; мінімально утримує таку систему ідей, оцінок, кодексів, переконань тощо, яка б переживалася як власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії. Розвиває творчі здібності, що пов'язані з процесом створення нових оригінальних ідей, здобутків матеріальної і духовної культури; допомагає візуалізувати основні зв'язки та залежності; відображає гармонію наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм і духовних цінностей; сприяє збагаченню загальнокультурної ерудованості та професійної обізнаності; розвиває пізнавальні здібності та спонукає до продуктивного мислення, порозуміння, саморефлексії.

Спричиняє пригніченість, тривогу чи агресивність; викликає втрату живого інтересу до інших людей; інколи містить матеріал, що потенційно активізує прояв негативних, аморальних, антигромадських рис особистості; частково зумовлює розвиток аномії (нечутливість до нових соціальних норм і цінностей); не сприяє розумінню природи і причин внутрішньоособистісних конфліктів. Враховує особливості національної ментальності; викликає почуття комфортності та позитивні емоції; містить зорові сцени просоціальних взірців поведінки; сприяє внутрішньому прийняттю певних морально-етичних цінностей та відповідальності за їх обстоювання і пропагування; відображує суспільні норми міжособистісних взаємин.

Спричиняє мотивацію до уникнення невдач; викликає відчуття власної бездарності, песимізм; заплутує у прийнятті рішень; не підтримує особистісної цілеспрямованості. Викликає гордість за приналежність до українського народу; відкритість до конкуренції; продуктивну самовпевненість; відчуття свободи вибору; утверджує у правильності професійного самовизначення.

Не сприяє формуванню позитивного самоствавлення; хвибує однобокою спрямованістю на минуле; не демонструє соціально прийнятні способи власного самоствердження; не спричиняє стани емоційного піднесення; недостатньо відповідає професійному спрямуванню. Стимулює пристрасну співтворчість; містить на сторінці вільні поля для нотаток; викликає відчуття особистісної зрілості; спричиняє позитивні переживання; сприяє прагненню знайти своє місце в житті, утвердити себе як гідного члена суспільства.

Мало активізує продуктивні мрії; мінімально сприяє професійному розвитку; недостатньо виховує любов до мистецтва і прекрасного; не відтворює узагальненого образу морального ідеалу; не спричиняє духовно-естетичну і спонтанно-креативну активність. Викликає натхнення; розвиває здатність до творчості; сприяє реалізації здібностей та власного життєвого досвіду; відображає канонізовані святині і вартості рідного народу; виховує екологічну свідомість і самосвідомість у форматі взаємин “Людина – Всесвіт”.

У разі потреби допишіть додаткові ознаки: _____

II. Ознаки-характеристики *текстового компонента* навчальної літератури.

Банальний; важко запам’ятовується; перевантажений загальнотеоретичною інформацією; містить невинуватено складну для розуміння термінологію; важко осмислюється; репродуктивно зорієнтований; майже не викликає спонтанні ідеї та думки; спричиняє непереконливі суперечності та конфлікти. Оригінальний; високонауковий; спирається на життєвий досвід студента; легкодоступний;

розвиває абстрактне мислення; задіює емоційну пам’ять; високоасоціативний; домагається чіткості у викладі навчального матеріалу (факти, терміни, закони і т.д.) і змістовно відповідає сучасному науковому тлумаченню.

Навчальний матеріал часто змушує докласти значних зусиль, щоб дочитати його до кінця; провокує нерішучість; не розвиває готовність долати пізнавальні перешкоди; не навчає саморегуляції; викликає побоювання (страх) власних навчальних невдач; спричиняє прояви гніву, дратівливості; мало розвиває моральні почуття. Спонукає до регулярного читання; формує наполегливість; сприяє розвитку наукової толерантності; викликає радість чи формує хороше почуття гумору; виховує почуття патріотизму; вчить стримувати чи адекватно проявляти свої емоції і почуття; дає змогу почувати себе у процесі читання вільно, невимушено.

Стресогенний; викликає сум і тугу; спричиняє апатію (байдужість, безпричетність); інколи породжує бажання порвати книжку; актуалізує негативні очікування; викликає страх перед помилкою. Захопливий; натхненний; містить доречні жарти, афоризми, метафори; життєствердний; зумовлює позитивні хвилювання; викликає ситуативне відчуття щастя.

Спричиняє відчуття примусу; навіює втому; стимулює психічний “параліч думки”; викликає дрімотний стан; потребує значних вольових зусиль, щоб розпочати читання. Розвиває помірну стриманість; зумовлює чітке прагнення до досягнення мети; навчає спокійно реагувати на невдачі; забезпечує стан спокою; актуалізує рішучість у досягненні цілей.

Фетишизує моделі чи теорії, не допускаючи елементів сумніву; зумовлює інформаційне перенасичення; містить невизначеність значної частини термінів; спричиняє надмірну пізнавальну трудність та інтелектуальний конфлікт; не сприяє виникненню критичної рефлексії (розмірковування над пізнанням себе). Викликає замисленість; забезпечує впевненість у достовірності інформації; містить оптимально збалансовані тексти емпіричного (факти, правила, явища) і теоретичного характеру (закони, закономірності, теорії, категорії і поняття); переконливий; викликає стан глибокої зацікавленості.

Сприяє ситуаційній замкнутості; безвідповідальності; надмірної самовпевненості; спричиняє часті перепади настрою; не враховує самобутні риси українського менталітету. Сприяє індивідуалізації змісту навчання; цілеспрямовано формує чи закріплює позитивні риси характеру; розвиває самовладання; формує поведінкову гнучкість; спонукає до самоаналізу.

Мало стосується фахового спрямування; надмірно абстрактний і затеоретизований; нецікавий; містить мовні штампи і канцеляризми; не дає відповіді на актуальні проблеми, які глибоко турбують читача у повсякденному житті; викликає запитання на кшталт “для чого все це мені потрібно?”. Розвиває інтерес до навчальної дисципліни; завжди містить елементи новизни; ситуативно зрозумілий і внутрішньо прийнятний для ментального досвіду; об’єднує науковий, досвідний та особистісний аспекти освоєння навчального курсу; повно задовольняє пізнавальні потреби особи; сприяє розв’язанню нею власних внутрішніх мотиваційних конфліктів.

Мінімально стимулює розвиток позитивної Я-концепції; не сприяє самоусвідомленню себе як громадянина, носія етнопонаціонального досвіду;

недостатньо формує наукову толерантність; частково заангажований; недостатньо внутрішньо вивільняє студента та розширює його світоглядні горизонти. Сприяє виробленню об'єктивної самооцінки особистості; оптимізує її позитивне самоставлення (самокритичність, впевненість, самоконтроль тощо); підтримує позитивне ставлення до навколишніх людей (колективізм, альтруїзм, принциповість і т.д.); формує благодатне відношення до праці та світу (відповідальність, добросовісність, організованість тощо); сприяє позитивному і водночас критичному самоусвідомленню.

Мінімально забезпечує формування загальнонавчальних і спеціальних (галузевих) умінь і навичок; охоплює недостатньо практичних і прикладних аспектів пізнання; псевдонауковий; розвиває головню репродуктивні здібності, що забезпечують здатність засвоювати навчальний матеріал і механічно відтворювати його; недостатньо розвиває інтелектуальні спроможності. Містить систему знань (теорії, закони, поняття тощо); фіксує систему умінь (операції, узагальнення, порівняння і т.д.); впорядковує сукупність норм (алгоритми, правила, інструкції, технології, методики); потенційно розвиває систему цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо); спонукає робити самостійні судження і надає змогу самостійно формулювати узагальнення, висновки та оцінювати досягнутий рівень власного оволодіння освітнім змістом.

Часто спричиняє необгрунтовані сумніви і недовіру; стимулює стереотипні дії; провокує скутість, загальмованість, викликає надмірну напруженість та відмову від здолання пізнавальних труднощів; мало сприяє формуванню морально-етичних норм і гуманістичних ціннісних орієнтацій, притаманних рідному народу. Допомагає психологічно справлятися із власними життєвими труднощами; дає змогу бути самим собою; сприяє здоланню неповно усвідомлених бар'єрів; виховує громадянську позицію, патріотичні почуття та соціальну активність; потенційно попереджує розвиток негативізму (заперечення соціальних правил, вимог, законів).

Викликає надмірну самокритичність; активізує відчуття сорому за нерозуміння; провокує страх і викликає почуття покірності; не сприяє національно-культурній самоідентифікації; самовизначенню стосовно професійної спеціалізації. Сприяє самоприйняттю; викликає почуття гідності; гордість за досягнуті успіхи; уможливує відчуття власної винятковості; стимулює до самостійного прийняття рішень; навчає займати рефлексивну позицію.

Стимулює споживацьку налаштованість; здебільшого викликає відчуття невдачі; спонукає лише до імітації досягнень; містить суб'єктивно неважливу інформацію; не відображає взірці особистісно-професійного поступу кращих представників нації. Спричиняє перебіг мотивації до успіху; актуалізує потребу у професійному самовдосконаленні; дає змогу впевнитись у власній компетентності; сприяє задоволенню прагнення до високої оцінки і самооцінки; розвиває демократичну правосвідомість та правову культуру.

Викликає передчуття невдачі; неспокій за своє майбутнє; не спонукає до роздумів про сенс життя; не містить загальнолюдських культурних еталонів, вартостей етнічних спільнот, моральних кодексів; не стимулює прагнення до Абсолюту, внутрішньої гармонії. Сприяє реалізації свого кращого особис-

тійсного потенціалу; породжує відчуття зростання; активізує стани внутрішнього прозріння; зумовлює саторі (персональне переживання досвіду осягнення істинної природи людини); викликає самопричетність до вищих психодуховних форм (віра, надія, істина, справедливість тощо).

У разі потреби допишіть додаткові ознаки: _____

III. Ознаки-характеристики *структури* навчальної літератури.

Розрізнена (хаотична); недостатній зв'язок тексту з ілюстративним матеріалом; надмірно статична; завеликий обсяг сторінок; гіпертрофоване переважання словесної форми кодування інформації над графічною; монологічна; алогічна; часто категорії і поняття не пов'язані у єдину мережу (відсутні системні зв'язки), що перешкоджає міцності запам'ятовування матеріалу. Цілісна; ергономічна (зручна у користуванні); динамічна; забезпечує оптимальне переключення уваги; проблемно-діалогічна; логічна; передбачає повторення і закріплення освітнього змісту; обстоє наступність і системність у розгортанні певного фрагмента соціально-культурного досвіду.

Не забезпечує цілеспрямовану організацію самостійної роботи студента; містить недостатньо завдань для самоконтролю; не сприяє самостійному плануванню читацької діяльності; привчає дотримуватися жорстко заданих схем пізнавальної діяльності; не передбачає зворотного зв'язку; не активізує пошукову пізнавальну активність; раціонально-логічна складова значно домінує над образно-асоціативною. Сприяє керуванню власною навчально-пізнавальною діяльністю; розвиває дисциплінованість; допомагає домагатися поставленої мети шляхом тривалих цілеспрямованих зусиль; характеризується інтерактивною спрямованістю; забезпечує оптимальний темпоритм освітньої роботи; стимулює емоційне піднесення; містить зав'язку, перипетії, кульмінацію і розв'язку.

Спричиняє нудьгу; часто навіює депресію; викликає роздратування; зумовлює гіпотимію (пониження настрою); провокує неспокій; інколи викликає нудоту чи головну біль. Нетипова, ексцентрична; активізує позитивне здивування; зумовлює релаксацію (внутрішньо згармонізований спокій, розслаблення); містить наскрізний сюжет; характеризується структурною асиметричністю тексту; глибоко вражаюча за змістом і сюжетом.

Спричиняє дезорганізованість; часто викликає бажання покинути читання; монотонна; містить надто довгі речення; актуалізує внутрішню безпорадність. Сприяє повному зосередженню на читанні; лаконічна, запобігає виснаженню; забезпечує розмірений ритм навчальної роботи; попереджує гальмування психічної діяльності проблемно-діалогічними та художніми засобами; розвиває психічну стійкість у розв'язанні освітніх задач і проблем.

Порушує зосередженість; допускає наявність на одній сторінці понад трьох завдань-мікроцілей; не забезпечує умов, за котрих є можливість подумки вступати у дискусію з автором; безсистемна; часто викликає відчуття, що у голові все “перемішалось”. Розкриває логіку народження думки; спричиняє антиципацію (чітке уявлення-передбачення схеми розв’язання поставленої проблеми); дедуктивна за освітнім змістом, що розгортається від загальних його компонентів до одиничних; складається із поліфункціональних вузлів-модулів; стимулює пошукову пізнавальну активність і самостійність.

Недостатньо розвиває самоорганізованість; наполегливість; працьовитість; добросовісність; не пропонує різних алгоритмів вирішення навчальних завдань. Диференційована; забезпечує змогу вільно обирати різні стратегії, тактики, методи і прийоми активної взаємодії з навчальним матеріалом; розвиває самостійність; дисциплінованість; урівноваженість.

Не містить мотиваційних текстів-звернень до читача; однотипна, не сприяє розкриттю вашої унікальності; не спричиняє радості від суб’єктивного відкриття; не загострює пізнавально-сміслові суперечності між власним досвідом і новими проблемними ситуаціями; має нав’язливо примусовий характер; стереотипна. Забезпечує глибоке розуміння віддалених, середніх й актуальних перспектив оволодіння соціокультурним досвідом; побудована за принципом творення детективних романів; полірівнева (освітній зміст подається на різних рівнях проблемності); діалогічна; інтригуюча; моделює ситуації професійної діяльності.

Не реалізує міжпредметні зв’язки, а відтак не формує інтегративні уявлення особи про навколишній світ і його закономірності; зазвичай розкриває лише єдине бачення піднятої проблематики; здебільшого містить суму розрізної інформації; мало сприяє спонтанному самотворенню власного Я; не завжди розкриває сутність суспільно-історичних та соціально-економічних аспектів повсякдення. Дає змогу пов’язати минулий особистий досвід із щойно здобутим; одухотворена центральна композиція забезпечує інтенсивну внутрішню роботу студента над власним гуманним образом; збагачує смислово-пізнавальні засоби освоєння довкілля і власного Я; відображає світоглядні зв’язки та залежності; сприяє чіткій ієрархізації системи понять і знань у цілому.

Догматична; не задіює міждисциплінарні форми презентації навчального матеріалу, а відтак не забезпечує перенесення набутого досвіду з однієї сфери суспільної практики в іншу; не містить достатньої кількості інструктивних матеріалів для ефективної роботи з освітнім змістом; не ознайомлює з методами пізнання та формами мислєдїяльності; не дає змогу повно виявити творчі можливості й обдарування. Логіка побудови структури ставить студента у позицію пошукувача особисто жаданих знань, норм і цінностей; задіює різні форми (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія) взаємодії з навчальним матеріалом; сприяє формуванню пізнавальних методів і прийомів роботи з книжкою; забезпечує послідовне функціонування проблемних, регуляційних, морально-етичних і психодуховних ситуацій; розкриває причинно-наслідкові зв’язки та формує логічну культуру читача.

Часто вимагає “сліпого” наслідування та формує безпорадність; викликає невпевненість у собі та негативні переживання; спричиняє нездатність відки-

дати застарілу та непотрібну інформацію, самостійно приймати рішення; мало сприяє оволодінню соціально прийнятними нормами і правилами взаємин з оточенням; недостатньо стимулює розвиток емоційно-ціннісних ставлень. Сприяє самоорганізованості; стимулює творчу активність; зумовлює персональну причетність особистості до складних питань, що розглядаються на занятті, та забезпечує пристрасне усвідомлення способів їх вирішення; моделює ситуації морального вибору; розкриває логіко-психологічну структуру певного розділу науки й знаходить свій розвиток у нормах, цінностях, переконаннях і психодуховних станах.

Породжує сумнів у власних силах; викликає конформізм (пристосуванство); спонукає до виконання жорстких директив; не стимулює формулювання самостійних висновків; понижує самоконтроль. Багатоваріативна; розвиває здорову амбіційність; ініціативність; сприяє вільному вибору методів і прийомів власної пошукової освітньої діяльності; стимулює ефективні планування і цілепокладання, самооцінювання і самоконтроль.

Надмірно понижує рівень домагань; стимулює постійні очікування на допомогу; не спонукає до самопостановки пізнавальних задач, запитань, висунення гіпотез; викликає байдужість; не сприяє усвідомленню шляхів власного саморозвитку. Має дослідницьку спрямованість; спричиняє прагнення до пізнання нового; дає змогу видозмінювати і доповнювати окремі сторінки; навчає домагатися поставлених цілей; пропонувані висновки відкривають нові перспективи (горизонти пізнання).

Понижує пізнавальну самостійність; мало стимулює творчість, елементи винахідництва; зорієнтовує на приземлені цілі; не сприяє прояву актуальних гуманних ставлень і духовних устремлень; не вимагає внутрішнього контролю над власними психодуховними станами (злості, радості, зневаги, любові тощо). Має значний розвивальний ефект; спонукає до самореалізації; створює етично-освітній конфлікт морального вибору; розгортається як духовно зорієнтоване драматичне дійство; моделює психодуховно збагачений вітакультурний простір навчального курсу.

У разі потреби допишіть додаткові ознаки: _____

Додаток П
Бланк-протокол
(зведені результати контент-аналізу, одержані
у 2010-2011

Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курсу	К-сть студентів, осіб	Позначки позитивних (+) і негативних (-) ознак	що впливають і													
							I. Психічні процеси				II. Психічні стани				Характер і					
							Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		темпераменталь-			
бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%					
Контрольний ТНПУ ім. Володимира Гетьмана	Стационарна	ПС 11	20	20	3, +, +, +, +, +, +	157	45,6	164	51,6	176	56,1	182	58,1	192	60,2	216				
						187	54,4	154	48,4	138	43,9	131	41,9	127	39,8	106				
						120	39,2	124	40,8	158	51,6	126	41,7	174	57,2	168				
						186	60,8	180	59,2	148	48,4	176	58,3	130	42,8	138				
						108	43,4	127	50,6	140	55,3	131	52,6	150	59,1	165				
						141	56,6	124	49,4	113	44,7	118	47,4	104	40,9	90				
		ПС 31	16	3, +, +, +, +, +, +	141	56,6	124	49,4	113	44,7	118	47,4	104	40,9	90					
					91	44,8	109	54,2	121	58,5	102	51,5	124	63,3	147					
					112	55,2	92	45,8	86	41,5	96	48,5	72	36,7	55					
					103	46,0	114	52,3	127	57,5	126	58,1	138	62,2	153					
					121	54,0	104	47,7	94	42,5	91	41,9	84	37,8	64					
					Середнє значення	115,8	43,7	127,6	49,4	144,4	55,5	133,4	52,2	155,6	60,1	169,8				
	Заочна	ПС3 11	14	3, +, +, +, +, +, +	116	47,2	112	49,1	102	44,7	106	47,7	116	53,7	128					
					130	52,8	116	50,9	126	55,3	116	52,3	100	46,3	98					
					98	34,8	124	44,0	114	41,6	110	40,1	120	44,1	126					
					184	65,2	158	56,0	160	58,4	164	59,9	152	55,9	150					
					108	46,2	110	48,2	112	48,5	100	43,1	128	56,4	130					
					126	53,8	118	51,8	119	51,5	132	56,9	99	43,6	98					
		ПС3 41	11	3, +, +, +, +, +, +	101	59,4	97	56,7	91	54,5	82	48,2	116	69,0	107					
					69	40,6	74	43,3	76	45,5	88	51,8	52	31,0	58					
					165	52,9	168	55,4	150	49,7	151	49,3	187	61,5	178					
					147	47,1	135	44,6	152	50,3	155	50,7	117	38,5	131					
					Середнє значення	117,6	47,3	122,2	50,4	113,8	47,3	109,8	45,6	133,4	56,2	133,8				
					Середнє значення зі спеціальності	131,2	52,7	120,2	49,6	126,6	52,7	131	54,4	104	43,8	107				
Середнє значення	116,7	45,4	124,9	49,9	129,1	51,6	121,6	49,0	144,5	58,2	151,8									
Середнє значення	140,3	54,6	125,5	50,1	121,2	48,4	126,7	51,0	103,7	41,8	98,8									

підсумків контент-аналізу
на констатувальному етапі експерименту
навчальному році)

Частота повторюваності ознак НКК,
на особливості перебігу психічної діяльності студента

темпераменталь-	III. Психічні властивості														IV. Психічні тенденції										Загальні показники	
	Потреби та мотиви	Заблюблені, таланти		Свідомість – світогляд – самосвідомість		Адаптованість – дезадаптованість; Професійна спрямованість		Самоповага – самооцінка; Самоповага; Самоповага		Самомотивація – уникнення вибору		Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуальність – пасивність		Самореалізація – деградація; психологічне зростання/западі												
%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%				
67,1	189	57,6	173	55,3	171	55,5	186	60,8	202	62,7	195	59,8	178	56,0	2381	57,4										
32,9	139	42,4	140	44,7	137	44,5	120	39,2	120	37,3	131	40,2	140	44,0	1770	42,6										
54,9	162	52,3	160	52,3	182	60,3	158	52,0	174	56,5	168	54,2	168	53,5	2042	51,3										
45,1	148	47,7	146	47,7	120	39,7	146	48,0	134	43,5	142	45,8	146	46,5	1940	48,7										
64,7	133	52,8	136	54,2	154	60,4	146	58,9	158	63,2	152	59,4	136	54,2	1836	56,1										
35,3	119	47,2	115	45,8	101	39,6	102	41,1	92	36,8	104	40,6	115	45,8	1438	43,9										
72,8	90	45,0	108	54,3	124	62,0	130	63,1	137	67,8	133	67,2	124	62,0	1540	59,0										
27,2	110	55,0	91	45,7	76	38,0	76	36,9	65	32,2	65	32,8	76	38,0	1072	41,0										
70,5	121	55,8	124	55,4	120	54,8	136	62,7	142	63,7	139	62,9	135	60,3	1678	58,6										
29,5	96	44,2	100	44,6	99	45,2	81	37,3	81	36,3	82	37,1	89	39,7	1186	41,4										
65,2	139,0	53,2	140,2	54,2	150,2	58,5	151,2	59,0	162,6	62,3	157,4	60,0	148,2	56,7	1895,4	56,1										
34,8	122,4	46,8	118,4	45,8	106,6	41,5	105,0	41,0	98,4	37,7	104,8	40,0	113,2	43,3	1481,2	43,9										
56,6	102	43,2	118	55,1	126	56,3	116	54,2	102	50,0	136	61,8	114	56,4	1494	51,9										
46,4	134	56,8	96	44,9	98	43,7	98	45,8	102	50,0	84	38,2	88	43,6	1386	48,1										
45,7	110	40,7	104	38,8	136	50,4	116	42,0	110	40,7	114	42,5	112	42,1	1494	42,1										
54,3	160	59,3	164	61,2	134	49,6	160	58,0	160	59,3	154	57,5	154	57,9	2054	57,9										
57,0	109	48,2	116	51,3	125	54,6	117	50,2	123	52,3	135	59,3	134	57,3	1547	51,8										
43,0	117	51,8	110	48,7	104	45,4	116	49,8	112	47,7	91	40,3	100	42,7	1442	48,2										
64,8	102	56,4	114	69,1	98	58,7	100	59,5	102	60,4	136	81,4	122	72,2	1368	62,3										
35,2	79	43,6	51	30,9	69	41,3	68	40,5	67	39,6	31	18,6	47	27,8	829	37,7										
57,6	160	51,9	193	63,3	177	57,5	174	56,7	165	53,6	219	71,8	196	64,5	2283	57,3										
42,4	148	48,1	112	36,7	131	42,5	133	42,3	143	46,4	86	28,2	108	35,5	1698	42,7										
55,6	116,6	47,7	129	54,8	132,4	55,3	124,6	52,0	120,4	50,8	148	62,4	135,6	57,7	1637,2	52,5										
44,4	127,6	52,3	106,6	45,2	107,2	44,7	115	48,0	116,8	49,2	89,2	37,6	99,4	42,3	1481,8	47,5										
60,6	127,8	50,6	134,6	54,5	141,3	56,9	137,9	55,6	141,5	56,8	152,7	61,2	141,9	57,2	1766,3	54,4										
39,4	125	49,4	112,5	45,5	106,9	43,1	110	44,4	107,6	43,2	97	38,8	106,3	42,8	1481,5	45,6										

Продовження табл.

Статус	Пазва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	Часті фактори, що впливають на ос																			
						I. Психічні процеси																			
						Когнітивні				Емоційно-вольові				Емоційні				Вольові				Пізнавальні			
						бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%				
Контрольний	ІНПУ ім. Володимира Гнатюка	Соціальна робота	Станіонарна	CP 11	28	3, +, -	202	43,8	227	52,5	199	47,2	194	46,0	218	51,7	247	56,9							
						3, -	259	54,2	205	47,5	223	52,8	228	54,0	204	48,3	187	43,1							
				CP 21	20	3, +, -	133	41,6	158	51,0	152	49,1	144	46,4	158	52,1	172	55,3							
						3, -	187	58,4	152	49,0	158	50,9	166	53,6	145	47,9	139	44,7							
				CP 31	16	3, +, -	95	35,7	111	43,9	130	51,8	116	47,3	131	52,2	134	53,8							
						3, -	171	64,3	142	56,1	121	48,2	129	52,7	120	47,8	115	46,2							
				CP 41	12	3, +, -	68	35,1	88	45,4	80	44,4	84	46,7	80	44,4	96	53,3							
						3, -	126	64,9	106	54,6	100	55,6	96	53,3	100	55,6	84	46,7							
				CP 51	10	3, +, -	66	41,8	76	47,8	72	46,8	74	45,7	79	49,4	83	52,9							
						3, -	92	58,2	83	52,2	82	53,2	88	54,3	81	50,6	74	47,1							
				Середні значення						3, +, -	112,8	40,3	132,0	49,0	126,6	48,1	122,4	46,4	134,2	51,0	146,4	55,0			
				Середні значення зі спеціальності						3, +, -	167,0	59,7	137,6	51,0	136,8	51,9	141,4	53,6	129,0	49,0	119,8	45,0			
Середні значення (Δ) по ВНЗ						3, +, -	115,4	43,6	127,3	49,6	128,3	50,4	121,8	48,1	141,1	55,7	150	58,6							
Середні значення						3, +, -	149,2	56,4	129,5	50,4	126,4	49,6	131,6	51,9	112,1	44,3	105,8	41,4							
Експериментальний	РВНЗ „КГУ” (м. Ялта)	Практична психологія	Станіонарна	ПП 11	15	3, +, -	99	36,7	104	42,3	113	47,5	101	43,3	124	53,0	124	50,4							
						3, -	171	63,3	142	57,7	125	52,5	132	56,7	110	47,0	122	49,6							
				ПП 21	16	3, +, -	96	35,3	109	43,4	92	36,7	103	40,9	113	44,7	107	42,6							
						3, -	176	64,7	142	56,6	159	63,3	149	59,1	140	55,3	144	57,4							
				ПП 31	8	3, +, -	73	59,8	77	64,2	76	61,3	78	64,5	78	64,5	76	63,3							
						3, -	49	40,2	43	35,8	48	38,7	43	35,5	43	35,5	44	36,7							
				ПП 41	10	3, +, -	74	45,1	78	50,6	66	42,9	60	40,0	76	50,7	70	46,7							
						3, -	90	54,9	76	49,4	88	57,1	90	60,0	74	49,3	80	53,3							
				Середні значення						3, +, -	85,5	41,3	92	47,7	86,7	45,2	85,5	45,2	97,8	51,6	94,2	49,1			
				Середні значення зі спеціальності						3, +, -	121,5	58,7	100,8	52,3	105	54,8	103,5	54,8	91,7	48,4	97,5	50,9			
				Середні значення						3, +, -	85,5	41,3	92	47,7	86,7	45,2	85,5	45,2	97,8	51,6	94,2	49,1			
				Середні значення зі спеціальності						3, +, -	121,5	58,7	100,8	52,3	105	54,8	103,5	54,8	91,7	48,4	97,5	50,9			

тота повторюваності ознак НКК, обливності перебігу психічної діяльності студента																			
III. Психічні властивості										IV. Психічні тенденції									
Потреби та мотиви		Здібності, таланти		Свідомість – світогляд – самосвідомість		Адаптивність – дезадаптивність; Про/асоціальна спрямованість		Самоповага – самооцінка; Самовизначення умислення вибору		Конструктивні / деструктивні самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність		Самореалізація – детрадіція; психологічне зростання/занапад		Загальні показники					
бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%		
191	44,5	230	53,7	233	54,7	226	52,2	235	54,9	241	56,6	220	51,8	2863	51,2				
238	55,5	198	46,2	193	45,3	207	47,8	193	45,1	185	43,4	205	48,2	2725	48,8				
143	46,4	167	54,6	168	55,2	159	51,8	168	55,3	162	53,8	152	50,2	2036	50,9				
165	53,6	139	45,4	136	44,8	148	48,2	136	44,7	139	46,2	151	49,8	1961	49,1				
113	45,4	136	55,1	138	56,1	131	51,4	152	56,7	138	53,3	131	51,2	1656	50,3				
136	54,6	111	44,9	108	43,9	124	48,6	116	43,3	121	46,7	125	48,8	1639	49,7				
76	41,8	104	57,1	96	53,3	96	53,3	92	51,1	116	64,4	86	47,8	1162	49,0				
106	58,2	78	42,9	84	46,7	84	46,7	88	48,9	64	35,6	94	42,2	1210	51,0				
65	42,2	84	52,2	86	54,1	85	54,1	84	54,5	89	56,3	75	49,3	1018	49,8				
89	57,8	77	47,8	73	45,9	72	45,9	70	45,5	69	43,7	77	50,7	1027	50,2				
117,6	44,5	144,2	54,5	144,2	54,8	139,4	52,3	146,2	54,8	149,2	56,3	132,8	50,5	1748,0	50,5				
146,8	55,5	120,6	45,5	118,8	45,2	127,0	47,7	120,6	45,2	115,6	43,7	130,4	49,5	1711,4	49,5				
117,6	44,5	144,2	54,5	144,2	54,8	139,4	52,3	146,2	54,8	149,2	56,3	132,8	50,5	1748,0	50,5				
146,8	55,5	120,6	45,5	118,8	45,2	127,0	47,7	120,6	45,2	115,6	43,7	130,4	49,5	1711,4	49,5				
124,4	48,5	137,8	54,5	142,2	56,2	138,4	54,5	143,1	56,1	151,5	59,5	138,9	54,9	1760,2	53,0				
132,3	51,5	115,2	45,5	110,9	43,8	115,7	45,5	111,9	43,9	103,2	40,5	114,3	45,1	1558,1	47,0				
108	45,0	106	45,5	120	52,2	122	51,9	130	53,3	124	52,8	122	50,4	1497	47,9				
132	55,0	127	54,5	110	47,8	113	48,1	114	46,7	111	47,2	120	49,6	1629	52,1				
100	38,8	103	41,5	99	39,9	110	43,1	99	39,6	104	41,3	96	37,8	1331	40,4				
158	61,2	145	58,5	149	60,1	145	56,9	151	60,4	148	58,7	158	62,2	1964	59,6				
66	53,2	76	61,3	76	61,8	77	62,6	78	64,5	80	66,7	83	68,0	994	62,7				
58	46,8	48	38,7	47	38,2	46	37,4	43	35,5	40	33,3	39	32,0	591	37,3				
72	48,0	86	57,3	78	52,0	82	54,7	70	46,7	84	56,0	72	48,0	968	49,1				
78	52,0	64	42,7	72	48,0	68	45,3	80	53,3	66	44,0	78	52,0	1004	50,9				
86,5	44,8	92,8	49,2	93,2	49,7	97,8	51,3	94,2	49,3	98	51,8	93,3	48,6	1197,5	48,0				
106,5	55,2	96	50,8	94,5	50,3	93	48,7	97	50,7	91,2	48,2	98,8	51,4	1297	52,0				
86,5	44,8	92,8	49,2	93,2	49,7	97,8	51,3	94,2	49,3	98	51,8	93,3	48,6	1197,5	48,0				
106,5	55,2	96	50,8	94,5	50,3	93	48,7	97	50,7	91,2	48,2	98,8	51,4	1297	52,0				

Продовження табл.

Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курсу	К-сть студентів, осіб	що впливають																	
						Позначки позитивних (+) і негативних (-) ознак																	
						I. Психічні процеси						II. Психічні стани											
						Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		Характер і							
бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%						
Експериментальний	РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)	Соціальна педагогіка	Стационарна	СП 11	23	3 ⁺ 2 ⁺	97	25,3	121	32,9	134	36,5	137	37,4	167	45,6	181						
						3 ⁻ 2 ⁻	287	74,7	247	67,1	233	63,5	229	62,6	199	54,4	198						
				СП 21	12	3 ⁺ 2 ⁺	64	32,7	69	37,7	78	41,7	84	45,7	79	43,4	86						
						3 ⁻ 2 ⁻	132	67,3	114	62,3	109	58,3	100	54,3	103	56,6	102						
				СП 31	10	3 ⁺ 2 ⁺	94	55,9	90	55,6	94	54,7	86	56,6	94	61,0	88						
						3 ⁻ 2 ⁻	74	44,1	72	44,4	78	45,3	66	43,4	60	39,0	76						
				СП 41	8	3 ⁺ 2 ⁺	64	52,9	76	59,4	73	59,3	72	60,0	73	60,3	76						
						3 ⁻ 2 ⁻	57	47,1	52	40,6	50	40,7	48	40,0	48	39,7	44						
				СП 51	10	3 ⁺ 2 ⁺	70	46,4	82	52,9	84	54,5	76	50,3	83	54,2	91						
						3 ⁻ 2 ⁻	81	53,6	73	47,1	70	45,5	75	49,7	70	45,8	62						
			Середнє значення		3 ⁺ 2 ⁺	77,8	38,1	87,6	44,0	92,6	46,2	91	46,8	99,2	50,8	104,4							
			Середнє значення		3 ⁻ 2 ⁻	126,2	61,9	111,6	56,0	108	53,8	103,6	53,2	96	49,2	96,4							
			Заочна	СПа 11	10	3 ⁺ 2 ⁺	52	34,4	63	42,0	72	47,1	60	39,7	70	46,4	73						
						3 ⁻ 2 ⁻	99	65,6	87	58,0	81	52,9	91	60,3	81	53,6	78						
				СПз 21	10	3 ⁺ 2 ⁺	58	38,2	70	46,1	82	54,7	66	44,0	66	44,0	102						
						3 ⁻ 2 ⁻	94	61,8	82	53,9	68	45,3	84	56,0	84	56,0	48						
				СПз 31	13	3 ⁺ 2 ⁺	81	41,5	92	46,7	99	50,8	91	46,4	109	55,1	117						
						3 ⁻ 2 ⁻	114	58,5	105	53,3	96	49,2	105	53,6	89	44,9	79						
				СПз 41	10	3 ⁺ 2 ⁺	82	51,3	88	54,0	80	51,3	73	48,7	90	59,2	99						
						3 ⁻ 2 ⁻	78	48,7	75	46,0	76	48,7	77	51,3	62	40,8	57						
СПз 51	14	3 ⁺ 2 ⁺		95	44,8	107	50,7	104	49,1	101	46,5	115	54,8	121									
		3 ⁻ 2 ⁻		117	55,2	104	49,3	108	50,9	116	53,5	95	45,2	91									
Середнє значення		3 ⁺ 2 ⁺	73,6	42,3	84	48,1	87,4	50,5	78,2	45,3	90	52,3	102,4										
Середнє значення		3 ⁻ 2 ⁻	100,4	57,7	90,6	51,9	85,8	49,5	94,6	54,7	82,2	47,7	70,6										
Середнє значення зі спеціальності		3 ⁺ 2 ⁺	75,7	40,1	85,8	45,9	90	48,2	84,6	46,1	94,6	51,5	103,4										
Середнє значення		3 ⁻ 2 ⁻	113,3	59,9	101,1	54,1	96,9	51,8	99,1	53,9	89,1	48,5	83,5										
Середнє значення (Δ) по ВНЗ		3 ⁺ 2 ⁺	80,6	40,7	88,9	46,8	88,4	46,7	85,0	45,6	96,2	51,6	98,8										
Середнє значення		3 ⁻ 2 ⁻	117,4	59,3	101	53,2	101	53,3	101,3	54,4	90,4	48,4	90,5										

Частота повторюваності ознак НКК, на особливості перебігу у психічної діяльності студента																					
темпераментальність	III. Психічні властивості						IV. Психічні тенденції													Загальні показники	
	Потреби та мотиви	Здібності, таланти	Свідомість – світогляд – самосвідомість	Адаптованість – дезадаптованість; Про/асоціальна спрямованість	Самоповага – самооценка; Самовазначення – уникнення вибору	Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня асупізація – пасивність	Самореалізація – деградація; психологічне зростання/зупинка	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%		
47,8	134	35,5	154	42,7	148	41,0	154	42,2	161	42,0	141	38,3	134	36,6	1863	38,7					
52,2	243	64,5	207	57,3	213	59,0	211	57,8	222	58,0	227	61,7	232	63,4	2948	61,3					
45,7	77	41,2	78	43,3	84	44,7	83	45,4	80	43,7	88	47,1	79	42,5	1029	42,6					
54,3	110	58,8	102	56,7	104	55,3	100	54,6	103	56,3	99	52,9	107	57,5	1385	57,4					
53,7	74	44,0	80	51,3	86	53,1	96	62,3	92	58,2	88	57,1	88	55,7	1150	55,2					
46,3	94	56,0	76	48,7	76	46,9	58	37,7	66	41,8	66	42,9	70	44,3	932	44,8					
63,3	70	56,0	78	64,5	63	52,6	77	61,6	81	65,9	77	62,6	89	73,5	969	60,9					
36,7	55	44,0	43	35,5	57	47,4	48	38,4	42	34,1	46	37,4	32	26,5	622	39,1					
59,5	83	55,0	88	58,3	82	52,2	81	51,9	90	59,2	88	58,7	82	53,9	1080	54,4					
40,5	68	45,0	63	41,7	75	47,8	75	48,1	62	40,8	62	41,3	70	46,1	906	45,6					
52,0	87,6	43,5	95,6	49,3	92,6	46,9	98,2	49,9	100,8	50,5	96,4	49,1	94,4	48,0	1218,2	47,3					
48,0	114	56,5	98,2	50,7	105	53,1	98,4	50,1	99	49,5	100	50,9	102,2	52,0	1358,6	52,7					
48,3	62	40,5	66	43,4	70	45,8	73	48,7	72	46,8	73	48,7	71	47,3	877	44,5					
51,7	91	59,5	86	56,6	83	54,2	77	51,3	82	53,2	77	51,3	79	52,7	1092	55,5					
68,0	66	44,0	74	49,3	76	50,7	88	57,1	74	48,7	84	55,3	82	54,7	988	50,4					
32,0	84	56,0	76	50,7	74	49,3	66	42,9	78	51,3	68	44,7	68	45,3	974	49,6					
59,7	95	48,7	105	53,8	108	55,4	112	56,0	108	55,4	116	59,5	110	56,1	1343	52,7					
40,3	100	51,3	90	46,2	87	44,6	88	44,0	87	44,6	79	40,5	86	43,9	1205	47,3					
63,5	81	51,9	91	58,3	94	59,1	100	63,3	100	62,9	106	68,8	98	64,5	1182	58,2					
36,5	75	48,1	65	41,7	65	40,9	58	36,7	59	37,1	48	31,2	54	35,5	849	41,8					
57,1	100	47,2	123	58,0	116	55,0	117	56,0	123	57,5	128	61,0	109	51,7	1459	53,0					
42,9	112	52,8	89	42,0	95	45,0	92	44,0	91	42,5	82	39,0	102	48,3	1294	47,0					
59,2	80,8	46,7	91,8	53,1	92,8	53,5	98	56,3	95,4	54,6	101,4	58,9	94	54,7	1169,8	51,9					
40,8	92,4	53,3	81,2	46,9	80,8	46,5	76,2	43,7	79,4	45,4	70,8	41,1	77,8	45,3	1082,8	48,1					
55,3	84,2	44,9	93,7	51,1	92,7	49,9	98,1	52,9	98,1	52,4	98,9	53,7	94,2	51,1	1194	49,4					
44,7	103,2	55,1	89,7	48,9	92,9	50,1	87,3	47,1	89,2	47,6	85,4	46,3	90	48,9	1220,7	50,6					
52,2	85,3	44,8	93,3	50,1	92,9	49,8	98,0	52,1	96,2	50,8	98,5	52,7	93,7	49,8	1195,8	48,7					
47,8	104,9	55,2	92,8	49,9	93,7	50,2	90,1	47,9	93,1	49,2	88,3	47,3	94,4	50,2	1258,9	51,3					

Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	що впливають																					
						I. Психічні процеси				II. Психічні стани				Характері													
ВНЗ	Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	Позначки позитивних (+) і негативних (-) ознак																				
							Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		Характері										
							бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%									
Експериментальний	Тернопільський національний економічний університет	Соціальна робота	Стационарна	SR	11	25	+	151	40,1	172	45,1	186	48,3	171	44,9	202	53,0	231	60,3								
							-	226	59,9	209	54,9	199	51,7	210	55,1	179	47,0	145	38,0								
							17	+	92	34,6	110	41,0	113	42,0	120	45,3	133	50,7	139	51,9							
								-	174	65,4	158	59,0	156	58,0	145	54,7	129	49,2	123	46,9							
							17	+	100	37,6	121	46,5	127	48,7	110	42,3	138	53,1	168	62,9							
								-	166	62,4	139	53,5	134	51,3	150	57,7	122	46,9	99	37,1							
							11	+	54	30,9	57	31,5	67	37,2	61	36,1	68	40,2	100	40,2							
								-	121	69,1	124	68,5	113	62,8	108	63,9	101	59,8	73	28,8							
							12	+	49	26,8	56	29,0	65	34,6	59	32,1	69	37,1	97	37,9							
								-	134	73,2	137	71,0	123	65,4	125	67,9	117	62,9	85	32,1							
							Середнє значення						+	89,2	35,2	103,2	40,2	111,6	43,5	104,2	41,4	122	48,5	147	56,9		
							Середнє значення зі спеціальності						+	164,2	64,8	153,4	59,8	145	56,5	147,6	58,6	129,6	51,5	105	40,2		
							Середнє значення (Δ) по ВНЗ						+	123	58,3	132	64,1	124	61,7	114	57,0	121	61,1	138	53,3		
							Середнє значення (Δ) по ВНЗ						-	88	41,7	74	35,9	77	38,3	86	43,0	77	38,9	66	25,7		
							Експериментальний	Тернопільський національний економічний університет	Соціальна робота	Заочна	SR3	11	13	+	100	39,7	130	53,7	120	49,6	122	48,8	136	55,7	146	57,0	
														-	152	60,3	112	46,3	122	50,4	128	51,2	108	44,3	104	40,0	
														14	+	90	42,5	110	51,4	109	50,7	93	43,9	106	48,8	113	44,1
															-	122	57,5	104	48,6	106	49,3	119	56,1	111	51,2	98	37,3
														10	+	77	51,0	86	57,3	88	54,0	76	50,7	83	54,6	92	35,3
															-	74	49,0	64	42,7	75	46,0	74	49,3	69	45,4	61	23,1
														12	+	92	50,3	105	57,7	117	63,9	105	57,1	117	63,2	116	44,7
-	91	49,7	77	42,3	66	36,1									79	42,9	68	36,8	68	25,7							
Середнє значення						+								96,4	47,8	112,6	56,6	111,6	55,6	102	51,2	112,6	56,5	121	46,3		
Середнє значення зі спеціальності						+								105,4	52,2	86,2	43,4	89,2	44,4	97,2	48,8	86,6	43,5	79,4	30,1		
Середнє значення (Δ) по ВНЗ						+	92,8	40,8	107,9	47,4	111,6	48,8	103,1	45,7	117,3	52,0	134	51,3									
Середнє значення (Δ) по ВНЗ						-	134,8	59,2	119,8	52,6	117,1	51,2	122,4	54,3	104,1	48,0	92,2	35,4									
Загальне середнє значення по експериментальних ВНЗ						+	86,7	40,8	98,4	47,1	100,0	47,7	94,1	45,7	106,7	51,8	116,4	45,1									
Загальне середнє значення по експериментальних ВНЗ						-	126,1	59,2	110,4	52,9	109,1	52,3	111,8	54,3	99,3	48,2	91,4	34,6									

Продовження табл.

Частота повторюваності ознак НКК, на особливості перебуту психічної діяльності студента																				
темпераментальність	III. Психічні властивості				IV. Психічні тенденції												Загальні показники			
	Потреби та мотиви		Здібності, таланти		Свідомість – світосвідомість		Адаптованість – дезадаптованість		Прогнозування спрямованість		Самоповага – самооцінюваність		Самовизначення – уникнення вибору		Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність				Самореалізація – деградація; психологічне зростання/запад	
%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%
61,4	147	38,2	192	51,1	203	53,0	204	53,8	232	60,9	227	58,5	203	53,4	2521	50,9				
38,6	238	61,8	184	48,9	180	47,0	175	46,2	149	39,1	161	41,5	177	46,6	2432	49,1				
53,1	105	39,6	123	46,9	128	48,1	123	46,4	140	52,4	134	51,0	121	45,7	1581	45,9				
46,9	160	60,4	139	53,1	138	51,9	142	53,6	127	47,6	129	49,0	144	54,3	1864	54,1				
62,9	97	37,0	137	51,5	133	50,4	136	53,5	156	59,3	151	57,4	139	53,5	1713	50,3				
37,1	165	63,0	129	48,5	131	49,6	118	46,5	107	40,7	112	42,6	121	46,5	1693	49,7				
57,8	61	35,5	74	44,6	87	51,5	82	48,8	85	49,7	72	43,9	79	46,2	947	42,5				
42,2	111	64,5	92	55,4	82	48,5	86	51,2	86	50,3	92	56,1	92	53,8	1281	57,5				
53,3	58	31,0	75	40,1	85	46,2	83	44,4	82	44,3	74	39,2	76	41,5	928	38,4				
46,7	127	69,0	112	59,9	99	53,8	104	55,6	103	55,7	115	60,8	107	58,5	1488	61,6				
58,3	93,6	36,9	120,2	47,8	127,2	50,2	125,6	50,1	139	54,9	131,6	51,9	123,6	49,1	1538,0	46,8				
41,7	160,2	63,1	131,2	52,2	126	49,8	125	49,9	114,4	45,1	121,8	48,1	128,2	50,9	1751,6	53,2				
67,6	122	58,9	124	62,9	129	64,5	132	66,3	134	66,0	134	67,7	129	63,5	1656	63,0				
32,4	85	41,1	73	37,1	71	35,5	67	33,7	69	34,0	64	32,3	74	36,5	971	37,0				
58,4	116	47,2	152	62,3	142	57,7	138	56,6	146	60,8	152	61,8	124	51,7	1724	54,1				
41,6	130	52,8	92	37,7	104	42,3	106	43,4	94	39,2	94	38,2	116	48,3	1462	45,9				
53,6	109	51,4	130	60,5	113	61,2	107	50,7	120	56,6	123	57,5	117	55,2	1440	52,3				
46,4	103	48,6	85	39,5	84	38,8	104	49,3	92	43,4	91	42,5	95	44,8	1314	47,7				
60,1	82	53,9	87	56,1	86	57,3	86	57,0	92	59,4	93	60,4	85	56,7	1113	56,0				
39,9	70	46,1	68	43,9	64	42,7	65	43,0	63	40,6	61	39,6	65	43,3	873	44,0				
63,0	108	58,4	117	65,0	129	71,7	109	58,3	118	64,5	125	67,9	118	62,1	1476	61,8				
37,0	77	41,6	63	35,0	51	28,3	78	41,7	65	35,5	59	32,1	72	37,9	914	38,2				
60,4	107,4	53,6	122	61,6	123,8	63,3	114,4	57,7	122	61,4	125,4	63,0	114,6	57,6	1481,8	57,3				
39,6	93	46,4	76,2	38,4	74,8	36,7	84	42,3	76,6	38,6	73,8	37,0	84,4	42,4	1106,8	42,7				
59,2	100,5	44,3	121,1	53,9	125,5	55,6	120	53,5	130,5	57,7	128,5	56,8	119,1	52,8	1509,9	51,4				
40,9	126,6	55,7	103,7	46,1	100,4	44,4	104,5	46,5	95,5	42,3	97,8	43,2	106,3	47,2	1429,2	48,6				
59,2	100,5	44,3	121,1	53,9	125,5	55,6	120	53,5	130,5	57,7	128,5	56,8	119,1	52,8	1509,9	51,4				
40,9	126,6	55,7	103,7	46,1	100,4	44,4	104,5	46,5	95,5	42,3	97,8	43,2	106,3	47,2	1429,2	48,6				
55,7	92,9	44,6	107,2	52,0	109,2	52,7	109,0	52,8	113,4	54,3	113,5	54,7	106,4	51,3	1352,9	50,2				
44,3	115,7	55,4	98,3	48,0	97,0	47,3	97,3	47,2	94,3	45,7	93,1	45,3	100,3	48,7	1344,1	49,8				

Додаток Р
Узагальнені показники розвивальної
ефективності лекційних занять за умов
застосування традиційного та інноваційного
типів навчальної літератури

Таблиця Р.1

*Результати психолого-педагогічної експертизи
розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені
професорсько-викладацьким складом кафедри соціальної
роботи ТНЕУ із січня по вересень 2011 року*

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курс навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті		Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
1	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Концепція самості у феноменологічній теорії	12,0	85,7	12,6	78,8	24,6	82,0
2	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Організація методологічної роботи у форматі системного підходу	11,6	82,9	12,0	75,0	23,6	78,67
3	Мельничук І.М., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Вікова та педагогічна психологія, 3 курс	Психокультурний розвиток як педагогічна категорія	10,4	74,3	12,2	76,3	22,6	75,33
4	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Поняття про метод і методологію у контексті науки	10,0	71,4	11,2	70,0	21,2	70,67
5	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Проблематика „Я” у психоаналітичній теорії	9,8	70,0	10,8	67,5	20,6	68,67
6	Гіряк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Організація соціальної роботи в громаді	9,4	67,1	11,0	68,8	20,4	68,0

Таблиця Р.1 (продовження)

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курс навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті		Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
7	Ребуха Л.З., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Соціальна психологія, 3 курс	Психологія грошей	9,6	68,6	10,6	66,3	20,2	67,33
8	Гіряк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Систематика груп клієнтів у соціальній роботі	9,8	70,0	10,2	63,8	20,0	66,67
9	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Методологія класичного наукового дослідження	9,6	68,6	10,2	63,8	19,8	66,0
10	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Методологічна робота і характеристика її ознак	9,0	64,3	10,6	66,3	19,6	65,33
11	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Система соціальних статусів і ролей	8,8	62,9	10,4	65,0	19,2	64,0
12	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Соціальний і суб'єктний контексти розвитку Я-концепції	9,2	65,7	9,8	61,3	19,0	63,33
13	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Особистість у системі соціальних зв'язків	8,6	61,4	10,4	65,0	19,0	63,33
14	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Соціальна стратифікація суспільства	9,2	65,7	9,6	60,0	18,8	62,67
15	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Я-концепція у контексті соціального довілля	8,8	62,9	9,8	61,3	18,6	62,0

Таблиця Р.1 (закінчення)

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курс навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
16	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Методи збирання та аналізу інформації	8,6	61,4	10,0	62,5	18,6	62,0
17	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Наука як специфічна форма організації знань, мислення і діяльності	9,0	64,3	9,4	58,8	18,4	61,33
18	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Групові форми роботи у соціальній роботі	8,8	62,9	9,4	58,8	18,2	60,67
19	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Его-психологія в теорії особистості	8,2	58,6	9,8	61,3	18,0	60,0
20	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Історія розвитку соціології в Україні	8,4	60,0	9,2	57,5	17,6	58,67
21	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Теорія та методика кризового втручання	8,4	60,0	9,0	56,3	17,4	58,0
22	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Соціальна дія та соціальна взаємодія	8,2	58,6	8,8	55,0	17,0	56,67
23	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Академічний етап у розвитку соціології	7,8	55,7	9,0	56,3	16,8	56,0
24	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Соціологія культури	7,4	52,9	9,2	57,5	16,6	55,33
Середнє значення розвивальної ефективності лекційних занять					9,19	65,64	10,21	63,81	19,4	64,67

Таблиця Р.2

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом кафедри психології РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) за період з 2008 по 2009 рік

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курс навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
1	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна педагогіка	Методологія та методи соц.-пед. досліджень, 6 курс	Поняття про метод і методологію у контексті науки	10,2	72,9	11,0	68,8	21,2	70,67
2	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна педагогіка	Загальна психологія, 1 курс	Сприймання	9,4	67,1	10,8	67,5	20,2	67,33
3	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Концепція самості у феноменологічній теорії	9,8	70,0	10,2	63,8	20,0	66,67
4	Бугерко Я.М., к.психол.н., викладач	Соціальна педагогіка	Вікова та педагогічна психологія, 1 курс	Психокультурний розвиток як педагогічна категорія	9,6	68,6	10,0	62,5	19,6	65,33
5	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Соціальний і суб'єктивний контексти розвитку Я-концепції	9,8	70,0	9,6	60,0	19,4	64,67
6	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія підручникотворення, 3 курс	Проектування психолого-педагогічного змісту підручника	9,2	65,7	9,8	61,3	19,0	63,33
7	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна педагогіка	Методологія та методи соц.-пед. досліджень, 6 курс	Методологія класичного наукового дослідження	8,6	61,4	10,0	62,5	18,6	62,0
8	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Особистість у системі соціальних зв'язків	8,8	62,9	9,8	61,3	18,6	62,0

Таблиця Р.2 (продовження)

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті		Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
9	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Проблематика „Я” у психоаналітичній теорії	8,6	61,4	9,6	60,0	18,2	60,67
10	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна педагогіка	Методологія та методи соц.-пед. досліджень, 6 курс	Методологічна робота та її характеристика	8,8	62,9	9,0	56,3	17,8	59,33
11	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна педагогіка	Загальна психологія, 1 курс	Емоції й почуття	8,4	60,0	9,2	57,5	17,6	58,67
12	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Я-концепція у контексті соціального довкілля	8,0	57,1	9,4	58,8	17,4	58,0
13	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Соціологія культури	8,2	58,6	9,0	56,3	17,2	57,33
14	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Его-психологія в теорії особистості	8,0	57,1	9,0	56,3	17,0	56,67
15	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна педагогіка	Загальна психологія, 1 курс	Пам'ять	7,2	51,4	8,4	52,5	15,6	52,0
16	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Соціологія політики	6,8	48,6	8,6	53,8	15,4	51,33
17	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Історія розвитку соціології в Україні	7,2	51,4	8,0	50,0	15,2	50,67
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Соціальна педагогіка”					8,89	63,5	9,77	61,06	18,66	62,2
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Практична психологія”					8,44	60,28	9,3	58,12	17,74	59,13
Середнє значення розвивальної ефективності лекційних занять					8,62	61,6	9,49	59,3	18,11	60,36

Таблиця Р.3

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом інституту педагогіки та психології ТНПУ ім. В. Гнатюка у 2011 році

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті		Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
1	Радчук Г.К., д.психол.н., доц.	Психологія	Вступ до спеціальності, 1 курс	Психологія у соціальному та професійному вимірі	12,8	91,4	8,8	55,0	21,6	72,0
2	Тіунова О.В., к.психол.н.	Психологія	Самосвідомості, 4 курс	Корекція порушень Я-концепції	11,2	80,0	10,0	62,5	21,2	70,67
3	Горішна Н.М., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Історія соціальної роботи, 1 курс	Соціальна допомога у давніх суспільствах	12,0	85,7	7,4	46,3	19,4	64,67
4	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Методика наукових досліджень, 5 курс	Система методів дослідження	8,6	61,4	10,6	66,3	19,2	64,0
5	Радчук Г.К., д.психол.н., доц.	Психологія	Вступ до спеціальності, 1 курс	Професійний розвиток і саморозвиток психолога	11,6	82,8	7,6	47,5	19,2	64,0
6	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Теорія соціальної роботи, 2 курс	Стратегії втручання у соціальній роботі	11,2	80,0	7,4	46,3	18,6	62,0
7	Шлак М.М., к.пед.н., доц.	Психологія	Психодидактика, 5 курс	Гуманістичні освітні технології	8,0	57,1	10,4	65,0	18,4	61,33
8	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Методика наукових досліджень, 5 курс	Організація наукового дослідження	8,4	60,0	9,8	61,3	18,2	60,67
9	Тіунова О.В., к.психол.н., асистент	Психологія	Психологія самосвідомості, 4 курс	Культурно-антропологічні концепції розвитку самосвідомості	10,2	72,9	8,0	50,0	18,2	60,67

Таблиця Р.3 (закінчення)

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
10	Гончаровська Г.Ф., викладач	Психологія	Психологія спілкування, 2 курс	Психологічні особливості публічного виступу	7,6	54,3	10,2	63,8	17,8	59,33
11	Горішна Н.М., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Історія соціальної роботи, 1 курс	Соціальна допомога у Західній Європі в епоху Відродження	11,2	80,0	5,8	36,3	17,0	56,67
12	Кормило О.М., к.психол.н., доц.	Психологія	Психологія особистості, 3 курс	Е. Фромм і теорія особистості	10,4	74,3	6,6	41,3	17,0	56,67
13	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Методика наукових досліджень, 5 курс	Методологія наукового дослідження	8,8	62,9	6,2	38,8	15,0	50,0
14	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Теорія соціальної роботи, 2 курс	Системний характер соціальної роботи	9,2	65,7	5,6	35,0	14,8	49,33
15	Шпак М.М., к.пед.н., доц.	Психологія	Психодидактика, 5 курс	Психодидактика як галузь педагогічної психології	8,0	57,1	6,8	42,5	14,8	49,33
16	Гончаровська Г.Ф., викладач	Психологія	Психологія спілкування, 2 курс	Ефективне спілкування	6,4	45,7	8,2	51,3	14,6	48,67
17	Кормило О.М., к.психол.н., доц.	Психологія	Психологія особистості, 3 курс	Г. Айзенк: теорія типів особистості	8,6	61,4	5,8	36,3	14,4	48,0
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Соціальна робота”					9,91	70,79	7,54	47,13	17,45	58,2
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Психологія”					9,48	67,7	8,24	51,5	17,72	59,07
Середнє значення розвивальної ефективності лекційних занять					9,66	69,0	7,95	49,69	17,61	58,7

Додаток С

ОБЛІКОВА КАРТКА НДР І ДКР (ОК)

5437. Державний обліковий номер 0213U00422
 5436. Державний реєстраційний номер 0111U000597 5256. Особливі позначки 5
 5418. №, дата супровідного листа 126-21-79; 14.01.13
 9036. Порядковий №; початок етапу; закінчення етапу; вид етапу; назва етапу
2_01.12.12.12_3_Оргтехнологія науково-проектної розробки та експериментального впровадження навчально-книжкового комплексу.

5526. Державні облікові номери виконаних етапів роботи 0212U000104

ВІДОМОСТІ ПРО ВИКОНАВЦЯ

2457. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер) 33680120
 2151. Повне найменування юридичної особи (або П.І.Б.)
 1. Тернопільський національний економічний університет
 2. Тернопольский национальный экономический университет
 3. Ternopil National Economic University

2358. Скорочене найменування юридичної особи TNEU
 2655. Місцезнаходження 46020, м.Тернопіль, вул. Львівська, 11
 2934. Телефон / Факс (0352)475059
 2394. E-mail / WWW ndc@tane.edu.ua / www.tneu.edu.ua
 1332. Відомча підпорядкованість Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
 1133. Сектор науки ВУЗ
 2142. Співвиконавці

ВІДОМОСТІ ПРО ВЛАСНИКА РЕЗУЛЬТАТІВ НДР (ДКР)

2459. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер) 33680120
 2153. Повне найменування юридичної особи (або П.І.Б.) Тернопільський національний економічний університет

2360. Скорочене найменування юридичної особи TNEU
 2657. Місцезнаходження 46020, м.Тернопіль, вул. Львівська, 11
 2935. Телефон / Факс (0352)475059
 2395. E-mail / WWW ndc@tane.edu.ua / www.tneu.edu.ua
 1333. Відомча підпорядкованість Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
 5518. № юридичного документа, дата видачі

ДЖЕРЕЛА, НАПРЯМИ ТА ОБСЯГИ ФІНАНСУВАННЯ НДР (ДКР)

7700. КПКВК	<u>2201040</u>
7201. Напрямок фінансування	<u>2.2</u>
7023. Назва ДЦП	
7022. Код ДЦП	

Фактичні обсяги фінансування, тис.грн.

Код джерела фінансування	Обсяг фінансування за звітний етап
<u>7713</u>	<u>54,2</u>

ОСНОВНІ ВІДОМОСТІ ПРО НДР (ДКР)

9027. Назва роботи (1- українською мовою, 2- російською мовою, 3- англійською мовою)

1. Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів
2. Психолого-дидактическое проектирование содержания и структуры учебно-книжных комплексов для студентов высших учебных заведений
3. Psychology-Didactic Projecting of the Content and Structure of Teaching-Textbook Complexes for Higher Educational Establishments

9117. Реферат (1- українською мовою, 2- російською мовою, 3- англійською мовою)

1. Об'єкт дослідження - навчально-книжковий комплекс (НКК) як основний психодидактичний інструмент суб'єктів освітньої діяльності. Мета роботи - обґрунтування на теоретико-методологічному рівні пізнання інтегральної моделі психологічного проектування змісту і структури НКК та експериментальна перевірка ефективності його використання в умовах освітнього процесу ВНЗ. Методи дослідження: порівняльний, критичний, методологічний аналізи, теоретичний синтез, ранжування, моделювання, абстрагування, наукова класифікація, психодидактичне проектування, анкетування, контент-аналіз, психолого-педагогічний експеримент, експерти-за, теоретична рефлексія, кореляційний аналіз. В результаті виконаного дослідження отримані такі результати: 1) обґрунтовано структурно-функціональну модель психологічно ефективного навчально-книжкового комплексу (НКК); 2) окреслено основні періоди та дев'ять похідних етапів технології проектування НКК, що базується на новітніх концептуальних засадах інноваційної модульно-розвивальної системи навчання; 3) розроблено інтегральну модель НКК, що поаспектно висвітлює комплекс принципів, вимог, критеріїв, параметрів, показників і засобів психологічного проектування його компонентів; 4) побудовано модель взаємодії читача із структурованим змістом НКК, котра охоплює форми фіксації, етапи опрацювання соціокультурно зумовленої інформації та механізми взаємопереходу останньої у відповідні процеси та суб'єктивовані смислообрази особистісного знання; 5) створена унікальна авторська психодіагностична методика, котра дає змогу виявити рівень реалізування психологічного потенціалу (психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій) студентів

5481. Бібліографічний опис (статей, монографій, нормативно-технічної документації тощо) (див. продовження)

Гірняк Г. С. Обґрунтування понятійно-категорійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу // Г. С. Гірняк // Психологія і суспільство. 2011. № 3. С. 171-186; Гірняк Г. С.

5040. Вид звітного документа	91			(див. продовження)
5715. Мова документа	720	5742. Кількість сторінок	321	
5743. Кількість електронних носіїв	1	5744. Загальна кількість файлів	1	
5535. Умови поширення в Україні	35	5211. Умови передачі зарубіжним країнам	55	

5634. Індекс УДК 371.671.69

5616. Коды тематических рубрик 14.09.85.

6111. Керівник юридичної особи Кривосатий Андрій Ігорович

6210. Науковий ступінь, вчене звання керівника юридичної особи д.е.н., професор

Підпис 

6120. Керівник роботи (1- українською мовою, 2- російською мовою, 3- англійською мовою) (прізвище, ім'я, по батькові)

1. Фурман Анатолій Васильович

2. Фурман Анатолій Васильович

3. Furman Anatoliy Vasylyovych

6228. Науковий ступінь, вчене звання керівника роботи д.психол.н., професор


Підпис 

6121. Список виконавців


Прізвище, ім'я, по батькові	Посада	Науковий ступінь, вчене звання
Гірняк Андрій Несторович	с.н.с.	к.психол.н., доцент
Гірняк Галина Степанівна	м.н.с.	

6141. Відповідальний за підготовку облікових документів

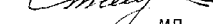
Телефон (0352) 47-50-59 Письменний Валерій Іванович

Підпис 

6140. Керівник відділу УКРНТЕП Піщаль Емілія Йосипівна

Підпис 

6142. Реєстратор

Підпис Підпис 

ІНФОРМАЦІЙНА КАРТКА НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ПРОДУКЦІЇ (ІК НТП)

5439. Інвентарний номер ІК НТП 0413U002128

5419. Дата реєстрації 17.01.13

5436. Державний реєстраційний номер НДР (ДКР) 0111U000597

5437. Державний обліковий номер НДР (ДКР) 0273U001122

9027. Назва науково-технічної продукції (1- українською мовою, 2- російською мовою, 3- англійською

1. Теоретико-методологічна модель психолого-дидактичного проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів

2. Теоретико-методологическая модель психолого-дидактического проектирования содержания и структуры учебно-книжных комплексов для студентов высших учебных заведений

3. Theoretical and methodological model of psychological and didactic design of the content and structure of educational systems book for university students

9153. Вид продукції 007 технологія проектування навчально-книжкових комплексів

9155. Галузь застосування

M 80.3 Вища освіта

5616. Коды тематических рубрик за ДР НТИ 14.09.85.

9118. Опис науково-технічної продукції

1) обґрунтовано структурно-функціональну модель психологічно ефективного навчально-книжкового комплексу (НКК); 2) окреслено основні періоди та дев'ять похідних етапів технології проектування НКК, що базується на новітніх концептуальних засадах інноваційної модульно-розвивальної системи навчання; 3) розроблено інтегральну модель НКК, що поаспектно висвітлює комплекс принципів, вимог, критеріїв, параметрів, показників і засобів психологічного проектування його компонентів; 4) побудовано модель взаємодії читача із структурованим змістом НКК, котра охоплює форми фіксації, етапи опрацювання соціокультурно зумовленої інформації та механізми взаємопереходу останньої у відповідні процеси та суб'єктивовані смислообрази внутрішньо-

5635. Технічні переваги. Науково-технічний рівень щодо кращих вітчизняних (див. продовження)

та зарубіжних аналогів (прототипів)

Розроблена психодіагностична методика, котра не має аналогів у вітчизняній освітній сфері, оскільки нині діюча експертна система присвоєння навчальним виданням грифу МОНМС здебільшого фіксує лише формальну відповідність навчальної літератури усталеній номенклатурі нормативно заданих вимог. Натомість новостворена психодіагностична методика вперше спрямована не лише на виявлення якості навчальних книг, а й на з'ясування

5636. Економічні переваги (див. продовження)

Застосування розробленої психодіагностичної методики матиме значний економічний ефект, оскільки дасть змогу об'єктивно виявляти за низкою параметрично-критеріальних ознак малоефективні та низькопробні (неякісні) навчальні книги ще на стадії рукопису, що, своєю чергою, мінімізує значні поліграфічні витрати на їх

1001. Вплив на зовнішнє середовище. Екологічність (див. продовження)

Результати НДР безпосередньо не стосуються проблематики екології та не мають очевидного впливу на зовнішнє середовище.

7326. Стадія завершеності науково-технічної продукції

3.2

7344. Упровадження науково-технічної продукції 35

5636. Практична реалізація продукції:

- строки впровадження 2012

- виробники продукції TNEU

- споживачі продукції Освітні та інші суміжні галузі

- перспективні ринки Україна

1005. Права інтелектуальної власності

5.4

1004. Форми та умови передачі продукції

4.7

1008. Бажаний характер співробітництва з інвестором :

6.1	Потрібний обсяг інвестицій, тис.грн.	
6.2	Права, що надаються інвестору після завершення роботи	
6.3	Наявність бізнес-плану (так, ні)	
6.4	Техніко-економічне обґрунтування (так, ні)	
6.5	Потенціальний обсяг продажу, тис.грн.	
6.6	Очікуваний термін окупності (років)	
6.7	Додаткова інформація	

ВІДОМОСТІ ПРО ВЛАСНИКА ПРОДУКЦІЇ

2459. Код за ЄДРПОУ (ідентифікаційний номер)	33680120
2153. Найменування юридичної особи	Тернопільський національний економічний університет
2360. Скорочене найменування юридичної особи	TNEU
2656. Місцезнаходження	46020, м.Тернопіль, вул. Львівська,11
2935. Телефон / Факс	(0352)47-50-59
2395. E-mail / WWW	ncc@tne.edu.ua/www.tne.edu.ua
1333. Відомча підпорядкованість	Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
6120. П.І.Б. власника(ків) продукції	
5518. № юридичного документа, дата видачі	

1009. Статус виконавця	9.1; 9.4.4
------------------------	------------

Керівник юридичної особи

6111. П.І.Б.	Крисоватий Андрій Ігорович
6210. Науковий ступінь	д.е.н.

Підтверджуємо, що надані відомості не мають обмежень для публікації у відкритому друку.

Керівник юридичної особи


(підпис)




Дата заповнення

25.12

2012 р.

6141. Відповідальний за підготовку інформаційних документів

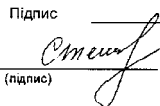
Телефон (0352)47-50-59 Письменний Валерій Іванович

Підпис  (прізвище, ім'я, по батькові)

6140. Керівник відділу УкрІНТЕІ

Піщаль Еліна Іванівна
(прізвище, ім'я, по батькові)

Підпис


(підпис)

6142. Реєстратор

(підпис)

 (прізвище, ім'я, по батькові)
М.П.



ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Алексієвець М.М. – 241
 Андреев Д.Л. – 26
 Асмолов О.Г. – 87
- Балл Г.О. – 8, 31, 51, 61, 86, 89, 100, 103, 114, 122
 Бандура А. – 263
 Барт Ролан – 80
 Бауман З. – 53
 Бахтін М.М. – 82, 130
 Беспалько В.П. – 8
 Бетгі Е. – 71
 Бітов А.Г. – 72
 Біскуп В.С. – 152, 239, 305, 306
 Бондаренко С.В. – 241
 Бондаренко С.М. – 8
 Боришевський М.Й. – 132
 Братченко С.Л. – 125
 Бригадир М.Б. – 105, 106, 152
 Броварна О.П. – 238
 Брудний А.А. – 8
 Бугерко Я.М. – 21, 307
 Буда Т.Й. – 152, 239, 305, 306
 Буринська Н.М. – 8
 Буюк Б.Б. – 240
- Виготський Л.С. – 8, 52, 69, 77, 79, 80, 84, 86, 87, 94, 129, 257
 Вихрущ А.В. – 3, 4
 Вілкерсон М. – 27
 Вірна Ж.П. – 65
 Возьний В.І. – 239
 Волобуєва О.Ф. – 3, 4
 Вундт В. – 52
- Гальперін П.Я. – 81, 111
 Гельфман Е.Г. – 8, 66
 Главацька О.Л. – 199, 202, 309, 310
 Глухов В.П. – 8, 71, 79
 Гнаток В.М. – 16, 155, 174, 176, 194, 195, 199, 202, 207, 241, 267
 Гончаровська Г.Ф. – 310
 Горбачевський І.Я. – 17, 239
 Горішна Н.М. – 309, 310
- Гранік Г.Г. – 8, 59, 61, 71
 Грановська Р.М. – 255
 Григор'єв В.Й. – 74, 90, 115
 Гудінова І.Л. – 8, 82
 Гуменюк О.Є. – 19, 21, 35, 45, 46, 56, 61, 106, 152, 239, 304, 305–308
 Гусельцева М.С. – 263
- Давидов В.В. – 76
 Дільтей В. – 71
 Дрідзе Т.М. – 71
 Дьюї Дж. – 52
 Дюркгейм Е. – 73
- Жінкін М.І. – 129
 Жосан О.Е. – 9
- Задорожний З.-М.В. – 238
 Залевська А.А. – 87
 Зарецька О.О. – 263
 Зінченко В.П. – 52
 Зорькіна О.С. – 8
- Каган М.С. – 98
 Кадобний Т.Б. – 241
 Казміренко В.П. – 138
 Каменська О.Л. – 64
 Кант І. – 80
 Карпенко З.С. – 8, 61, 71, 72, 111, 127, 130
 Келер В. – 129
 Кемпбелла Д. – 178
 Козлова Т.В. – 9, 21
 Коменський Я.А. – 28, 95
 Комісаров В.О. – 21
 Кондаков І.М. – 8
 Кормило О.М. – 310
 Костін Я.А. – 21
 Кочерган М.П. – 73
 Кравчук Л.В. – 241
 Кремень В.Г. – 71, 115
 Кримський С.Б. – 98, 104
 Кронгауз М.А. – 8
 Крутський О.М. – 76
 Кушнір О.О. – 79

- Лазарук А.Ф. – 152
 Лейбніц Г.Ф. – 89
 Леонтьєв О.О. – 8, 73, 111
 Леонтьєв О.М. – 86
 Лернер І.Я. – 8, 59, 246
 Ліхачов Д.С. – 88
 Лосєв О.Ф. – 29, 92
 Лурія О.Р. – 8, 74, 80, 84, 92
- Мак-Люен М. – 243
 Мамардашвілі М.К. – 8, 24, 26, 31, 32, 39, 40, 52, 79, 88, 90, 252
- Манасенко Г.М. – 76, 84
 Марценюк В.П. – 241
 Маслов А. – 61, 131, 263
 Мединська Ю.Я. – 38
 Мельник В.В. – 105
 Мельничук І.М. – 241, 304
 Мешков І.М. – 307, 308
 Мікк Я.А. – 9
 Монахов В.М. – 8, 53, 243
 Морщакова О.С. – 190, 199, 239
 Москаленко В.В. – 61
- Надвинична Т.Л. – 8, 21, 104
 Неволін І.Ф. – 111
- Осгуд Ч.-Е. – 73, 193
- Павлов І.П. – 122
 Парфанович І.І. – 199
 Письменний В.І. – 239
 Піаже Ж. – 122
 Пігалєв О.І. – 51
 Підгурська М.В. – 239
 Полані М. – 127
 Поліщук В.А. – 199, 240
 Побер Л.В. – 238
 Пономарьова О.Ю. – 237
- Радчук Г.К. – 309
 Рахімов А.З. – 76
 Ребуха Л.З. – 21, 145, 190, 199, 305
 Ревасевич І.С. – 21
 Рікер П. – 72, 85, 92
 Роменець В.А. – 263
 Рубінштейн С.Л. – 73, 82, 113, 120, 263
- Савельєв Є.В. – 145
 Савченко О.Я. – 8
 Савчин М.В. – 60
 Сівак С.С. – 152
 Скрипник К.Д. – 69
 Слободчиков В.І. – 39
 Смірнов С.Д. – 104
 Смульсон М.Л. – 68, 99
 Соболева О.В. – 8
 Сперрі Р. – 92
 Стьопін В.С. – 22, 51, 53, 61
- Теплов Б.М. – 117
 Титаренко Т.М. – 53, 263, 132
 Тіунова О.В. – 309
 Томсон П. – 243
 Томчук М.І. – 3, 4, 59, 66
 Трофімов Ю.Л. – 83
 Тураєва З.Я. – 81
- Ухтомський О.О. – 164
 Ушинський К.Д. – 12
- Флоренський П.А. – 93
 Франк С.Л. – 62
 Франкл В. – 84, 89, 263
 Фреге Г. – 25
 Фрумкіна Р.М. – 8
- Холодна М.О. – 66, 96
- Цехмістрова Г.С. – 151, 202
- Чепелєва Н.В. – 8, 52, 55, 71, 97, 258, 263
 Чорний М.П. – 239
- Шандрук С.К. – 239
 Швайко В.В. – 8
 Шинкарик М.Л. – 238
 Шпак М.М. – 309, 310
- Щедровицький Г.П. – 14, 33, 39, 41, 75, 79, 82, 244
- Юнг К.Г. – 91, 263
- Якиманська І.С. – 245
 Якобсон С.Г. – 75



Фурман А.В.
Теорія і практика
розвивального
підручника :
[монографія] / Анатолій
Васильович Фурман. –
Тернопіль : Економічна
думка, 2004. – 288 с.



Фурман А.В.,
Гірняк А.Н.
Психодидактична
експертиза модульно-
розвивальних
підручників :
[монографія] / Анатолій
Васильович Фурман,
Андрій Несторович Гірняк.
– Тернопіль : Економічна
думка, 2009. – 312 с.

**ФУРМАН Анатолій Васильович,
ГІРНЯК Галина Степанівна,
ГІРНЯК Андрій Несторович**

**ПСИХОДИДАКТИКА ПРОЕКТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

М о н о г р а ф і я

**Тернопіль
Економічна думка
2012**

Підписано до друку 03.12.2012.
Формат 60x90/16. Папір офсетний. Друк різнографічний.
Умов. друк. арк. 19,5. Тираж 300 прим. Замовлення № __.

Віддруковано у ВПЦ ТНЕУ «Економічна думка»
(Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 2743 від 16 січня 2007 року)
(46009, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)