

**Гірняк Андрій**

**ПСИХОЛОГІЯ  
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ**

**Монографія**

**Тернопіль  
Західноукраїнський національний університет  
2020**

УДК 159.922:378.147

ББК 88.1

Г51

Рекомендовано до друку вченою радою  
Західноукраїнського національного університету  
(протокол № 3 від 25 листопада 2020 року)

#### **Рецензенти:**

*Волобуєва О. Ф.* – доктор психологічних наук, професор, помічник ректора Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького;

*Томчук М. І.* – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Комунального закладу вищої освіти «Вінницька академія неперервної освіти»;

*Шевченко Н. Ф.* – доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету.

#### **Гірняк А.**

Г51 Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія.

Тернопіль : ВПЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.

**ISBN 978-966-654-613-8**

Монографія присвячена модульно-розвивальній взаємодії як одній з атрибутивних характеристик-параметрів однойменної новаторської освітньої моделі, що відзначається самобутнім інноваційно-психологічним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу, а тому є винятково складним предметом соціально-психологічного вивчення, що вимагає проведення окремої методологічної роботи для обґрунтування систем концептуального, діагностичного, оргтехнологічного, методичного, психомистецького, експертного забезпечення діяльності викладача і студентів.

Для психологів, педагогів-практиків, управлінців в освітній сфері, експертів, методистів, аспірантів, магістрів соціогуманітарного профілю та інших дослідників інноваційного освітнього простору сучасних ЗВО.

УДК 159.922:378.147

ББК 88.1

ISBN 978-966-654-613-8

© Гірняк А. Н., 2020

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....	6
<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	7
<b>ВСТУП</b> .....	9
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ КОНЦЕПТУ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ</b> .....	20
1.1. Поняттєво-категорійне поле психорозвивальної взаємодії та зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання.....	20
1.1.1. Філософія взаємодії у сучасному науковому дискурсі.....	20
1.1.2. Методологічний аналіз сутнісного змісту основних понять та форм соціальних зв'язків суб'єктів психосоціальної системи.....	23
1.1.3. Загальна характеристика різних форм взаємодії у руслі основних наукових теорій і підходів.....	31
1.2. Проблематика модульно-розвивальної взаємодії в історико-психологічному дискурсі.....	37
1.2.1. Психологічна теорія розвивального навчання та її рефлексивний аналіз.....	37
1.2.2. Психодидактичні концепції модульного навчання та їх розвивальний потенціал .....	44
1.2.3. Методологічна модель модульно-розвивальної взаємодії як предмету психолого-педагогічного пізнання ..	53
1.3. Парадигмальне підґрунтя дослідження модульно- розвивальної взаємодії у контексті сучасної соціогуманітаристики.....	66
Висновки до розділу 1 .....	88
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГСТРУКТУРНІ ТА ФОРМОЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ</b> .....	93
2.1. Типологія форм і рівнів організації освітньої взаємодії .....	93
2.1.1. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх критеріальна диференціація .....	93

2.1.2. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз .....	97
2.2. Класифікація принципів психологічного проєктування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні.....	107
2.3. Етапи і періоди функціонування модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу та їх психологічний аналіз .....	122
2.3.1. Психологічна характеристика оргциклу модульно-розвивальної взаємодії та закономірностей його розгортання .....	122
2.3.2. Теоретична модель багатопараметричного психологічного у змістовлення етапів модульно-розвивальної взаємодії .....	137
2.4. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії.....	143
Висновки до розділу 2.....	155

<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО .....</b>	<b>159</b>
3.1. Психологічне змістовлення різновидів взаємообміну та модульно-розвивального оргпростору освітньої взаємодії як інтегральних умов психосоціального розвитку особистості .....	159
3.1.1. Освітній взаємообмін як предмет психологічного пізнання.....	159
3.1.2. Оргпростір освітньої взаємодії та його психологічні центри .....	165
3.2. Психологічний зміст поліаспектної системи модулів освітньої взаємодії у сучасній вищій школі .....	179
3.3. Сутнісна характеристика кватерності змісту інноваційної модульно-розвивальної взаємодії як сфери психологічного оргвпливу .....	195
3.4. Психологічні алгоритми та технології налагодження ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу ЗВО.....	203
Висновки до розділу 3 .....	214

<b>РОЗДІЛ 4. ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ ..</b>	<b>218</b>
4.1. Інструментальна психодидактика як сфера проєктивного налагодження циклічно і вчинкові організованої модульно- розвивальної взаємодії .....	218
4.1.1. Освітні сценарії як модульний засіб реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії.....	218
4.1.2. Модульні навчально-книжкові комплекси як інструменти налагодження розвивальної взаємодії.....	230
4.2. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії .....	238
4.3. Психологічні бар'єри діалогічної взаємодії та особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками .....	251
4.4. Система професійної підготовки викладачів до налагодження технологічно компетентної модульно- розвивальної взаємодії .....	269
Висновки до розділу 4.....	284
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>290</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>298</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>345</b>

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

**ЗВО** – заклад вищої освіти;

**МОН України** – Міністерство освіти і науки України;

**МРВ** – модульно-розвивальна взаємодія;

**МРП** – модульно-розвивальний підручник;

**МРСН** – модульно-розвивальна система навчання;

**НКК** – навчально-книжковий комплекс.

## ПЕРЕДМОВА

У багатопроблемному контексті вельми заполітизованого, декларативного і формалізованого реформування національної системи освіти за десятиліття державної незалежності України сьогодні постає нагальне стратегічне завдання *якісної сутнісної зміни існуючої освітньої моделі* середньої і вищої школи, котра, надаючи пріоритетності інформаційно-технічним ресурсам, академічним та інтелектуальним компетентнісним успіхам здобувачів освіти, не центрується на процесах поліфункціонального, передусім широко удіяльненого і повно збалансованого, психокультурного розвитку особистостей, груп, колективів. Цим методологічно зорієнтованим дослідженням аргументовано доводиться, що сучасним тенденціям інноваційного розвитку суспільства, етнокультурним перспективам української нації і системним психодидактичним вимогам відповідає *модульно-розвивальна система*, що як комплексний суспільно-науковий проєкт реалізується більше чверті століття на теренах вітчизняної освіти командою науковців, управлінців, дослідників-практиків. Вона теоретично, проєктно, методично і практично реалізує більш ефективну за існуючу техноструктуру організації й логіко-змістового наповнення освітнього процесу завдяки збалансованому втіленню у життя ідей культури і розвитку, вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності й головне – його якісно іншому психолого-педагогічному, програмово-методичному, навчально-книжковому, психомистецькому та експертно-діагностичному забезпеченню. У результативному вимірі доказово обґрунтовується, що ця авторська освітня система гарантує четвірний мета-системний ефект, а саме:

а) спричиняє на рівні закладу виникнення *інноваційно-психологічного клімату* продуктивної співпраці усіх організаторів, учителів/викладачів та учасників навчання за низкою його взаємозалежних засадничих параметрів (психологічний вплив і його класи, освітнє спілкування і його аспекти як різновиди обміну, полімотивація і сфери умов її розгортання, позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти);

б) зумовлює на рівні групової (спільної академічної) освітньої взаємодії утворення такого психокультурного полідіалогічного простору, що має сутнісно нове, за форматом охоплення передового людського досвіду – соціально-культурно-психологічне і за струк-

турною будовою – модульне й багатопараметричне, узмістовлення освітнього процесу;

в) уможлиблює на рівні міжособистого контактування наставника і наступника відрефлексування донині закритих для свідомісної здатності кожного з них змістових складників їхньої реальної, суто міжсамісної, модульно-розвивальної взаємодії (нормативно задані до кожного етапу освітнього циклу інваріанти психолого-педагогічного змісту, порції навчально-предметного змісту як фрагменти державного освітнього стандарту, новостворені комплекти методично-засобового змісту окремої дисципліни та ін.);

г) все це у підсумку актуалізує у психодуховній сфері особистісного світу учня, студента найкращий почуттєвий і розумовий, соціальний і вольовий, екзистенційний і вчинковий, рефлексивний і творчий потенціал різнобічного розвитку та самовдосконалення під час проходження ним цілісного модульно-розвивального циклу в його центральній ланці – поетапного здійснення персональної освітньої діяльності.

Рефлексивно висновується, що логіко-змістове осереддя досліджуваної тут інноваційної освітньої системи становить *концепція розвивальної взаємодії* (А. В. Фурман, О. Є. Фурман (Гуменюк), А. Н. Гірняк та ін.), яка має перспективу зусиллями представників чинної наукової школи стати повноцінною самобутньою теорією. Наразі цим фундаментальним методологічним дослідженням окреслені атрибутивні ознаки нової освітньої моделі в аспектах як науково-проектного забезпечення, так і психомистецького втілення у повсякдення оптимальних психосоціальних впливів учасників інноваційного навчання один на одного, а також висвітлені психодидактичні умови досягнення належних ефективності та якості паритетної освітньої діяльності у класі чи аудиторії.

В останні роки А. Н. Гірняк, відштовхуючись від сутнісно оновленої *методологічної оптики гуманітарного пізнання*, що інтелектуально викалібрована авторською науковою школою, успішно створює *психологічну теорію модульно-розвивальної взаємодії*, що підтверджують його ґрунтовні наукові публікації, а також цикл успішно виконаних дербюджетних і госпрозрахункових науково-дослідних робіт.

**д.психол.н., професор Анатолій ФУРМАН,  
д.психол.н., професор Оксана ФУРМАН**



## ВСТУП

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

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

Тому виняткової актуальності набуває проблематика взаємодії на різних рівнях функціонування суспільства. У нашому випадку постає *модульно-розвивальна взаємодія* (МРВ) освітнього простору ЗВО, яка задає не тільки інформаційно-пізнавальну систему координат між викладачем і студентом, а й психологічно згармонізовує стосунки у сфері «людина – людина», формує нормативно-регуляційні канони майбутніх професіоналів, сприяє становленню їхніх загальнолюдських цінностей, котрі сукупно допомагають розбудувати гуманну, правову, демократичну країну.

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

психологічному (від спроектованої моделі до цілісної знаннєвої системи); г) інструментально-психологічному (від освітніх сценаріїв і модульних навчально-книжкових комплексів до психологічних способів і прийомів зреалізування МРВ).

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

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** Численні зарубіжні та вітчизняні учені у своїх наукових доробках висвітлили різні аспекти зазначеної проблематики. Зокрема, з різних теоретико-методологічних позицій досліджено категорійно-понятійне поле піднятої проблематики (Г. М. Андрєєва, І. М. Гоян, М. С. Каган, М. В. Кондаков, В. М. М'ясищев, М. Г. Ярошевський та ін.), особливості взаємодії в контексті активності особистості (К. О. Абульханова-Славська, Д. Б. Ельконін, В. О. Климчук, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. П. Міщиха, В. О. Татенко та ін.), процеси взаємодії в діяльності людини та перетворення індивідуальних дій на цілісну систему сумісних дій (Л. С. Виготський, А. І. Донцов, С. Б. Кузікова, Б. Ф. Ломов, М. М. Обозов, В. В. Рубцов та ін.), закономірності впливу групи на індивідуальну діяльність людини (Л. Д. Заграй, В. П. Казміренко, Л. А. Найдьонова, А. В. Петровський, В. С. Мухіна та ін.), психологічні передумови міжсуб'єктної взаємодії та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності (Б. Братусь, П. Блонський, А. Брушлинський, О. Волкова, В. Занков, Г. О. Ковальов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. О. Татенко, Л. Б. Філонов та ін.), взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин

(С. С. Аверінцев, О. Ю. Булгакова, Л. К. Гребенкіна, А. Л. Журавльов, Е. Фромм, А. У. Хараш, Г. А. Цукерман та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (О. О. Бодальов, М. Боришевський, О. Ф. Волобуєва, А. Б. Добрович, В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтєв, В. О. Моляко, В. П. Москалець, Р. С. Нємов, М. Тален, Т. Д. Щербан та ін.), проблеми взаєморозуміння та особливості налагодження діалогічної взаємодії (В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. С. Біблер, Г. Я. Буш, Л. В. Зазуліна, З. С. Карпенко, О. І. Климишин, Ю. М. Лотман, Р. Мей, К. Роджерс, О. Є. Самойлов, В. А. Семиченко, Т. О. Флоренська та ін.), структура і технології педагогічної та освітньої взаємодії (А. М. Алексюк, О. В. Киричук, Г. Ю. Микитюк, А. В. Мудрик, Г. К. Радчук, В. М. Сагатовський, М. І. Томчук, А. В. Фурман, О. Є. Фурман та ін.), сутнісні характеристики та форми психорозвивальної взаємодії у навчальному процесі (В. Андрєєв, В. В. Давидов, О. В. Дусавицький, В. В. Рєпкін, І. Зимня, А. Мартинець, О. Пометун, О. Савченко, М. Скрипник, В. О. Сухомлинський, Ю. М. Швалб, О. Г. Штепа та ін.), психолого-педагогічні умови та вимоги до організації ефективної взаємодії викладачів і студентів (Ш. О. Амонашвілі, Ю. К. Бабанський, О. Б. Будник, І. С. Булах, Г. Ф. Пономарьова), підготовка майбутніх фахівців до професійної взаємодії (І. С. Булах, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, Г. С. Костюк, Л. С. Пілецька, В. О. Сластьонін, С. К. Шандрук, Н. Ф. Шевченко та ін.), підготовка викладача до педагогічної взаємодії (Л. В. Байбородова, Л. К. Велитченко, А. О. Вербицький, В. Я. Ляудіс, О. В. Матвієнко та ін.), формування фасилітуючого стилю педагогічної взаємодії (Є. Г. Врублевська, Е. Гусінський, О. Димова, І. Жижина, С. Коломийченко, К. Роджерс, І. Турчанінова, О. В. Фісун, В. М. Чорнобровкін), особливості психорозвивальної взаємодії в контексті особистісно зорієнтованого підходу (І. Д. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Пехота, Г. К. Радчук, В. Рибалка, О. Я. Савченко, М. В. Савчин, С. Сисоєва, І. С. Якиманська та ін.), психологічні центри модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу (А. В. Фурман, О. Є. Фурман, Я. М. Бугерко, Г. С. Гірняк, В. О. Комісаров, І. С. Ревасевич, С. К. Шандрук), конфліктні ситуації та конструктивна взаємодія в

освітньому процесі (Ю. О. Костюшко, О. А. Лещинська, М. М. Рибаківа та ін.), етика педагогічної взаємодії викладачів і студентів (І. Бех, М. Шимін). Також наявні наукові розвідки, що присвячені окремим видам взаємодії: соціальній і психосоціальній (М. Вебер, В. В. Горбунова, В. П. Казміренко, О. М. Хайрулін та ін.), інформаційній (В. В. Кириченко, Т. В. Чаплі та ін.), педагогічній (Ю. К. Бабанський, С. І. Болтівець, С. Л. Єфремов, О. І. Мещеряков та ін.), соціально-політичній (М. Ф. Головатий, Дж. Мід та ін.), міжкультурній (Д. Т. Асланова, М. Я. Данилевський та ін.). Однак інтеграція в європейський і світовий освітні простори та стрімкий перехід до постіндустріального / інформаційного суспільства потребують перманентного переосмислення змісту, методів, форм освітньої взаємодії у сучасному ЗВО.

Очевидно, що основні наукові розвідки щодо різних аспектів модульно-розвивальної системи навчання центруються довкола науково-методологічної діяльності наукової школи професора А. В. Фурмана, котрий, власне, є її автором та ідейним натхненником низки оригінальних проєктів і програмних наукових досліджень. Останні присвячені взаємопов'язаному розв'язанню складних освітніх проблем: формуванню інноваційно-психологічного клімату та розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції (О. Є. Фурман), розвитку рефлексії, толерантності та духовного потенціалу людини (Я. М. Бугерко, О. Я. Шаюк), реалізації творчих інтенцій та креативності молоді (С. К. Шандрук, В. Г. Демків), висвітленню оптимальних психологічних технологій адаптації (І. С. Ревасевич) та умов ефективної соціалізації та становлення смисложиттєвої сфери особистості (І. А. Гуляс, З. С. Карпенко, А. А. Фурман, М. Б. Бригадир), проєктуванню психодідактичних інструментів сучасного освітянина (Г. С. Гірняк, А. Н. Гірняк, Т. В. Козлова), обґрунтуванню новітніх аспектів психодіагностики та психологічної експертизи (А. В. Фурман, Л. З. Ребуха), розробці актуальних проблем проєктування задач та змісту і форм роботи психологічної служби (Т. Л. Надвинична, З. І. Крупник, В. Г. Панок), аналізу досвіду і наукових результатів багаторічного фундаментального соціально-психологічного експерименту з впровадження модульно-розвивальної системи навчання в

освітній процес вітчизняних навчальних закладів (В. О. Комісаров, Н. Є. Ситнікова, В. І. Костенко, Я. А. Костін та ін.).

**Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами.**

Презентована робота відповідає тематичному плану науково-дослідницьких робіт кафедри психології та соціальної роботи «Психодидактичні технології освітніх взаємодій та їх розвивальний потенціал» Західноукраїнського національного університету (державний реєстраційний номер 0119U101004). Також вона пов'язана з темою дисертації автора, котра затверджена Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 8 від 27.03.2014 р.) та уточнена Вченою радою Тернопільського національного економічного університету (нині ЗУНУ) (протокол № 2 від 25.10.2017 р.). Грунтуючись на принципах і нормативах вітакультурного, системомислєдїяльнїсного і циклічно-вчинкового підходів, розроблено за канонем взаємодоповнення методологічну модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як атрибуту інноваційно-освітнього процесу ЗВО і теоретичну модель психолого-педагогічного змісту вказаної взаємодії за системою логічно аргументованих параметрів-характеристик.

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

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

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз поняттєво-категорійного поля та основних теорій і наукових підходів до дослідження проблематики модульно-розвивальної взаємодії.

2. Критеріально розмежувати та психологічно обґрунтувати форми та рівні освітньої взаємодії.

3. Створити методологічну модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як атрибуту інноваційно-освітнього процесу ЗВО.

4. Розробити теоретичну структурно-функціональну модель модульно-розвивальної взаємодії як цілісної системи принципів, етапів, періодів, стилів, умов та технологій її циклічно-вчинкового формовтілення.

5. Обґрунтувати інструментально-психологічне забезпечення ефективного налагодження модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в інноваційному освітньому просторі сучасного ЗВО.

6. Дослідити психологічні бар'єри діалогічної розвивальної взаємодії та запропонувати систему професійної підготовки викладачів до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії.

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

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

**Гіпотеза дослідження.** 1. Поетапне розгортання психологічного змісту чотирифазного перебігу модульно-розвивальної взаємодії забезпечує посферний розвиток учасників освітнього процесу як суб'єктів навчальної поведінки, особистостей освітньої діяльності, індивідуальностей освітніх учинків та універсумів їхнього психодуховного самотворення.

2. Модульно-розвивальна взаємодія за умови її циклічно-вчинкового впровадження має багатопараметричну внутрішню побудову, а саме фази, етапи, механізми, стилі, сфери, мотиваційні центри, класи психосоціального впливу, структурні компоненти Я-концепції, різновиди обміну, психодидактичні інструменти, освітні результати, оптимізує особистісне зростання і професійний розвиток суб'єктів освітнього процесу.

**Теоретико-методологічною основою дослідження є:**

а) *вітакультурна парадигма освіти* та програма фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження

модульно-розвивальної системи в освітніх закладах України (Я. М. Бугерко, М. І. Дробноход, В. О. Комісаров, Л. З. Ребуха, І. С. Ревасевич, А. В. Фурман, О. Є. Фурман (Гуменюк), С. К. Шандрук);

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

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

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

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

д) *концепти та система теоретичних положень комунікативно-діяльнісного підходу*, згідно з яким особистість розглядається як продукт і результат спілкування з іншими людьми. Власне метою діалогу (інтра-, чи інтерсуб'єктного) як особливої форми партнерської взаємодії є не критика, а досягнення порозуміння та спільного

просування до більш гармонійного стану всіх суб'єктів-учасників (колективних чи індивідуальних) паритетної взаємодії (І. Д. Бех, Є. П. Ільїн, Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, Р. С. Нємов, В. А. Семиченко, Т. Д. Щербан).

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

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

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



ючих положень і наукових фактів із проблематики розвивальної взаємодії, її різновидів і параметрів; теоретичне конфігурування – для створення оргтехнологічних засад проєктивного розгортання модульно-розвивального циклу; класифікація та *критеріальне ранжування* рівнів взаємодії (мікрорівень, мезорівень, екзорівень, макрорівень, мегарівень, метарівень) на різних етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності; *диференціація* та *ієрархізація* спектру суб'єктних проявів особистості у сфері спілкування; *теоретичне узагальнення* особливостей міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особистості (людина, індивід, особистість, індивідуальність, універсум); *теоретичний синтез* та *моделювання* процесу актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять; *рефлексія* сутнісних ознак рівнів розвитку суб'єктів взаємодії (в т.ч. їх провідних мотивів); критеріальне розмежування, класифікування та ранжування основних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі освітньої взаємодії.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає у тому, що у вітчизняній психології вперше із позицій циклічно-вчинкового світобачення не тільки висвітлено модульно-розвивальну взаємодію як інтегральне явище сучасної інноваційної освіти, а й здійснено методологічне, теоретичне та емпіричне обґрунтування вказаної взаємодії за системою логічно аргументованих психологічних параметрів і показників, що організовані як цілісна психологічна теорія. Водночас обґрунтовано тезу, що проєктивне та психологічно ефективне налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітніх закладах є вкрай потрібним для успішного реформування системи національної освіти та її входження у європейський культурно-психологічний простір. У цьому контексті *наукову новизну* становлять такі отримані результати:

1. Обґрунтовано психологічні детермінанти проєктивного переходу вітчизняної вищої освіти від директивно-екстенсивних до психологічно інтенсивних моделей соціалізації молоді на засадах паритетності та окреслено формозмістові переваги системи модульно-розвивального навчання, за котрого створюється соціокультурно

опосередкований простір безперервної розвивально-діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

2. У формі методологічної моделі доведено, що МРВ активізує наступність чотирьох різновидів обміну (інформаційно-знаннєвий, нормативно-вольовий, циклічно-смісловий, духовно-сенсовий) та відповідні їм стилі розвивальної взаємодії (інгібітний, фасилітативний, модеративний, спонтанний), образи суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум), форми активності (поведінка, діяльність, учинкові діяння, самотворення), психологічні механізми розгортання полідіалогічної взаємодії (активація, активізація, актуалізація, самоактуалізація), що обґрунтовані в чітких епістемних рамках принципів модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, модульності, розвитковості, духовності) і психологічного змісту періодів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу та етапів учинку психологічного пізнання (інформаційно-пізнавальний – ситуація, нормативно-регуляційний – мотивація, ціннісно-рефлексивний – дія, духовно-креативний – післядія).

3. Здійснено психологічну рефлексію загальних характеристик спектру атракцій як диспозиційних передумов налагодження конструктивної розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також обґрунтовано сутнісний зміст психологічних механізмів та прийомів проєктивного формування цих соціальних атитюдів.

4. Вперше запропоновано психологічне обґрунтування наступності стилів освітньої взаємодії у цілісному модульно-розвивальному оргциклі. Аргументовано, що навіть у межах «суб'єкт-суб'єктної» парадигми гуманістичного та вітакультурного підходів найефективнішою структурно-функціональною моделлю взаємодії учасників (викладачів і студентів) освітнього процесу буде лише та, що охоплюватиме поперемінне чергування різних стилів МРВ виокремлених за критерієм ролівої позиції. Зважаючи на це, запропоновано такий психологічно обґрунтований алгоритм застосування зазначених стилів на різних етапах цілісного модульно-розвивального оргциклу: «спонтанний – інгібіційний – модераційний – фасилітативний – інгібіційний – фасилітативний – модераційний – інгібіційний – спонтанний». Саме така наступність, що психологічно відповідає

загальним характеристикам та сутнісному змісту кожного з дев'яти етапів цілісного модульно-розвивального оргциклу, максимально уможлиблює налагодження розвивальної взаємодії наступників у повноцінному вчинковому процесі (ситуація, мотивація, дія, післядія) за допомогою форм і методів групової, в ідеалі паритетної, освітньої діяльності.

5. У вигляді розгорнутої таблиці здійснено деконструкцію та деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії, з метою досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності як цілісного освітнього циклу, що проєктивно розгортається у вигляді інноваційної освітньої технології, а відтак запропоновано теоретичну модель повного функціонального циклу навчального модуля, яка поетапно розкриває психологічну технологію взаємодії викладача і студентів за умов інноваційного модульно-розвивального навчання.

# РОЗДІЛ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ КОНЦЕПТУ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

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

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

У філософській літературі «взаємодія» як філософська категорія відображає процеси впливу об'єктів один на одного, а також співіснування суб'єкта з суб'єктом для відображення міжособистісних взаємозв'язків, взаємообумовленості й породження одним суб'єктом іншого. При цьому важливо наголосити на прямій та зворотній взаємодії речей, обміні засобами, енергією та інформацією між організмами та середовищем [299].

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

Так, «взаємодія» в оказіоналізмі, у філософії Лейбніца і Лотце розуміється метафізично. Кант пояснює «взаємодію» як категорію

відносин, яка породжує єдність речей і процесів почуттєвого світу... [298, с. 66]. При цьому взаємодія виступає як об'єктивна й універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування й структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Отже, без здатності до взаємодії матерія не могла б існувати. У цьому розумінні Енгельс визначав взаємодію як кінцеву причину всього існуючого [274].

Г. В.-Ф. Гегель зазначав, що взаємодія – обопільна причинність передбачень, котрі зумовлюють одна одну субстанційно, кожна є відносно іншої одночасно й активна, і пасивна. Пояснити явище – означає розкрити ту систему детермінацій, наслідком якої воно постає. Філософські засадничі принципи діють як взаємопов'язані рівноправні елементи системи. Водночас тут значуще виявити не лише поєднання різних детермінуючих факторів, а й їхньої ієрархічності, віднаходження головних і другорядних, суттєвих і несуттєвих форм і видів детермінації відносно до конкретної ситуації, конкретного явища. Тобто викриття системи детермінацій передбачає не лише виявлення різних детермінуючих процес «факторів», але й обов'язкове встановлення супідрядності цих факторів, їх субординації. Під час аналізу причинних відносин необхідно враховувати й особливості самої системи, характер взаємозв'язків, що встановилися у ній, їхню основу (субстанцію) [6].

Сучасна філософія визначає взаємодію як поняття, що необхідне для позначення впливу речей одна на одну, для відображення взаємозв'язків між різними об'єктами, для характеристики форм людського буття, людської діяльності й пізнання. У дослідженнях А. М. Ієзуїтова зустрічаємо пояснення «взаємодії» як категорії, яка постає єдиною умовою гармонійного розвитку природи [134, с. 34].

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

У філософських дослідженнях часто зустрічаємо аналіз соціальних взаємодій двох чи більше індивідів. При цьому враховуються різного роду часові, популяційні залежності, тому що людина

постійно виступає у ланцюжковій причинно-наслідковій взаємозалежності та взаємодії. Ключовою постає проблема співвідношення ситуації людського буття і необхідності виходу із цієї ситуації та межовості буття. Взаємодія виступає основою для різного роду пізнавальних ситуацій. Вона визначає ситуацію пізнання, фіксує пізнавальні можливості суб'єкта, його причетність до взаємодії, а також його властивості [100, с. 363–367].

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

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

Взаємодія визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, її об'єднання поряд з іншими тілами в систему більшого порядку, властивостей всіх тіл, процесів і явищ. Точний вияв факторів, які становлять причину у формі взаємодії зовнішнього з внутрішнім, дає можливість виокремити причинний

зв'язок таким чином, що виявляється трансформація причини і наслідку.

Говорячи про спілкування та розуміння людини людиною, її внутрішнього світу, діяльності та міжособистісних взаємодій науковці С. В. Кудрявцева та М. І. Лисіна розглядають взаємодію як характеристику спілкування. Подібну думку висуває Б. Ф. Ломов, стверджуючи, що спілкування є специфічною формою взаємодії з іншими людьми, взаємодією суб'єктів [186]. З іншої сторони це питання розкриває Г. М. Андрєєва: визначальною особливістю взаємодії є те, що під час організації спільної діяльності для учасників важливо обмінюватися не тільки інформацією, а й організувати обмін діями, планувати спільну діяльність [390, с. 27–32].

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

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

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

*Взаємозв'язок* – філософська категорія, що відображає закономірні взаємовідношення різних предметів, явищ, подій, взаємозумовлення компонентів дійсності у процесі руху й розвитку матеріального, соціального й духовного світів. Загальний взаємозв'язок речей, феноменів і фактів, який утілюється у їх взаємодії, взаємоспричиненні, взаємопереходах становить атрибутивну характеристику субстанційної єдності світу [295, с. 282].

*Взаємини міжособистісні* – суб'єктивні зв'язки і стосунки між людьми, які виникають за умов спільного проживання чи виконання сумісної діяльності та виявляють готовність, спроможність і компетентність осіб до певного типу дій, стилю поведінки і способу життя. Також у процесі становлення і розвитку вказаних взаємин формується система міжособистісних установок, орієнтацій, соціальних сподівань, котрі зумовлені ступенем розвитку соціальної групи, рівнем згуртованості її членів і змістом виконуваної ними діяльності. Чим вищий щабель розвитку групи, тим складнішою і більш ієрархізованою стає структура міжособистісних взаємин. Такі альтруїстичні взаємини, як дружба, любов, братерство найкраще розвиваються у життєдіяльності згуртованого колективу за умов відповідальної взаємодії між людьми [247, с. 52; 30; 63].

*Інтерація* (від лат. *inter* – серед, *activus* – діючий) – безпосередня міжособистісна взаємодія (головно «обмін символами»), найважливішою ознакою котрої є здатність людини приймати на себе роль іншої особи чи групи осіб [137].

*Взаємовплив* – обопільна дія двох чи декількох явищ, котра спричиняє у кожному з них певні зміни й ґрунтується на взаємодії [41]. Скажімо, міжособистісний вплив – це процес і водночас результат зміни однією людиною почуттів, стану, поведінки, установок,



намірів, уявлень, оціночних суджень іншої особи. Однак, на відміну від взаємодії, вплив може бути цілеспрямованим (переконання, навіювання та ін.) і нецілеспрямованим (наслідування, зараження та ін.), агресивним (психологічний тиск, терор тощо) і гуманним [198, с. 5].

Категорія «взаємодія» у науковій літературі є доволі багатозначною і тлумачиться різними авторами як: а) спосіб організації буття, б) діалектична єдність боротьби і сприяння, в) універсальна форма розвитку об'єктивного світу, г) засіб пізнання, д) знаряддя дії, е) особливий тип відносин між об'єктами [158], є) форма взаємозв'язку між явищами [295, с. 282], ж) процес впливу суб'єктів один на одного [247, с. 52-53], з) погоджена дія між ким-, чим-небудь [49, с. 85], и) регулярні дії суб'єктів, що спрямовані один на одного [227], і) універсальна властивість усього існуючого світу речей і явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на інших [301, с. 72] та ін.

За С. М. Смірновим, поняття про взаємозв'язок сутнісно пов'язане із стійким аспектом взаємодії об'єктів чи явищ, а *категорія взаємодії* перш за все вказує на мінливість явищ дійсності [166, с. 157]. В. М. М'ясищев зазначав, що хоча й існує тісний зв'язок між процесами взаємодії людей та їх взаєностосунками, проте ці поняття не тотожні. Взаємини є внутрішньоособистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією чи наслідком і вираженням перших [158].

Як межова філософська категорія *взаємодія* вказує на мінливість явищ дійсності й тлумачиться як універсальна форма розвитку об'єктивного світу, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної чи ідеальної системи. Відтак вона є основою кожної системи та умовою встановлення різноманітних зв'язків і відносин між об'єктами (чи компонентами), включаючи причинно-наслідкові, каузальні. Також взаємодія розгортається із певною швидкістю у конкретному часопросторі й супроводжується обміном полікодованою інформацією [295, с. 282].

Саме життя можна розглядати як процес особливої взаємодії особливим чином організованих субстанцій. Відтак в умовах взаємодії живих істот (передусім людей), завжди наявна активність її учасників, яка може бути як ініціальною (суб'єкт дії) так і реак-

тивною (суб'єкт реакції, відреагування). Відтак взаємодія охоплює як суб'єкт-суб'єктні, так і суб'єкт-об'єктні відносини й потенційно виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), поведінки (пасивного взаємозв'язку) чи суб'єктного (активаційного) зреалізування людини. У процесі суб'єкт-суб'єктних відносин відбуваються співроздуми, співучасть, співпереживання учасників, які у змісті й способі взаємодії утверджують свою суб'єктність, обстоюють особистість і виявляють індивідуальність [158; 71, с. 115].

Отож *взаємодія* як філософська категорія означає процеси прямого чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, причому як у масштабах суспільства, так і на рівні функціонування його окремих соціальних інститутів, спільнот, груп та суб'єктів життєдіяння. Тому вона інтегрує усі види психо-соціальних процесів, а також індивідуальних спонукань, діяльності (пізнання, виховання, працю, спілкування тощо) і переживань [247, с. 52–53].

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

*Соціальна взаємодія* – це система взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) є водночас причиною та наслідком відповідних дій інших [277, с. 118]. Пітирим Сорокін слушно розглядав соціальну взаємодію як взаємний обмін колективним досвідом (уявленнями, образами, взірцями тощо), внаслідок якого виникає культура. І справді, на соціетальному рівні соціальна взаємодія постає як соціокультурний процес, котрий забезпечує

передачу колективного досвіду від одного покоління до наступного [275, с. 526].

*Міжособистісну взаємодію* як сукупність зв'язків і взаємовпливів, що утворюються у спільній (сумісній) діяльності людей, доречно аналізувати у двох аспектах: широкому розумінні – як особистий контакт двох і більше людей, що спричиняє взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, ставленнях і настановах, думках і почуттях; та у вузькому – як систему взаємодетермінованих індивідуальних дій, де поведінка кожного з учасників є одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших. При цьому взаємні дії можуть здійснюватися у чотирьох формах: співдії (взаємодопомоги), бездії, псевдо- чи квазідії або протидії [158].

*Педагогічна взаємодія* – явище взаємозв'язку педагога та вихованців у навчально-виховному процесі, що реалізується через сумісні дії і характеризується їх особистісним взаємовпливом. Зазначена взаємодія завжди має предметно-діяльнісний характер, що зумовлений метою (соціалізація юні), структурою та організацією освітнього процесу. Особливими ознаками вказаної взаємодії є цілепокладання, планування досягнень бажаного результату та опосередкування довірливим спілкуванням. Порівняно із взаємодією формування педагогічних взаємин є менш керованим процесом, хоча усталені взаємостосунки сприяють або перешкоджають перебігу спільної навчальної діяльності [198].

*Модульно-розвивальна взаємодія* – науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку (як цілісної системи знань, умінь, норм, цінностей) кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Соціальна активність індивіда упредметнюється у різних формах соціальних зв'язків (табл. 1.1). При цьому самі *соціальні зв'язки* розглядаються нами як система особливих взаємодетермінацій суб'єктів життєдіяльності, котрі згуртовують останніх у різні соціальні спільноти і зумовлюють їх колективне співіснування. До структури цих зв'язків належать суб'єкти зв'язку (індивіди, групи, спільноти), предмет зв'язку (з приводу чого він здійснюється); механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами («правила гри») [341, с. 198].

Таблиця 1.1

**Різновиди форм соціальних зв'язків суб'єктів психосоціальної системи**

<b>Форми організації психосоціальної активності</b>	<b>Психологічна характеристика та сутнісні ознаки основних форм психосоціальної активності як стану й джерела встановлення і підтримання значущих зв'язків із світом/ноосферою та динамічної умови власного саморуху і розвитку особистості</b>
<b>Контактування</b>	поверхневий, короткотривалий, позбавлений системи споріднених дій акт, що формовтілюється за допомогою культурно та історично закріплених вербальних чи невербальних засобів задля сигналізації, а не повноцінної передачі змісту інформації [164] (наприклад, оплата товару касиру в магазині, пред'явлення квитка водію у транспорті тощо)
<b>Дія</b>	найпростіший (зовнішній/предметний чи внутрішній/розумовий) акт, здійснюваний для досягнення безпосередньої ближньої мети (задоволення власних інтересів і потреб) у певній соціокультурній ситуації; у соціальному вимірі переважно становить частково усвідомлену, цілеспрямовану та орієнтовану на інших осіб поведінку (дійсну чи очікувану); може спрямовуватися як на іншу людину / групу, так і на фізичний об'єкт, і не мати зворотної реакції, а відтак оприявнюється через систему активних рухів, пасивне невтручання чи покірне прийняття [276]
<b>Реакція</b>	рефлекторна / стереотипна дія, котра виникає як відповідь на певний вплив; найчастіше досліджується рефлекторна реакція на подразник/стимул, захисна психологічна реакція, неадекватна хвороблива реакція, спонтанна емоційна реакція, уповільнена / загальмована реакція, ланцюгова реакція і т.п.
<b>Діяльність</b>	система доцільних дій та операцій, спрямованих на досягнення поставлених цілей, у якій людина реалізує своє ставлення до світу, людей, предметів, явищ і до самої себе; на відміну від поведінки, є свідомою, предметно спрямованою активністю, котра структурно охоплює чотири блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізувальний (способи, засоби); оцінково-порівняльний (аналіз результатів і рефлексія процесу їхнього досягнення) [37, С. 718-719]. Основними видами діяльності є гра, навчання, праця та спілкування

Форми організації психосоціальної активності	Психологічна характеристика та сутнісні ознаки основних форм психосоціальної активності як стану й джерела встановлення і підтримання значущих зв'язків із світом/ноосферою та динамічної умови власного саморуху і розвитку особистості
<b>Поведінка</b>	зовнішній прояв (форма) діяльності людини, реакція на соціальне середовище чи на дію іншої людини у повсякденній життєдіяльності; водночас це напрацьовані суспільством способи взаємодії з об'єктами, відповідно до їх функцій у людській діяльності (їсти виделкою, спати на ліжку тощо) (А. В. Петровський); отож поведінка – це організована визначеним чином діяльність, що забезпечує зв'язок людини із зовнішнім довкіллям [47, с. 96]
<b>Взаємодія</b>	процес обміну діями між суб'єктами життєактивності, що спричиняє зворотну реакцію (зв'язок); система взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої дії одного суб'єкта є водночас причиною і наслідком відповідних дій інших суб'єктів [277, с.50]. Структура та механізм соціальної взаємодії охоплюють: а) суб'єктів взаємодії; б) зміни, спричинені їхніми діями; в) вплив цих змін на інших людей; г) реакцію осіб, на котрих спрямовувалася дія [40, с. 199]
<b>Взаємини та відносини</b>	<i>Взаємини</i> (стосунки) – особистісні зв'язки між людьми: особисті, родинні, стосунки між чоловіком і жінкою, між дорослими і дітьми між самими дітьми тощо. <i>Відносини</i> – переважно суспільні зв'язки (між країнами, організаціями тощо): економічні, ринкові, політичні, суспільні, міжнародні, дипломатичні, громадські, сімейні, правові відносини та інші [42]
<b>Взаємовплив</b>	феномен взаємного обміну думками, почуттями, вчинками, що спричинює у суб'єктів взаємодії зміну поведінки, установок та оцінок й, зазвичай, супроводжується процесом їх уподібнення; основними механізмами взаємовпливу є переконання, навіювання, конформність та імітація [250, с. 464-466]
<b>Вчинок</b>	Фундаментальна психоформа поведінки, яка характеризує суб'єктивно-діяльнісний аспект життєактивності особистості й усвідомлюється нею як суспільний акт і специфічна форма ставлення до норм суспільної моралі та навколишнього довкілля (окремої людини чи суспільства в цілому). Структурно вчинок охоплює чотири компоненти (ситуацію, мотивацію, дію та післядію) (за В. А. Роменцем) [248, с. 59] й вирізняється чотирма властивостями: аксіологічністю, відповідальністю, єдністю і співбуттєвістю (за М. М. Бахтіним) [366]

Для досягнення методологічної чіткості понятійно-категорійного аналізу пропонуємо найбільш коректне застосування означених термінів на прикладі конкретної ситуації: виникає короткочасний і стихійний *акт* громадської непокори як гостра емоційна *реакція* на протиправні *дії* влади; шляхом *контактування* у соціальних мережах люди співкоординують свою протестну *діяльність*. Таким чином узвичаєна *поведінка* пересічних людей набуває

ознак оціночно-вольового громадянського **вчинку**. Закономірно, що суспільні **відносини** між інститутом офіційної влади та інститутами громадянського суспільства загострюються. Інколи навіть у межах однієї родини погіршуються міжособистісні **взаємини** внаслідок кардинально різних поглядів її членів на актуальну соціальну ситуацію. Для налагодження діалогічної **взаємодії** конфліктуючі сторони домовляються про створення переговорної групи. У ході організованих дебатів здійснюється **взаємовплив** конкуруючих сторін з метою напрацювання такої моделі **взаємообміну**, котра б уможливила досягнення цілей та реалізацію інтересів протидіючих таборів.

Також для методологічної диференціації понятійно-категорійного апарату нами виокремлені параметри розмежування сутнісних ознак аналізованих типів психосоціальної активності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

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

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

Отже категорія взаємодії дає змогу уникнути спрощених варіантів пояснення будь-якої системи, оскільки є основною передумовою процесів її виникнення, функціонування і розвитку. Адже без

взаємодії компонентів система нездатна існувати. Відтак обґрунтування законів і практичних методів організації психологічного впливу уможливить проєктивне підвищення ефективності міжособистісних взаємин (перш за все ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері – «людина – людина». Водночас це сприятиме гуманізації взаєностосунків у системах освіти та громадянського виховання майбутніх фахівців.

**1.1.3. Загальна характеристика різних форм взаємодії у руслі основних наукових теорій і підходів.** Спрощений підхід до тлумачення природи педагогічної взаємодії як впливу наставника на особистість школяра, негативно позначився на практиці виховної роботи. Нині є об'єктивна потреба змінити характер взаємин між викладачем і студентом, здолати авторитарний стиль міжсуб'єктних відносин. Тому за останні роки у психологічній науці відбулися зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до «пасивного реактору». Перевагу набула інша точка зору, за якої основу її природи становить активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Також проблема розвитку психології педагогічної взаємодії та її вчинкового характеру є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і студентського колективу [71, с. 118].

Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну *взаємодію* з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною та іншою – ситуацією. Саме всепроникливі впливи плинних ситуацій зумовлюють змінні чи сукупні мікрозрушення у сферах розвитку особистості [217; 333, с. 77] У психологічному плані відкрита взаємодія різних рівнів психічної саморегуляції (усвідомленого і неусвідомленого) і стан інтрадіалогу стимулюють розвиток діалогу зовнішнього. Це стає можливим за умови внутрішньої свободи усіх сил і потенцій, котрими наділена особистість, і водночас дає поштовх для розгортання процесів саморозвитку, творчого зростання і духовного самовдосконалення [175; 176].

У природі розвивальної взаємодії відображається парадокс наукового пізнання: суть цілого можна виявити, тільки з'ясувавши

сутність його частин (елементів, компонентів), хоча їх неможливо глибоко пізнати поза його розумінням. Це – основна ідея системного підходу до аналізу цього феномена як цілісного соціально-психологічного процесу, складовими якого є суб'єктні акти-впливи. О. В. Киричук зазначає, що в кожному такому елементарному акті гіпотетично наявні принаймні шість компонентів: 1) педагогічна задача; 2) соціально-комунікативна активність взаємостимулюючих сторін; 3) цінності, які обстоює кожен із учасників взаємодії; 4) норми, за якими організуються взаємини; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії [149, с. 7].

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

Таблиця 1.3

### Зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Теорія символічного інтеракціонізму / Джордж Мід	Поведінка людей стосовно одних до інших чи до предметів навколишнього світу зумовлюється тим значенням, яке вони їм приписують; тому вплив людини на іншу особу не є безпосереднім, а опосередковується символами, їх інтерпретацією учасниками взаємодії; схематично цей зв'язок подається так: «Я – соціальна ситуація – символічна інтерпретація ситуації – інша людина» [227; 215, с. 80]
Теорія соціальної дії / Макс Вебер	Елементами одиничної дії є діяч (суб'єкт); інша сторона (об'єкт); норми, за якими організовується взаємодія; цінності, яких дотримуються усі учасники; ситуація, у якій відбувається дія [227]; до ознак <i>соціальної дії</i> належать: 1) суб'єктивна мотивація суб'єкта дії; 2) орієнтація на минулу, поточну чи очікувану реакцію інших; на сьогодні обґрунтовані такі <i>типи соціальної дії</i> : 1) <i>цілераціональна</i> (характеризуються чітким розумінням, що хоче людина, якими засобами це досягатиметься, які будуть наслідки); 2) <i>ціннісно-раціональна</i> (пов'язана з вірою суб'єкта у самодостатню цінність певної поведінки, незалежно від її успіху); 3) <i>традиційна дія</i> (стереотипна поведінка за взірцем, що не потребує перевірки на істинність); 4) <i>афективна</i> (емоційна реакція без осмисленого цілепокладання) [276]



Продовження таблиці 1.3

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Теорія соціального обміну / Джордж Хоманс	Соціальна взаємодія розуміється як складна система обмінів, зумовлена способами врівноваження винагород і затрат; поведінка людини визначається тим, чи винагороджувалися і як саме винагороджувалися її вчинки в минулому; при цьому обстоюються такі принципи взаємодії: 1) чим частіше винагороджується певний тип поведінки, тим частіше він повторюватиметься; 2) якщо винагорода залежить від певних умов, то людина намагається їх відтворити; 3) якщо винагорода велика, людина готова затрачати більше зусиль для її отримання; 4) коли потреби близькі до насичення, то людина докладає менше зусиль для їх задоволення [279]
Теорія трансактного аналізу / Ерік Берн	Розглядається взаємодія через динаміку міжособистісних позицій партнерів, позначених як Дитина («Хочу»), Батько («Потрібно»), Дорослий (синтез «Хочу» і «Потрібно»); їх взаємодія є ефективною, якщо трансакції збігаються [227]. Зазначені позиції не пов'язані з відповідною соціальною роллю, а є психологічним визначенням певної стратегії у взаємодії в кожен момент часу, а відтак можуть змінюватися разом із психологічним станом суб'єкта [215, с. 89]
Психоаналітична теорія / Зигмунд Фройд	Міжособистісна взаємодія зумовлюється переважно уявленнями, засвоєними в ранньому дитинстві, і психологічними травмами, які були пережиті у цей період життя; тому в процесі взаємодії люди просто здебільшого актуалізують і відтворюють дитячий досвід. Привабливість взаємодії у групі (особливо в неформальній) зумовлена почуттям відданості і покірності лідерам, які ототожнюються з могутніми істотами, яких у дитинстві уособлювали наші батьки [301, с. 74]
Теорія керування враженнями (соціальної драматургії) / Ервінг Гофман	Розглядається реальна соціальна взаємодія неначе театральна вистава, а люди, мов актори виконують ролі у певній конкретній ситуації; актор за допомогою символічних засобів прагне створювати і підтримувати сприятливі враження про себе в інших осіб для регулювання їхньої взаємозалежної поведінки (особливо зворотної реакції) [40, с. 201]; відтак суб'єкт зацікавлений своїми діями створювати потрібні ситуації, щоб домогтися потрібного йому враження, під впливом якого інші будуть добровільно робити те, що відповідає його особистим задумам [301, с. 74]
Теорія соціальної комунікації / Юрген Габермас	У контексті океану суспільних комунікативних зв'язків існують такі типи соціальних дій: <i>стратегічна</i> (її учасники ставляться до інших осіб як до засобів чи перешкод на шляху до мети); <i>нормативна</i> (метою її учасників є досягнення взаємовигідних експектацій, здійснюваних шляхом підпорядкування своєї поведінки цінностям і нормам); <i>драматургічна</i> (її мета – вибіркоче самовираження індивідуальності); <i>комунікативна</i> (укладання угоди між учасниками взаємодії для досягнення конкретних результатів у певній ситуації) [279]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Теорія соціокультурної динаміки / Питирим Сорокін	Соціальна взаємодія є взаємним обміном колективним досвідом, унаслідок якого виникає культура; така взаємодія постає у вигляді соціокультурного процесу, під час якого передається колективний досвід між поколіннями [40, с. 201]; у підґрунті вказаної перебуває соціальна нерівність у суспільстві. Існують такі типи соціальної взаємодії: <i>організовано-антагоністичний</i> , що базується на примушуванні; <i>організовано-солідарний</i> , що заснований на добровільному членстві; <i>організовано-змішаний</i> – що частково керований примусом, а частково — добровільною підтримкою усталеної системи взаємостосунків і цінностей [277, с. 52]
Етнометодологія / Гарольд Гарфінкель	Досліджуються способи інтерпретації та впорядкування довколишнього світу індивідами у ситуаціях повсякденних взаємодій; вони виявляють «фонові очікування», що означають буденне життя і є загальновідомими та імпліцитними (бачаться, та не помічаються); люди використовують їх як загальну схему сприйняття та інтерпретації світу, а також для стандартизації і типізації буденної взаємодії. Члени суспільства послуговуються спільними, ординарними етнометодами для описування власної та чужої діяльностей, а також для пошуку загальноприйнятих правил взаємодії, які надають поведінці узвичаєного характеру [215, с. 341-342]
Модель діадичної взаємодії / Джон Тібо, Герольд Келлі	Суть взаємодії у діаді зводиться до п'яти положень: 1) будь-яка міжособистісна інтеракція є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями за певної ситуації; 2) взаємодія більш вірогідно продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони усвідомлюють її вигоди; 3) для з'ясування результату взаємодії співставляється сума винагород і витрат; 4) взаємодія продовжуватиметься, якщо винагорода учасників перевищуватиме витрати; 5) процес отримання вигоди ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і затрати [227]
Діалектичний підхід / Георг Гегель	Взаємодія узагальнює закон «єдності та боротьби протилежностей» і розглядається як процес, за якого головно внаслідок явища «притягування і відштовхування», відбувається перетворення речей та явищ; у контексті сутнісної характеристики розвитку окремо підкреслюється, що джерелом усякого руху є протиріччя як система взаємодії між протилежностями [158]
Концепція соціальної еволюції / Роберт Парк	Суспільство - найважливіший складник соціальної взаємодії, що сприяє руйнуванню чи зміцненню соціальних зв'язків; обґрунтовано чотири види соціальної взаємодії: конкуренцію, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляцію [279]; зокрема Конкуренція як рушійна сила розвитку взаємодії людей може набувати форми конфлікту, внаслідок чого люди вимушені пристосовуватися до нової ситуації; коли це відбувається, то конфлікт згасає, а процес завершується асиміляцією, яка спричинює глибоку трансформацію під впливом тісної взаємодії [277, с. 51]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Бігевіористський (поведінковий) підхід / Джон Уотсон, Беррес Скіннер	У межах цього підходу психіка зводиться до різних форм поведінки, яка описується з допомогою понять «стимул» (зовнішня спонука) і «реакція» (відповідь організму на стимул). Стверджується, що поведінка людини переважно безпосередньо зумовлюється підкріпленнями (покаранням і винагородою) з оточуючого середовища; тому детермінованість поведінки особистості слід розуміти у термінах інтерацій «поведінка – оточення»; при цьому соціальна поведінка є двох типів: респондентна (відповідь на знайомий стимул), оперантна (визначається і контролюється майбутнім результатом) [215, с. 64-65]
Діяльнісний підхід / Сергій Рубінштейн	Ключовим у діяльнісному підході є поняття активності, котра становить конституювальну характеристику людської діяльності, що виражає її здатність до саморозвитку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних (перетворювальних дійсність) предметних дій; згідно з принципом <i>єдності свідомості і діяльності</i> , свідомість не керує діяльністю ззовні, а утворює з нею єдність, будучи її передумовою і результатом; суб'єкт і об'єкт (людина і світ) у процесі діяльності переходять один у другого: об'єкт – у суб'єктивний образ, а образ – у результати діяльності; тому суб'єкт у своїх діях не тільки виявляється і проявляється, а й твориться, визначається і саморозвивається [224, с. 72-73]
Системно-діяльнісний підхід / Джон Дьюї, О.М. Леонтьєв	Передбачає системну організацію цілісного освітнього процесу як єдності різних видів діяльності студентів (навчальної, науково-дослідної, навчально-професійної, дозвілєвої і т.п.), спрямованих на досягнення головної освітньої мети – розвиток особистості дитини на основі <i>розвитку універсальних навчальних дій</i> ; система останніх складає ключову компетенцію – уміння самостійно вчитися і самовдосконалюватися; за цих обставин «клас-аудиторія» перетворюється на «клас-лабораторію», де студенти оволодівають соціокультурним досвідом шляхом активного дослідного пізнання навколишньої дійсності
Комунікативно-діяльнісний / Михайло Бахтін	Спілкування розглядається як спосіб реалізації суспільних відносин, окремий вид діяльності, де фіксуються суб'єкт-суб'єктні зв'язки та чиниться формувальний вплив на особистість. Комунікативна спрямованість навчання активізує формування всіх видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо. Цей підхід реалізується завдяки застосуванню методів і прийомів роботи, що уможливають спільну пізнавальну діяльність студентів: взаємонавчання, робота у парах, взаємоконтроль, бесіда, дискусія та інші. Відтак мова є основним аспектом соціальної поведінки людини і займає важливе місце у її комунікативно-пізнавальній діяльності [280; 122]
Діалогічний підхід / Георгій Балл	Провідним є діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія діянь у міжособових взаєминах. Зазначені дії переосмислюються як аспекти взаємодії партнерів, причому кожний з них постає повноправним суб'єктом. Метою діалогів (інтра-, чи інтерсуб'єктних) є не критика сама по собі, а партнерська взаємодія, що сприяє спільному просуванню до більш гармонійного стану системи, котра охоплює усіх учасників взаємодії, так і кожного зокрема [13, с. 13, 170]

Теорії, підходи та їх засновники	Сутнісний зміст основних положень
Вчинковий підхід / Володимир Роменець, Віталій Татенко	Вчинок починається і проявляється у ситуаційних відносинах, які водночас залежать від поведінки людини. Освоєння ситуації включає мотиваційний аспект, що стає внутрішньою рушійною силою вчинку. На основі цього здійснюється перехід до вчинкової дії [148, с. 87]. Своєю чергою, післядія, як пережиття своєї реакції на вчинок, постає ситуацією, що зумовлює виникнення у людини спонуки до подальшої дії.
Суб'єкт-суб'єктний підхід / Чарльз Кулі, Флоріан Знанецький, Іван Бех, Григорій Ващенко	Підхід у навчанні, що базується на гнучкому зворотному зв'язку у системах «викладач-студент» і «студент-студент», емпатійному діалогічному спілкуванні, активному співробітництві та співтворчості суб'єктів взаємодії й паритетному розподілі їхньої відповідальності за одержані освітні результати. Педагог є організатором «саморуку» студента від нижчих до вищих рівнів самовдосконалення і допомагає йому у «вивільненні» власних інтересів і реалізації своїх ініціатив. Суб'єктність студента головно проявляється у здатності чинити перетворювальні дії щодо себе і довколишнього світу, бути стратегом власного саморозвитку, виражати критичне ставлення до форм взаємодії і здійснювати самостійний вибір у системі соціальних взаємин [71, с. 118]
Системний підхід / Нінель Непомнящая, Борис Ломов	Реальний спосіб існування людини полягає у тому, що вона є включеною у різні системи відносин, зв'язок котрих відбувається в особистості. Особистість і її психіка не є набором окремих ставлень, процесів і функцій. «Усі ці зовнішні і внутрішні змісти в особистості перестають бути набором ізольованих частин, а, включаючись у складні системи зв'язків, утворюють тим самим нові змісти і відповідні їм механізми, котрі характеризують цілісність людської особистості і цілісність її психіки» [223, с. 10-11]
Циклічно-вчинковий підхід / Анатолій В. Фурман	Модульно-розвивальна взаємодія розглядається як повний функціональний цикл освітнього метапроцесу, котрий охоплює чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, психодуховний) та вісім похідних етапів; колективна пізнавальна творчість за цих обставин розгортається як повний функціональний цикл освітнянської творчості, котрий ієрархічно зорганізовує чотири періоди (пізнання новації, проектування нововведення, впровадження інновації, моніторинг змін) і вісім етапів (ініціювання, дослідження, моделювання, продукування, апробування, обґрунтування, розповсюдження, експертування); відтак колективне наукове пізнання постає як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку навчально-дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості [340, с. 76-78]

Критичний аналіз психологічних і педагогічних джерел показує, що змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності викладача значним чином досліджені. Однак це твердження не стосується соціально-психологічного пізнання педагогічної взаємодії, під час якої розгортається сумісна робота осіб за окремим сценарієм: спільність інтересів і прагнень педагога і студента дає змогу досягнути взаєморозуміння між ними; взаємодія різноsubj'єктних мотивів, цілей, установок ціннісних орієнтацій відображає динаміку психосоціального розвитку особистості; все це передбачає формування не лише особистого, а й особистісного (психологічного) контакту, який надає кожному можливість виходити за межі власних потенцій, реалізувати себе в іншому й водночас усвідомлювати свою унікальність, характерологічні відмінності між партнерами [106, с. 60].

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

**1.2.1. Психологічна теорія розвивального навчання та її рефлексивний аналіз.** Ідея розвитку основоположна для освіти. Вперше, понад 200 років тому, її проголосив швейцарський педагог Г. Песталоцці: навчання покликане розвивати пізнавальні сили дитини – пам'ять, мислення, уяву та інші її здібності. Відтоді ця проблема стала епіцентром соціалізації: з'являлися, вдосконалювалися й зникали різні моделі і системи розвивально зорієнтованої освіти. Суть такого навчання зводили до тренування пам'яті, мислєдіяльності, розширення пізнавальних можливостей чи плекання творчих здібностей особистості. Нині ідея розвитку не тільки збагачує концептуальне ядро педагогічних теорій, а й пронизує буденну практику міжsubj'єктної взаємодії викладача і студентів. Усе частіше мовиться про розвивальне наслідування, спілкування і виховання, розвивальну діагностику і корекцію, розвивальні взаємини та розвивальну взаємодію. Звідси діалектична єдність соці-

льних процесів навчання та особистісного розвитку, яку влучно підмітив С. Рубінштейн: «Як окрема концепція навчання, яку формує педагог, містить (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку, так само в кожній концепції психічного розвитку, яку формує психолог (усвідомлює він це чи ні), наявна і певна теорія навчання» [260, Т.І, с. 179]. Проте зазначене не знімає напруженої ситуації навколо теоретичних і практичних труднощів створення розвивального навчання як добре організованого, ментально прийнятого, соціально-культурного простору життя особистості. Фактично й донині не створено його ефективної теорії, про що наочно свідчить історичний екскурс у проблематику питання.

На початку ХХ століття ідея розвивального навчання трансформувалася у складну проблему співвідношення навчання і розвитку [22; 49; 119; 129; 169; 225; 260; 346; 296; 399]. Найаргументованіший підхід до її розв'язання запропонував Л. Виготський [50], детально обґрунтувавши соціально-культурну зумовленість розвитку вищих психічних функцій (пам'ять, мислення, увага, мова, воля тощо) і людської психіки загалом. Він розмежував дві зони розвитку – актуального і найближчого. Причому останній вчений відвів вирішальну роль засвоєнню підростаючим поколінням історично виробленого людського досвіду. «Навчання тільки тоді добре, коли воно йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілий ряд функцій, які перебувають у стадії дозрівання, лежать у ЗНР» (зоні найближчого розвитку) [49, с. 252]. Отже, навчання, за Л. Виготським, є універсальним соціальним фактором розумового (психічного) розвитку суб'єкта. Його розвивальні можливості зумовлюються тим, наскільки викладачу вдається оптимізувати пошукову пізнавальну активність студента на рівні зони найближчого розвитку та у співробітництві підняти його на вищу інтелектуальну сходинку знання, дії, розуміння. Водночас Жан Піаже зазначав, що «Навчання може істотно прискорити або загальмувати інтелектуальний розвиток, але основна лінія останнього визначається внутрішніми, власними законами розвитку – підготовкою, становленням, освоєнням і подальшим удосконаленням системи логічних

операцій» [302, с. 606]. Отож факт наявності «зони» не вказує на те, як розгортається навчання і як внаслідок цього розвивається особистість. Навчання ставить перед здобувачем нові вимоги, нові пізнавальні завдання і пропонує засоби їх розв'язування. Але не менш очевидне й те, що саме навчання набуває різного значення залежно від того, на який період розвитку особистості воно припадає. Щоб бути неформальним, високоефективним, навчання має пристосовуватись до рівня розвитку студентів. Підвищені вимоги до навчання ставляться передусім з огляду на реальний стан розумового розвитку його суб'єктів.

Також зазначені положення соціально-культурної теорії Л. Виготського не вказують на дидактичні і психологічні механізми організації творчої когнітивної діяльності студентів, тому не розкривається за яких умов можливий продуктивний пошук і відкриття суб'єктивно нового знання, що характеризують мікроетап психічного розвитку майбутнього фахівця [346, с. 9-14]. Хоча такий аналіз співвідношення навчання і розвитку дещо обмежує розгляд ідеї розвивального навчання, оскільки ситуативно не досліджується, як людина реалізує свій природний потенціал у ході власної життє-активності і як оточення визначає психологічну організацію її внутрішнього світу. Проте це не означає, що втрачають наукове значення результати досліджень відомих педагогів і психологів – П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Занкова, А. Запорожця, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Д. Ельконіна, В. Давидова та інших, теоретичні здобутки яких мають бути переосмислені в контексті нової соціокультурної ситуації.

Зокрема, заслуговує на увагу підхід С. Рубінштейна, згідно з яким, навчання має не тільки випереджати, а й відповідати розвиткові людини. Це зумовлено тим, що знання не повідомляються і не передаються зовні у внутрішній світ особистості, поняття і норми не дозрівають, а оволодіваються у процесі її активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання має випереджувати розвиток, має сенс тільки у тому значенні, що навчають справді тому, чим досі не володіє наступник. Якщо ж воно «забігатиме вперед»

розвитку, то не розвиватиме, а лише збагачуватиме знаннями. Ось чому правильно організоване навчання завжди враховує можливості студента, який перебуває на конкретному віковому та індивідуально-типологічному рівні розвитку. Один рівень розвитку переходить у наступний через здійснювану в ході навчання реалізацію можливостей попереднього рівня [260. - Т.2, с. 177].

Про відсутність міждисциплінарної теорії розвивального навчання свідчить також факт інноваційної неповноцінності відомих вітчизняних систем такого навчання. Це стосується експериментів Л. Занкова і Д. Ельконіна та В. Давидова, моделей диференційованого і проблемного навчання. Певний проєктний виняток становить модульно-розвивальна експериментальна система, що впроваджується як інноваційна єдність цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів неперервної розвивальної взаємодії викладача та студентів [226; 332; 333].

Широкомасштабне дослідження об'єктивного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, конкретні методики) і ходом загального розвитку школярів було здійснене Л. Занковим у 60-70-х роках [129; 225]. Розвивальне навчання у досвіді Л. Занкова, на відміну від традиційного, на перший план висуває загальний розвиток учнів, який розглядають як основу і провідний критерій якісного засвоєння знань і вмінь. Адекватною методикою психологічного вивчення розвитку, на думку вченого, є повноцінне обґрунтування основних ліній розвитку психічної діяльності, а саме: діяльності спостереження, розумової діяльності і практичних дій, для яких властиві єдність і взаємопроникнення. Доведено, що експериментальні зміни в навчанні позитивно впливають на розвиток учнів: по-перше, вони швидше просуваються від одного рівня розвитку до іншого; по-друге, зміни у їхньому внутрішньому світі торкаються якісних, глибинних проявів психічної активності; по-третє, за будь-якої системи навчання мають місце індивідуальні варіанти розвитку школярів, що їх не завважили деякі відомі дослідники (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов) тощо.



Експериментально-педагогічна система розвивального навчання Л. Занкова, безперечно, характеризується певною цілісністю, оскільки її осердям є дидактичні принципи (навчання на високому рівні складності, провідна роль теоретичних знань у змісті освіти та ін.), які виконують спрямовуючу і регулюючу функції щодо практичної організації навчального процесу й зумовлюють оптимізацію загального розвитку школярів [129, с. 112–120]. Водночас інноваційна повноцінність розвивального навчання в педагогічній системі Л. Занкова, незважаючи на численні її переваги щодо інших систем (єдність теорії, методології і дослідницької практики, широке використання психологічних знань у дидактичних цілях, фундаментальність довготривалого дидактичного експерименту тощо), обмежується детальним і різнобічним обґрунтуванням мети й основних завдань навчання. Отож, природно, що проблема співвідношення навчання та розвитку знайшла належне теоретичне, методологічне та експериментальне вирішення але змістовий бік навчання викликає певні критичні зауваження.

«Цілком очевидно, – пише М. Зверєва, – що особливості експериментальної дидактичної системи зумовлюють інший тип навчання порівняно із застосовуваним у масовій практиці. Він будується передусім з урахуванням внутрішніх закономірностей розвитку та уваги до внутрішнього світу індивідуальності, які в кожний момент навчання проявляються як результат складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників...» [129, с. 19]. Однак основною організаційною формою експериментального навчання залишився традиційний урок: допоміжною – екскурсія і домашнє завдання. Дещо змінилися змістове наповнення і характер цих форм, проте типи, структура, функції такі ж, як у системі традиційного навчання. Методи навчання також здебільшого залишились пояснювально-ілюстративними. Водночас видозмінилась відпрацьована педагогічна технологія як результат реалізації вимог нових дидактичних принципів. Що стосується результатів навчання то суб'єктивна система оцінювання знань не ставилась під сумнів, а усі нововведення щодо цього дидактичного компоненту звелись до обмеженого використання

оцінок у початковій школі. Не було запропоновано й об'єктивних методів діагностики просування учнів у загальному розвитку.

Отож Л. Занков вивчав проблему видозміни форм, методів і результатів міжсуб'єктної взаємодії, але відшукати адекватні способи її розв'язання йому вдалося лише частково. І хоч вважається, що «поставлене у дидактичній системі завдання загального розвитку школярів досягається за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу» [129, с. 17], все ж необґрунтованими залишилися організаційно-технологічні підвалини психічного розвитку наступників та найважливіші складники соціально-культурного контексту експериментальних освітніх закладів.

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

Зазначене певним чином стосується як проаналізованих систем [49; 119; 129; 225; 260; 396], так і найбільш відомих – проблемного і диференційованого навчання [182; 200; 201; 306; 344]. Незважаючи на те, що метою першого є розвиток пошукової творчої активності і творчих здібностей студентів, а основним завданням другого – виявлення психологічних відмінностей і виховання індивідуальності кожного, все ж технологічно не забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників психосоціального зростання особистості в кожний момент навчання.

Попри ідеалізацію розвивального впливу теоретичних знань з відривом від емпіричних проблема «навчання–розвиток» підмінюється проблемою «навчання–формування». Мовляв, основне призначення навчання – не розвивати особистість, а формувати її власну діяльність, здібності. Зокрема, В. Давидов пише: «...У фундаменті загального психічного розвитку молодших школярів лежить процес формування в них у ході виконання навчальної діяльності теоретичної рефлексії, аналізу і планування...» [119, с. 199]. Це

водночас – основні складові теоретичної свідомості. Отож психічний розвиток юні не виправдано оцінюється не з огляду на його основні характеристики (параметри), а з того, як формуються навчальна діяльність і її складові. Також представники цього напрямку істотно обмежили поле власного продуктивного пошуку, відмовившись від реалізації індивідуального й диференційованого підходів у навчанні. Вони стверджують, що сформувати високий рівень навчальної діяльності можна в усіх наступників незалежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, а також заперечуються індивідуальні лінії (варіанти) розвитку особистості. Вважається, що створення оптимальних умов для формування навчальної діяльності уже передбачає позитивний результат. Такий підхід зумовлює теоретичну індиферентність стосовно обґрунтування форм і результатів навчання, суб'єктивного оцінювання та використання уроку як ефективних педагогічних засобів у системі навчальної діяльності молоді. Адже відомо, що психічний розвиток спричиняється як зовнішніми умовами-чинниками, так і внутрішніми [129; 202]. Якщо розвиток юні тлумачити спрощено й однобічно, як це робиться в теорії навчальної діяльності, то нівелюються варіації індивідуального розвитку особистості.

Певним внеском у розвиток концептуальних засад проблемного навчання є психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, в котрій важливу методологічну роль відіграють ідеалізовані об'єкти дослідження – теоретична модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації та структурно-функціональна внутрішньої проблемної ситуації. Причому перша виявляє цілісність суб'єктно-особистісної, змістово-предметної і міжсуб'єктної сторін навчального процесу, і в такий спосіб оптимізує пошукову пізнавальну активність студента під керівництвом викладача, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку і формуванню творчих здібностей. Друга охоплює такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як потреби, мотиви, мета, внутрішні умови мислення; функціонує як відкрита система для впливів, суб'єкт-об'єктної, і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Її своєрідними модульними

новоутвореннями є проблемно-діалогічні форми свідомості (задача, запитання, проблема, діалог тощо), взаємодоповнення яких у цілісному акті пізнання й визначає ефективність розвивального навчання [344; 107, с. 18].

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

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

як модератора взаємодії варіювалися від інформаційно-контролюючих до консультативно-координуючої та паритетних впливів.

Звідси розуміння суті модульного навчання як кейсу адаптованих освітніх програм для індивідуального оволодіння збалансованими фрагментами цілісного вітакультурного досвіду. Зазначені кейси оптимізують академічні та особистісні досягнення студентів з різним рівнем підготовки і ментального досвіду. Таке навчання відбувається за функціонально автономними вузлами-модулями, відображеними у змісті, методах та організаційних формах, призначенням котрих є розв'язання певних психолого-дидактичних завдань [226].

Зокрема, за П. Юцявичене [397], теорія модульного навчання базується на специфічних принципах (виокремлення із змісту навчання розрізнених елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності), котрі у сув'язі із загальнодидактичними й зумовлюють цілі, зміст та організаційні технології системно зорганізованого навчального процесу. Водночас К. Вазіна переконана, що суть модульного навчання полягає [34] у проектуванні для студентів розвивального простору, котрий функціонує за об'єктивними нормами певної культури й сприяє саморозвитку особистості.

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

Очевидно, що термін «модульне навчання» семантично пов'язаний з поняттям «модуль», однією з найпоширеніших дефініцій якого є «функціональний вузол, цілісний блок інформації». Тому науковці, досліджуючи можливості реалізації принципу модульності в навчанні, обґрунтовували щонайперше принципи і правила

побудови автономних порцій навчального матеріалу. Так, А.Алексюк модульність пов'язує з теоретичними формами знання, зазначаючи, що модуль — це «відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або декілька наближених за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів...» [4, с. 4].

Наукові підходи до модульної організації змісту освіти, хоч первинно і ґрунтуються на ідеї блочної подачі навчального матеріалу [98; 226], все ж суттєво різняться між собою як у середній школі, так і вищій. У цьому контексті Дж. Рассел найменшою одиницею змісту навчання вважає певну тему конкретного курсу, І. Прокопенко [386] до таких одиниць відносить фрагмент теми, що спрямована на досягнення конкретної дидактичної мети, А. Фурман – змістовий модуль [12, с. 105]. Відтак, констатуємо переважання предметно-модульного аспекту в структуризації змісту освіти за якого навчальний модуль за змістом зазвичай відповідає конкретній навчальній дисципліні або її окремій частині, що охоплює великий розділ чи тему. В університетах США модульні програми розробляються на базі одного центрального категорійного поняття дисципліни (явище, закон тощо) чи низки взаємопов'язаних понять [422; 437; 450; 456; 464]. При цьому семестровий лекційний курс (40–50 год.) охоплює 10–12 модулів).

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

право на вільне особистісне волевиявлення кожного студента і викладача» [4, с. 214].

Для працівників освіти К. Я. Вазіна [32–34] пропонує курс «Саморозвиток людини і модульне навчання», спрямований на підвищення їхнього фахового рівня. Розмежовуючи навчальну програму на блоки («Світ і людина як біосоціотехнічна саморозвивальна система» і «Модульне навчання: зміст і технологія»), кожний з яких має власну мету (усвідомлення педагогом культурологічних норм ставлень людини до навколишнього світу і самої себе та внутрішнє прийняття ним професійної діяльності) і результати (зміна світогляду педагога та оволодіння технологією колективної мислєдїяльності) [34, с. 49], дослідниця структурує курс на вісім модулів. При цьому структура модуля методологічно є однотиповою, вона задає системне відображення світу в свідомості людини – визначення мети діяльності, дослідження її структури, функцій, норм і способів функціонування. «Завдяки модулю педагог дозує зміст, розуміє, яка інформація обговорюється і з якою метою; студент, зі свого боку, усвідомлює, що саме він «приймає» і для чого йому це потрібно. Цілі педагога і слухачів можуть центруватися на двох аспектах: або на структурі системи (елементи, норми зв'язків, функції, властивості), або на методі функціонування (норми, алгоритми, за якими працює система)» [34, с. 35].

У своїй концепції литовська дослідниця П. Юцявичене, узагальнивши усі підходи до втілення вимог принципу модульності в освітній практиці, сформулювала такі базові правила модульного навчання: а) навчальні матеріали потрібно структурувати з урахуванням досягнення кожним студентом чітко окреслених дидактичних цілей; б) навчальний матеріал організується як довершений змістовий блок, що реалізує комплексну дидактичну мету; в) відповідно до навчального матеріалу інтегруються належні види, форми і технології навчання [397]. Відтак увага вкотре зосереджується на особливостях відбору змісту, хоча з урахуванням мети, методів і форм психологопедагогічної взаємодії.

Загалом, серед основних дефініцій принципу модульності в зарубіжній і вітчизняній літературі, заслуговують наукового аналізу такі: а) модуль як самодостатня сукупність ідей (знань), якими оволодівають студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, котрі максимально відповідні суті цих ідей; б) модуль як цілісна одиниця навчальної діяльності, що сприяє досягненню студентом поставлених цілей і завдань; в) модульність спрямована на застосування різних форм і методів навчання, що регламентовані загальною темою навчального курсу та конкретизуються у категоріях, законах і закономірностях; г) модульність в освіті полягає у проектуванні автономних блоків навчального матеріалу (розділів чи тем) з котрих варіативно конструюється цілісний процес взаємодії викладача та студентів [106; 72, с. 31-32].

Термін «модуль» (від лат. *modulus* – міра) має декілька значень, котрі розкривають його міжнауковий статус: а) відокремлена, відносно самостійна частина/одиниця якоїсь системи, організації, пристрою; б) довершений функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості; в) певна сукупність об'єктів як складна функціональна система (наприклад, система соціально-культурного досвіду як єдність наукових знань, соціальних норм і духовних цінностей) [333, с. 110].

За кордоном термін «модуль» набув ще більшої затребуваності у зв'язку з його широким застосуванням не тільки в техніці, будівництві чи фундаментальних науках, а й у галузі державного управління та соціального життя – медицині, освіті, культурі, спорті. Так, понад два десятиліття триває активний пошук модульних систем і технологій освіти [226].

За цих обставин модуль має міждисциплінарне значення і понятійно – за обсягом і змістом – є повноцінною категорією сучасного наукового пізнання, про що наочно свідчать його визначення через поняття «система», «коефіцієнт», «величина», «вузол», «одиниця», «частина», «цикл», «сукупність». Методологічний підхід А. В. Фурмана дає змогу розрізнити принаймні три підходи до



пізнання системної організації соціокультурних (у тому числі освітніх) модулів: 1) структурно-діяльнісний, за якого модуль тлумачиться як система, що реалізує конкретні функції і водночас зберігає свою цілісність, здатність виконувати роботу; 2) метасистемний, коли модуль розуміється як сукупність динамічних систем, що функціонують, розвиваються і саморегулюються взаємозалежно; 3) організаційно-рефлексивний, що визначає модуль поліаспектним предметом управлінської діяльності (наприклад, адміністратора ЗВО за модульним розкладом навчальних занять, який знає до чого прагне, організаційно забезпечує виконання спроектованого технологічного циклу та усвідомлює ефективність свого управління системою) [333, с. 110; 376].

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

Отже, модуль в освіті розглядається як відкрита, динамічна, саморозвивальна метасистема, котра уможлиблює холістичність процесів управління, функціонування та розвитку окремої навчально-виховної структури (ЗВО, освітня ланка, навчальні дисципліни тощо) [333, с. 110].

Є підстави також констатувати, що різні країни світу науково обґрунтовують такі версії модульного навчання, що відповідають

їхнім суспільно-економічним і культурним інтересам. Так А. В. Фурман виокремлює п'ять основних версій – американську, німецьку, литовську, російську й українську [див. 226; 333].

В американській шкільній практиці модуль – це 15-ти або 20-хвилинне навчальне заняття, що наповнене відносно цільним дидактичним змістом і, характеризуючись організаційною різноманітністю, задіює впродовж дня (до 24 модулів) великі, середні і невеликі групи студентів та реалізується певний час за індивідуальною програмою. Очевидно, головна увага зосереджується на структурно-організаційних компонентах навчального процесу, тому американців більше цікавить організаційний модуль, ніж змістовий [406; 440; 444; 453; 457].

У досвіді німецької освіти модуль – така програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною виваженістю цілей, форм, методів і засобів роботи викладача і студентів. Природно, що німецькі науковці більше звертають увагу на змістовий модуль, досліджуючи принципи, вимоги та особливості конструювання саме таких модулів [408; 416; 430; 445].

Литовська версія модульного навчання є найґрунтовнішою, зважаючи на концептуальну виваженість, яка має місце в наукових працях П. Юцявичене [397]. Тут обґрунтовуються пізнавально-операційний аспект реалізації принципу модульності, особливо коли авторка висвітлює правила та похідні умови створення модульних навчальних програм, а саме: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегративних і локальних дидактичних цілей (завдань); повноти навчального матеріалу в змістовому модулі; відносної самостійності елементів такого модуля; реалізації зворотного зв'язку; оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу в структурі модуля.

У практиці російських освітян принцип модульності реалізується в організаційно-управлінській площині і пов'язаний із впровадженням нової моделі загальноосвітньої школи – об'єднання шкільних модулів (ОШМ). Цей новаторський напрям роботи очолює

Є. Сковін, у досвіді якого ОШМ – це комплекс навчально-виховних закладів, що ефективно розв’язують соціально-освітні проблеми регіону за допомогою збільшення кількості підрозділів, ускладнення навчально-виховних завдань та удосконалення структури органів управління. Пропонуючи інноваційну «технологію організації навчального процесу», російський учений не розкриває власного концептуального бачення проблеми навчальної диференціації, не обґрунтовує її принципи, критерії чи допоміжні засоби. Ми не знаходимо нового дидактичного змісту під час аналізу 30-хвилинної форми організації навчального процесу, яку обстоює Є. Сковін [107, с. 25].

Зокрема, якщо порівняти підходи до реалізації принципу модульності А. Фурмана і Є. Сковіна, то виявляється, що вони концептуально відмінні і співвідносяться між собою як «система-компонент» і як два рівні експериментування – фундаментальний і прикладний [226]. Передусім вони мають різну інноваційну масштабність: перший передбачає поетапне, від компонента до компонента (цілі, зміст, форми, технології і результати навчання) перетворення традиційної освітньої системи на інноваційно-розвивальну, другий зосереджує увагу на структурно-організаційному аспекті діяльності закладу освіти, залишаючи поза теоретичним обґрунтуванням визначальні складники розвитку ОШМ як освітньої системи.

До того ж українська версія поєднує відповідні теорію, методологію, технологію та експериментальну практику [333] і спрямована на створення інноваційної освітньої інституції – повноцінного експериментального закладу освіти, що проводить соціально-психологічне дослідження [372]; російська, навпаки, має невизначені теоретико-методологічні та емпіричні орієнтири, оскільки втілюється в життя без наукової програми, яка б чітко визначала мету, об’єкт, предмет, завдання, ідеї, принципи, методи, етапи та наслідки експериментально-пошукової роботи.

Ідея модульно-розвивального навчання як експериментальної системи освіти (за А. В. Фурманом) втілюється поаспектно. Комбі-

наторика цих аспектів зумовлюється етапами становлення інноваційної системи освіти: 1) від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмово-методичного комплексу; 2) від модульного навчального заняття до формального модуля як сукупності 20-ти чи 40-хвилинних міні-модулів; 3) від операційного і системно-діяльнісного модулів до цілісних комп'ютерноінтегрованих і дидактичних модулів; 4) від об'єднання модулів ЗВО до модульно-розвивальної системи як інноваційної моделі вищої освіти [107, с. 26].

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

Очевидно, що концептуальна новизна модульно-розвивальної системи не обмежується вдосконаленням окремих аспектів перебігу навчально-виховного процесу, а поширюється на завдання, зміст, форми і характер діяльності масової вищої освіти. Тому чи не вперше в історії вітчизняної вищої школи здійснюється спроба реалізувати одну з найфундаментальніших ідей сучасної цивілізації – ідею розвитку, причому на тлі основного надзавдання – розбудови вільного демократичного суспільства в Україні, починаючи від створення високорозвивального простору освітньої взаємодії для кожного

викладача і студента [226; 332]. Інноваційність аналізованої системи полягає і в тому, що всі складові та аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють й реально прискорюють ключові процеси особи, які ієрархічно подані в загальній картині її психосоціального зростання. Тому культурна особистість є її чітко визначеною метою.

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

Взаємодія – філософська категорія, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Відтак вона об'єднує всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання і т.п.) [149].

Рефлексивне задіяння дослідником категорії «взаємодія» у власному теоретизуванні дає змогу уникнути спрощених варіантів пояснення будь-якої системи, оскільки є основною передумовою процесів її виникнення, функціонування і розвитку. Тому без взаємодії компонентів (елементів, складових, етапів, фаз, стадій, періодів тощо) система нездатна існувати. Отож взаємодія – це така форма зв'язку, за котрої складові певної системи не лише змінюють свою просторову дислокацію, а й перманентно трансформуються самі, зумовлюючи загальну зміну цілісного механізму [163]. У цьому

сенсі не є винятком і освітній процес у вищій школі, в системі якого відбувається взаємовплив викладача і студента, прилучення їх до вітакультурного досвіду, а також збагачення індивідуального потенціалу, людської суб'єктивності, соціального і духовного життя особистості і суспільства. Тому однією з ключових проблем, котра має виняткову роль у взаємозбагаченні теоретичної і практичної складових суспільного буття, є визначення психологічних закономірностей, різновидів, форм, методів, механізмів, засобів і способів психологічного впливу на індивідуальному, груповому та масовому рівнях суб'єктної організації повсякдення людей [106, с. 59-60].

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

Змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності викладача значним чином досліджені. Проте цього не можна сказати про соціально-психологічне пізнання педагогічної взаємодії, під час якої розгортається сумісна робота осіб різного віку за окремим сценарієм: спільність інтересів і прагнень педагога і вихованця дає змогу досягнути взаєморозуміння між ними; взаємодія різносуб'єктних мотивів, цілей, установок ціннісних орієнтацій відображає динаміку психосоціального розвитку індивіда; все це передбачає формування не лише особистого, а й особистісного (психологічного) контакту, який надає змогу виходити за межі власних потенцій, самореалізуватись в іншому й водночас усвідомлювати свою унікальність, характерологічні відмінності між партнерами.

Проблема розвитку психології педагогічної взаємодії та розуміння її вчинкового характеру є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і студентського колективу. Вчинкова природа педагогічної

взаємодії знаходить свій сутнісний вияв насамперед у практиці ділових взаємостосунків й, зокрема, при використанні засобів і методів професійного впливу на людину в умовах психотерапії, корекції тощо. Тут простежується зливання двох соціально організованих процесів – виховання і спілкування людей в єдиний, діалектично пов'язаний ритм взаємозбагачення індивідів [107, с. 61].

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

З іншого боку, спілкування не є простим фактом чи наслідком виховання, а забезпечує композицію його стимулюючих впливів на особистість, особливо коли педагог ставиться до вихованця як до унікального суб'єкта і рівноправного партнера. Саме за дотримання цієї вимоги можливий індивідуальний підхід до кожного, за якого й виникає потреба у дружніх неформальних діалогічних взаєминах. Відкриваючись назустріч студенту і отримуючи доступ до його

внутрішнього світу, викладач тим самим розширює межі спілкування і збагачує зміст власного «Я» [154, с. 180–183].

Ця об'єктивна суперечність між стрижневим змістом, тобто вихованням, і формою – спілкуванням у системі педагогічної взаємодії й, відповідно, проблема їх взаємопричинення і взаємопроникнення, має розв'язуватися з позицій аналізу не як усталених соціально-психологічних феноменів (явищ), а як таких, що перебувають у постійному русі, становленні, інтеграції. Звідси нагальна потреба розглядати педагогічну взаємодію як системне утворення в ході наукового пізнання, що постає як єдність трьох сторін: 1) притаманні їй зовнішня просторовість та очевидність; 2) внутрішня структурна будова взаємовпливів з урахуванням внеску кожного з компонентів у формування цілісних психічних властивостей; 3) метасистемність її розвивальної ситуації, що виявляється у різних формах взаємо- і самоактивності [265, с. 105].

У природі розвивальної взаємодії відображається парадокс наукового пізнання: суть цілого можна виявити, тільки з'ясувавши сутність його частин (елементів, компонентів), хоча їх неможливо глибоко пізнати поза його розумінням. Це – основна ідея системного підходу до аналізу цього феномена як цілісного соціально-психологічного процесу, складовими якого є суб'єктні акти-впливи. Киричук О. В. зазначає, що в кожному такому елементарному актів гіпотетично можна виокремити шість компонентів: 1) педагогічна задача; 2) соціально-комунікативна активність взаєможимуючих сторін; 3) цінності, які обстоює кожен із учасників взаємодії; 4) норми, за якими організуються взаємини; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії [149, с. 7]. Отже, розвиток педагогічної взаємодії проходить кілька закономірних стадій – від просторового контакту, через психічний і соціальний взаємовплив особистостей, до педагогічно організованого, що ґрунтується на тих повноваженнях, які викладач одержує від суспільства разом із дорученням виконати громадянське замовлення – сформувати культурну, ментально зорієнтовану і активну людину.



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

Відомо також, що ефект психологічного впливу стосовно людини позначається насамперед на зміні її суб'єктивних характеристик – потребах, установках, ставленнях, здатностях, емоційних реакціях, діяльності тощо. Якщо прив'язати це положення до навчально-виховного процесу, то організуючі впливи освітнього простору мають стимулювати зародження і розвиток широкого потоку внутрішніх процесів психосоціального зростання особистості, спричинюючи формування у неї високих моральних якостей, творчого потенціалу і духовного самовдосконалення. Проте щоденна практика функціонування ЗВО переконує, що не всілякий педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних змін. Основні проблеми сучасного освітянства зосереджуються навколо неспроможності багатьох викладачів налагодити міжособистісне спілкування із студентами. Звідси, власне, певна неадекватність психологічних впливів віковим та індивідуальним характеристикам юної особи, часте відсторонення від її потреб та інтересів.

Історію психології, за Г. О. Ковальовим, можна розуміти як відповідь на запитання про суть, природу, критерії ефективності психологічного впливу, а також як розвиток поглядів і підходів до пояснення об'єктивних і суб'єктивних детермінант цього процесу.

Він описує три основні парадигми, за допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психологічної реальності, спираючись на відомі стратегії міжособистого впливу [156].

Першою і найбільш традиційною є об'єктивна або реакційна парадигма, згідно з якою психіка і людина загалом розглядаються як пасивні об'єкти впливу зовнішніх умов, як їхній продукт. Отож дана парадигма обстоює імперативну стратегію, основні функції якої обмежуються контролем поведінки і установок людини, їх підкріпленням і спрямуванням у те чи інше русло. Реалізація зазначеної стратегії відбувається найчастіше там, де особистість через обставини має обмежені можливості здійснювати самостійний вибір вчинків, одноосібно приймати рішення. В суспільній практиці це доречно в екстремальних ситуаціях, де потрібно приймати оперативні і важливі рішення в ситуації дефіциту часу. Очевидно, що у вихованні підростаючого покоління, коли стоїть завдання розкрити психологічний потенціал дитини, ця стратегія є мало ефективною.

За останній час у психологічній науці відбулися зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до «пасивного реактору». Перевагу нині має інша точка зору, за якої основу її природи становить активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Цей підхід позначений як національний, що всебічно обґрунтований у західній когнітивній психології. Вона прагне конкретизувати загальнолюдські і моральні проблеми і пов'язана із питаннями соціальної відповідальності людини. У межах акціональної парадигми ця стратегія впливу є маніпулятивною. Отже, незважаючи на присутність у тлумаченні психічної активності та індивідуальної вибірковості суб'єктивного відображення, при використанні конкретних методів впливу особа все ж залишається об'єктом зовнішнього навіювання і маніпулювання. Тому імперативна і маніпулятивна стратегії психологічного тиску відображують об'єктно-монологічний погляд на людську природу, де особистості в цілому відводиться пасивна роль.

Такому одновимірному підходу до людини нині протистоїть традиція гуманістичної психології і філософії (А. Маслоу, Р. Мей,

К. Роджерс, Е. Фромм та інші). На відміну від об'єктного підходу до людини даний напрямок характеризується як «суб'єкт-суб'єктний» або «діалогічний». Тут особистість – продукт і результат спілкування з іншими індивідами, тобто є інтерсуб'єктивним утворенням. Психіка ж розглядається як відкрита динамічна система, яка володіє внутрішніми і зовнішніми контурами регулювання. Сучасну наукову розробку суб'єкт-суб'єктний підхід отримав у дослідженнях О. О. Бодальова [21], Б. Ф. Ломова [187], О. М. Матюшкіна [199] та ін., а також науковців-гуманітаріїв С. С. Аверінцева, В. В. Іванова, Ю. І. Лотмана, Г. Я. Буш. Потреба у створенні нової, діалогічної методології щодо пізнання природи людини переконливо обґрунтовується у працях психологів Г. О. Балла [12], Г. О. Ковальова [156], Л. О. Радзиховського [155], А. У. Хараша [379], Т. А. Флоренської [303] та в інших.

За діалогічного підходу по-іншому формулюється проблема психологічного впливу, центральною ланкою якої є дослідження розвивальної стратегії в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Соціальною умовою її реалізації є діалог, а основними нормативами і принципами його організації – емоційна й особистісна відкритість партнерів – комунікантів, психологічний настрій на актуальний стан один одного, довір'я і безпосередність у вияві почуттів і душевних станів. У комунікативній ситуації дві особистості утворюють певний спільний міжсуб'єктний простір, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної події у взаємостосунках. Тому вплив у звичному (об'єктивному) розумінні не існує, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів, в якій розгортається творчий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів й вибудовуються передумови для самовпливів і саморозвитку. Діалог, адекватно відтворюючи суб'єкт-суб'єктну природу самої людини, найбільше придатний для організації продуктивних розвивальних контактів між особистостями різного віку, статі, психічної організації.

Традиції вивчення діалогічного спілкування у вітчизняній психології передбачають аналіз цього феномену у кількох площинах

[156]. Діалог – це: а) первина, родова форма людського спілкування, що зумовлює повноцінність психічного розвитку особистості; б) провідне соціальне підґрунтя цього розвитку, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, коли зовнішня початкова взаємодія у системі «дитина – дорослий» переходить у внутрішній світ дитини, окреслюючи її індивідуальні (інтерсуб'єктне за змістом) новоутворення; в) принцип і метод вивчення людини, що реалізується через реконструкцію змісту внутрішнього смислового поля суб'єктів діалогічної взаємодії; г) комунікативний процес, який розгортається за специфічними законами і має власну внутрішню динаміку; д) вищий рівень організації міжіндивідних взаємин і спілкування природний для самоорганізації психічної діяльності людини, а тому оптимальний для психосоціального розвитку особистості, реалізації її потреб, прагнень, інтенцій; є) найефективніший метод педагогічних, психокорекційних та інших впливів; ж) творчий процес спільного пошуку істини, краси, гармонії.

Класичне формулювання психологічних передумов між-суб'єктної взаємодії вперше здійснив К. Роджерс [454]. Він виокремив три основні умови для забезпечення особистісно-розвивального спілкування, або спілкування-діалогу: а) природність і спонтанність у вираженні реальних почуттів і відчуттів, котрі виникають між партнерами в кожному окремий момент їхньої взаємодії; б) безумовне позитивне ставлення до інших людей і до самого себе, турбота про іншого і прийняття його як рівноправного партнера у спілкуванні; в) емпатійне розуміння, тобто уміння адекватно співпереживати почуттям та думкам іншої людини в ході особистого контакту з нею.

Спроможність активно слухати і співпереживати, налаштуватися на «хвилю» співбесідника, К. Роджерс вважає однією із найпотаємніших і реальних сил, яка спричинює зміни у психологічній організації особистості. Щоб забезпечити ефективний процес емпатійного розуміння, суб'єкту, як зазначає вчений, треба вміти зосереджуватися на плинних психічних станах, а також на тому, що

говорить і як саме говорить ваш комунікатор, не випереджаючи і не інтерпретуючи хід його думок [107, с. 67].

У психологічному плані відкрита взаємодія різних рівнів психічної саморегуляції (усвідомленого і неусвідомленого) і стан інтрадіалогу стимулюють розвиток діалогу зовнішнього. Це стає можливим за умови внутрішньої свободи усіх сил і потенцій, котрими наділена особистість, і водночас дає поштовх для розгортання процесів саморозвитку, творчого зростання і духовного самовдосконалення [177].

Отже, постановка питання про організацію психологічного дослідження на принципах діалогічної методології – це вимога сьогодення, оскільки діалог визначає зміст розвивальної стратегії впливу, то його композиція і динаміка визначає гуманну організацію взаємостосунків не тільки між людьми, а й при вирішенні завдань навчання і виховання підростаючого покоління.

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

Модульно-розвивальна система розглядається з позицій сучасної психології як безперервна розвивальна взаємодія викладача і студента, що організується за законами соціальної, педагогічної або діалогічної співактивності учасників навчання. Отже, зазначена інноваційна система орієнтується на паритетну соціально-культурну діяльність викладача і студента, за якої суб'єктна активність є визначальною у налагодженні рівноправних взаємин партнерів, а

тому її сутнісною ознакою є діалогічна взаємодія. Крім того, вона відіграє важливу роль у внутрішній мотивації освітньої діяльності студентів, що дає змогу регулювати розвиток мотиваційних рис особистості, тобто пробуджує у кожного вмотивоване бажання навчати і навчатися.

Проведений конструктивний аналіз принципів і підходів до психологічного упредметнення розвивальної взаємодії, а також семантичних і суто інтерпретаційних версій її структурно-функціонального наповнення дав змогу створити авторську методологічну модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії як атрибуту будь-якої інноваційно зорієнтованого освітнього процесу сучасного ЗВО (табл. 1.4). Пропонована модель як системний прообраз методів, мислесхем і засобів психологічного дослідження надскладних процесів суспільного життя за своїм призначенням розкриває й деталізує шлях-спосіб створення спочатку теоретичної моделі багатопараметричного психологічного у змістовлення восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії (див. підрозділ 2.3.2), а в підсумку й постання у формі цієї наукової роботи цілісної психологічної теорії вказаної взаємодії в національній освітній системі.

Передусім підкреслимо, що методологічним фундаментом мислєдіяльнєсного конструювання обстоюваної нами методологічної моделі стали, з одного боку, різновиди розвивального обміну, що організовані за принципом кватерності як засновки авторського рефлексивного методологування, з іншого – п'ять кроків чи способів відповідної цим видам обміну епістемної трансформації, що й уможливило логічно аргументований вихід прийнятої до зреалізування дослідницької стратегії на шостий етап – обґрунтування періодів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу, які врешті-решт й узасаднили багатопараметричну структурну побудову нижче поданої теоретичної моделі.

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

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

**Вітакультурна методологія: циклічно-вчинковий підхід**

Причому новопостала методологічна модель створена з допомогою принципів і методів її у рамках нормативних вимог вітакультурної методології у її центральній ланці – циклічно-вчинкового підходу [45; 204; 340]. Зокрема горизонталь таблиці-моделі утворюють різновиди розвитку обміну. Зазначимо, що вперше проблематику різновидів обміну у контексті аспектів спілкування досліджував Б. Ф. Ломов, а український психолог В. П. Казміренко продовжив ідею розвитку проблематики обміну крізь призму різновидів організаційного клімату (інформаційний і

діловий) [140; 187]. Зазначені різновиди обміну О. Є. Фурман (Гуменюк) доповнила у руслі психології впливу смислово-вчинковим і самосенсовим різновидами, котрі обґрунтовані на засадах аксіопсихологічної теорії особистості З. С. Карпенко [109; 113, с. 152; 146].

Послуговуючись системномиследіяльнісним підходом нами об'єднано різні системи знань у єдине ціле та виокремимо шляхом теоретизації та реінтерпретації у теорії розвивальної взаємодії такі різновиди обміну:

- 1) інформаційно-знаннєвий обмін;
- 2) нормативно-діловий взаємообмін;
- 3) ціннісно-смиловий самообмін (аутообмін) (за Г. О. Ковальовим і Г. О. Балом, аутовплив спрямований на психічну саморегуляцію людини як автономної системи) [12; 154];
- 4) духовно-сенсовий надобмін.

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

В логіко-процедурному форматі утворення шестикрокової й одночасно четвірно рубрикованої конфігурації методологічної моделі визначальною є наступність форм організації психологічного знання у чітко заданому нами упередметнення, а саме: (1) різновиди розвиткового (діалогічного) обміну між людьми конкретизуються у відповідних їм (2) стилях розвивальної взаємодії (інгібітний, фасилітивний, модеративний, спонтанний), останні характеризують й активізують психозмістове наповнення (3) образів суб'єктивної реальності та форми психічної активності взаємодіючих контактерів (суб'єкт – поведінка, особистість – діяльність, індивідуальність – учинкові дії, універсум – самотворення), ці останні, своєю чергою, у взаємодоповненні спричиняють дію (4) психологічних механізмів ситуаційного розгортання розвивальної взаємодії (активації, активізації, актуалізації, самоактуалізації) [253], і далі всі ці знаннєві організованості як засоби психологічного дослідження інтегруються та пояснюються у відповідних (5) принципах модульно-розвивальної



взаємодії (ментальності, модульності, розвитковості, духовності) як основоположеннях істотно збагаченого теоретичного уявлення-розуміння сутності та формовиявів довершеного освітнього процесу, що й знаходить психологічне метасистемне удетальнення в чотирьох (б) періодах цілісного модульно-розвивального освітнього циклу як етапах учинку психологічного пізнання (інформаційно-пізнавальний – ситуація, нормативно-регуляційний – мотивація, ціннісно-рефлексивний – дія, духовно-креативний – післядія).

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

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

б) теоретичному – як міждисциплінарна теорія, що покликана визначити ідеї і принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти психосоціального оволодіння взаємозалежною системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), набором норм (нормативно-регуляційна діяльність) і сув'язю цінностей (ціннісно-естетична діяльність), які є важливим інструментом культурної соціалізації особистості;

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

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

Отже, модульно-розвивальна взаємодія в інноваційно-психологічній системі навчання ґрунтується на науковому розумінні

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

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

Парадигма (від грецького «paradeigma» – приклад, взірець) – це первинно сукупність передумов, що визначає конкретне наукове дослідження (знання) і визнається професійним загалом на даному історичному етапі. Як поняття філософії науки вперше введено позитивістом Г. Бергманом і широко розповсюджене на концептуальному рівні Т. Куном для вирізнення провідних творців науки і методів одержання нових зразків пізнавальної творчості в періоди екстенсивного розвитку знання. Останній розумів під парадигмою «визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають дослідникам модель постановки проблем та їх розв'язку» [178, с. 11]. Основний зміст та обсяг цього поняття становить система переконань, цінностей і технічних засобів, що прийнята науковою спільнотою у своїй пошуковій діяльності й забезпечує існування наукової традиції.

Парадигмальне осмислення соціокультурної ситуації у сфері вітчизняної освіти однозначно вказує на зміну парадигм, тобто

наукову революцію, яка передбачає конкурентну боротьбу різних дисциплінарних матриць і спричиненою результатами цієї боротьби трансформацію усталеної схеми організації науково-дослідної роботи в гуманітарному просторі суспільства загалом. Про це пишуть як російські, так і українські науковці. Ось лише окремі оцінки реального стану справ: «Сучасний етап розвитку освіти у нашій країні може бути справедливо охарактеризований як перехідний» (Є. В. Бондаревська [24, с. 11]); «Практично в усіх розвинутих країнах з 80-х років минулого століття із зростаючою активністю формується думка про те, що просвітницька модель освіти вичерпала себе, світ упритул підійшов до усвідомлення потреби радикального перегляду основ освітньої практики і педагогічної діяльності і що контури нової парадигми освіти вже окреслюються» (Х. Г. Тхагапсоев [293, с. 103]); сучасна соціокультурна трансформація суспільства «розгортається на тлі загальноцивілізаційної кризи, і культурно-цивілізаційний процес можливий лише за радикальної зміни наявних нині технологій, форм життєдіяльності, а відтак і парадигми освіти» (М. М. Мойсеєв [213, с. 54]); «Сьогодні ситуація у світовій освіті характеризується як парадигмальна криза і перехід до якісно іншої педагогічної формації» (П. Г. Щедровицький [391, с. 47]); «Традиційна модель освіти, цілеспрямована на передачу ... необхідних знань, умінь, навичок, втрачає нині свою перспективність» (І. А. Зязюн, Г. М. Сагач [133, с. 65]); «Стійкий поступальний розвиток національної освіти щонайперше пов'язаний із парадигмальною переорієнтацією діяльності навчально-виховних закладів та адміністративних установ, оскільки традиційний філософський погляд на людину як елемент, необхідний для функціонування суспільства, вичерпав свої конструктивні можливості» (В. О. Комісаров [161, с. 15]); «демократизація і гуманізація системи освіти й виховання відбуватиметься саме у напрямку відмови від застосування адаптаційної доктрини та переходу до інших основ, до орієнтації цих систем на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей» (К. В. Корсак [167, с. 12]) і т.п.

Вченими природно пропонуються різні способи подолання парадигмальної кризи у сфері освіти і відмінні сутнісні характеристики як трансформаційної дисциплінарної матриці, так і потенційно можливої, імовірнісної. Зокрема, К. В. Корсак [167; 357, с. 23] критикує основні риси наявної *адаптаційної* або *класичної парадигми* (орієнтація на формування слухняного виконавця, пріоритет інтересів владних еліт, домінування передачі знань пасивному загалу студентів, безальтернативність виховання і викладання, авторитарні педагогіка і тип управління закладами освіти, засилля демагогії та спотворення правди тощо), що забезпечує збереження, зміцнення і відтворення існуючої суспільної організації. Він пропонує *критично-креативну* (трансформаційну) *парадигму освіти*, що не отримала формалізованої усталеності, але за логікою демократизації і гуманізації суспільного життя стане основою у XXI столітті. Її надзавдання – переорієнтувати системи освіти і виховання «на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних і творчих особистостей» [167, с. 20], а головна стратегія інституційного утвердження – запровадження авторських моделей інноваційного навчання, котрі через діяльність, вільний розвиток особистості, плекання в неї креативних навичок і здатності до новаторської діяльності, змінює буденність на підставі визнаної системи гуманістично-демократичних вартостей та з явним переважанням інтересів соціальних груп та окремої людини [233].

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

досягається «пріоритет інтересів окремої особи у вихованні та навчанні», «неавторитарний стиль управління системою освіти»; б) теоретично не обґрунтовують поняття «вільна людина», «активна і діяльна форма спільного навчання», «критично-креативні здібності» тощо; в) не передбачають створення проєктних засобів реального перетворення сучасної освітньої практики, а лише констатують позитивні наміри та оригінальні думки; г) не визначають експериментальні – ідеологічні, управлінські, фахові та інші – умови втілення у життя принципу «від майбутнього до сучасного» у реформуванні системи національного виховання [55]; д) не інтегруються і не конкретизуються у вигляді нової дисципліни, що в перспективі могла б об'єднати вчених навколо згаданої проблематики і передбачила фіксацію спеціальної системи правил їхньої наукової діяльності. Все це вказує на те, що аналізована парадигмальна схема має описово-емпіричний характер, а тому потребує подальшого теоретико-методологічного розвитку, проєктного обґрунтування та експериментального підтвердження.

Одним із цікавих тематичних досліджень у зазначеному проблемному контексті є робота Х. Г. Тхагапсоева [293]. Автор аргументує наявність кризи в освіті тим, що саме під тиском глобальних історичних проблем, котрі не знаходять розв'язання у межах існуючої освітньої формації, природно утворюються нові парадигмальні моделі. Зростання невідповідності між актуальною просвітницькою парадигмою і сучасними реаліями виявляється насамперед у загостренні суперечностей між: 1) цілісністю культури і технологією її фрагментарного відтворення через предметно-знаннєвий тип освіти; 2) соціокультурною або культурно-контекстною та індивідуально-особистісною зумовленістю формування людини і безособово-імперативними методами навчання та виховання; 3) безперервною зміною змісту, зростанням обсягу знань і незмінним лінійно-сугестивним характером базових інформаційних технологій освіти. «У цій ситуації, – підкреслює вчений, – все частіше ставиться питання не лише про нову структуру і зміст, а й про нову методологію і стратегію освіти, яка б забезпечувала перехід від репродуктивно-

інформаційного і предметно-диференційованого наповнення останньої до інтегрованих знань і метапредметів, від споглядального до діяльнісного (культуротворчого), від емпіричного до концептуального, від тематичного до проблемного, від гносеологічного до культурно-особистісного, а загалом – до культурно-контекстної модифікації (парадигми) освіти» [293, с. 105; 257, с. 24-25].

Тхагапсоев Х. Г., вказуючи на те, що повсюдне переважання педагогічної стратегії реформування заперечує системно-цілісну природу освіти, справедливо відзначає, що у сфері навчання і виховання зміна парадигми означає переосмислення і трансформацію всіх аспектів освіти як надскладної системи. Тому треба враховувати численні й водночас одночасні формовияви зазначеного феномена у багатьох іпостасях: як підсистеми культури й універсальної форми діяльності, механізму соціокультурогенезу повноцінної організації, інституційної системи та особливої реальності розвитку і самореалізації людини. Звідси зрозумілою є головне призначення інноваційної освіти – стати соціальним механізмом окультурення людини та організації індивідуальної траєкторії розвитку її як особистості.

Окреслені завдання і функції реалізує *проектно-естетична парадигма* [293, с. 107–109]. При цьому проектність витлумачується як онтологічна якість культури, що передбачає, *по-перше*, осмислення її як однієї із трьох найважливіших форм «духовної предметності» (за М. С. Каганом), котра у вигляді проєктів (моделей майбутнього) є відображенням будь-якої творчої праці і первинною фазою людської діяльності; *по-друге*, усвідомлення природного перебігу культурно-історичного процесу та імовірності соціальних перспектив, що перетворюють інтелектуальний і моральний потенціал людини у вирішальний чинник суспільного розвитку; *по-третє*, врахування перехідного стану і динамічності сучасної фази культурного становлення цивілізації, які створюють передумови для варіативної освіти за непересічною траєкторією розвитку кожної нації та її представників; *по-четверте*, конструювання цілей і змісту, методів і технологій, принципів управління і вимог реалізації масового освітнього процесу з метою задоволення потреб стійкого розгортання

суспільство- і державотворення у їх конструктивному взаємодоповненні. Естетична складова цієї парадигми відображає тенденцію у формуванні соціокультурного простору, що сприяє самобутньому утвердженню різноманітних культур у їх конвергенційній залежності та змістовій повноті. Звідси, власне, й формується основне завдання естетики – гармонізація і гуманізація середовища людського існування та естетичне його проживання і «переосвоєння», у процесному розвої яких виняткове значення мають екологія та дизайн. Тому аналізована парадигма, на думку Х. Г. Тхагапсоева, «виявляється подвійно – як організація освіти за принципами цілісності та гармонійності і як історична тенденція перетворення освітнього процесу в естетичну творчість», а також передбачає постійну модифікацію цілей за умов їх досягнення та орієнтацією на ідеал – «утворення в людині цілісного світу культури» у його гармонійній зорганізованості [293, с. 108].

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

Своєрідним продовженням наукового погляду Х. Г. Тхагапсоева на аналізовану проблематику, але в локально-центрованому вигляді, є дослідження А. П. Валіцької, в котрому пропонуються *культурологічна і культуротворча моделі* становлення російської школи, що свідчать, на думку авторки, про формування *гуманітарної парадигми освіти* [36]. Головна особливість першої моделі полягає в тому, що освіта не орієнтована державою і ринком, а культурою, котра оволодівається особистістю, яка здатна до свідомого плекання життєвого середовища, налагодження розумних взаємин із природою, людьми, державою. «Культурологічна парадигма освіти, – пише дослідниця, – пропонує бачити школу інструментом та умовою вивільнення особистості від репресивного тиску соціуму – держави, офіційної ідеології, потреб ринку. Вона покликана вибудувати свою освітню програму як шлях людини до людства ...» [36, с. 7]. Мета цієї моделі – сформувати людину з цілісним світом культури у його гармонійній внутрішній організації складових, компонентів, характеристик, ознак; змістова основа – повсюдне утвердження процесів гуманізації масової свідомості й педагогічного мислення, що особливо актуальне для постіндустріального суспільства, країн з перехідною економікою. Водночас соціалізація юні не зводиться виключно до адаптації, а спрямована на розвиток здатності розуміти та адекватно інтерпретувати будь-яку *соціокультурну ситуацію*, пристойно та відповідально діяти в ній. Важливо також те, що культура розглядається як освітній простір, в якому національний духовний досвід є підсферою загальнолюдського і забезпечує полікультурний діалог народів, етносів, соціальних груп.

Парадигмальному підходу А. П. Валіцької властива суперечливість: з одного боку, він обіймає широкий діапазон соціально продуктивної практики, що організується у системі «культура – соціум», з іншого – відносить культурологічні моделі розвитку школи до гуманітарної парадигми освіти, формування якої нині відбувається, на думку авторки, еволюційним шляхом і сутнісно зводиться до зміни самого типу педагогічного мислення. Звідси випливає й певне концептуальне роздвоєння цього підходу: особистість



проголошується вільною у виборі різних форм культуротворчого самоствердження в оновленій школі як опосередкованій ланці у відношеннях «культура – соціум» і водночас тільки на рівні ідеї, щоб не нарощувати обсяг гуманітарного знання, пропонується відшукати навчальний модус культурологічної орієнтації. Іншими словами, в науковому обґрунтуванні парадигми А. П. Валіцька повно не аналізує не лише технологію реформаторської діяльності, а й методологію, тобто конкретну логічну організацію, методи і засоби цієї діяльності. Вона обмежується висвітленням низки гіпотез щодо найперспективніших стратегій розвитку російської школи. Не з'ясованим залишається головне питання: як саме можна досягнути гуманної свободи й культурного самоствердження кожного студента у сфері масового навчання? Крім того, за межами наукового моделювання залишаються соціально-психологічні механізми вивільнення особистості від репресивних функцій держави, способи колективної самореалізації навчальних груп та умови зміни типу педагогічного мислення.

Ґрунтовну деталізацію *парадигми гуманізації освіти* здійснили І. А. Зязюн і Г. М. Сагач, котрі охарактеризували її такі ознаки як холістичність, антропоцентричність, демократичність, соціальність, саморозвитковість [133]. Автори слушно зауважують, що «гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це ціннісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога ... Найважливіше тут – формування у студентів не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального задіяння індивідуальних здібностей кожного» [133, с. 54–55]. Отож для цієї парадигми найважливішим є процес відшукування студентом істини, шлях його пізнавальної творчості, пройдений разом з викладачем. Звідси установка на вартісно-сміслову рівність наставника і наступника, а відтак їхні діалог і полілог, співпереживання і співробітництво, коли останній здобуває персоніфіковані знання.

Бондаревська Є. В. пропонує більш конкретизований варіант вищезазначеного наукового підходу – *гуманістичну парадигму особистісно зорієнтованої освіти* [24]. За вихідну точку відліку вона бере педагогічну систему В. О. Сухомлинського, котра ґрунтується на ідеях гуманізму, людськості, доброго ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості на найважливіших принципах – довіри до студентів, навчання без примусу, виховання без покарань, співробітництва юні і дорослих, єдності творчої праці й моральної свободи, можливості вибору лінії поведінки, вчинку, стилю життя і відповідальності за свій вибір тощо [див. 289]. Авторка формулює кілька фундаментальних положень обстоюваної нею парадигми:

– викладач оптимістично думає про студентів, ставиться до них як до самостійних суб'єктів, котрі мають у житті і навчанні особистісний смисл, свободу у виборі характеру учіння; звідси мета такої освіти – відшукати, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в ній механізми самореалізації, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання і ін., котрі необхідні для становлення самобутнього особистісного образу та діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією;

– суть людиноутворювальної функції освіти полягає у збереженні та відновленні екології особи (тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, внутрішньої свободи, моральності), для чого інтеріоризуються механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва; суть соціалізуючої – в забезпеченні освоєння і відтворення індивідом соціального досвіду у процесах спільної діяльності та спілкування, котрі збагачують його особистісними смислами, соціальною позицією, самосвідомістю, ціннісно-смісловим змістом світогляду за умов опертя на механізми адаптації, життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження своєї індивідуальності;

– педагогічні технології аналізованої парадигми реалізують ідею переходу від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправ-

ління, вирішують педагогічне завдання міжособистісного спілкування методами «вивільнення в дитині творчих сил, пробудження і підтримки в ній духу пошуку, дослідження, творчості» (К. М. Вентцель), а також обов'язково відповідають таким універсальним властивостям: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямування на підтримку індивідуального розвитку студента, надання йому широкого простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів учіння та поведінки.

Наведені положення гуманістичної парадигми особистісно зорієнтованої освіти свідчать про її фундаментальне *філософсько-педагогічне обґрунтування*, щонайперше у системному узагальненні як кращих теоретичних концепцій гуманізації функціонування ЗВО, так і самобутніх авторських педагогічних систем (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі) і методів пробудження та підтримки юнацької творчості (К. М. Вентцель та ін.) [24, с. 13–14]. Проте основна проблема аналізованих розробок полягає в описовості стратегії і тактики практичного зреалізування парадигми особистісно зорієнтованої освіти. Наприклад, коли авторка закликає до того, щоб між наявними і новими знаннями встановлювалися процесуально-динамічні відношення, де основною умовою оволодіння є «залучення учня до критичного аналізу, відбору і конструювання особистісно значущого змісту освіти» [24, с. 14], то не зрозуміло, як саме такого рівня взаємостосунки будуть досягатися. Тут, на наш погляд, не достатньо апелювати до діалогової концепції культури Бахтіна-Біблера (діалог як всезагальна основа людської свідомості, а діалогічні взаємини – універсальне значеннєво-смісловє явище) та звертатися лише до гуманних методів індивідуальної підтримки особистісного зростання студента чи вивільнення в ньому творчих спроможностей. За всієї важливості та непересічності гуманно налаштованих педагогічних технологій (любити дітей, олюднити середовище їхнього середовища, прожити в кожній дитині своє дитинство тощо) їм не притаманні методологічність, проєктність та процедурність. І хоч вони задають широке поле для творення

міжособистісної взаємодії у системі «викладач – студенти», все ж їх ефективність більше визначається суб'єктивними чинниками (особистість педагога, особисте прийняття його здобувачами тощо), аніж організаційною системою навчання. Останні вади спроможна подолати тільки повноцінна *освітня технологія*, яка, вирізняючись міждисциплінарністю пізнання і комплексністю умов, засобів і процедур впровадження, є набагато складнішою (щонайперше у змістово-функціональному аспекті) за педагогічну. Більше того, окрема освітня система завжди обіймає педагогічну, а не навпаки.

Відомий педагог-мислитель Ш. О. Амонашвілі, обстоюючи ідеї і принципи гуманної педагогіки, розрізняє *авторитарно-імперативну і гуманну парадигми освіти* [див. 5]. Перша, на його думку, ґрунтується на непохитних педагогічних установах, які нівелюють індивідуальність окремого студента, підпорядковує активність вихованців цілям і волі дорослого, відсторонює їх від участі у процесі налагодження власної освіти, а найголовніше – підносить питання дисципліни, ситуативної слухняності і всюдної старанності до рівня проблеми, почасти нестерпної та ненависної для наступників, зворотним боком якої є педагогічний тиск і навіть насилля. Гуманний парадигмальний підхід навпаки прагне перетворити студента у співтворця власного розвитку, у співробітника викладача, надаючи йому широкий діалогічний простір для розкриття своєї справжньої людської природи, індивідуального світу Я. Причому вчений протиставляє ці дві парадигмальні моделі педагогічного процесу як альтернативні, де перша оцінюється негативно, передусім з огляду на можливість повноцінного розвитку розумових, соціальних та духовних здібностей наступника, а друга – позитивно, людиноствердно.

Деякі інші акценти у визначенні конкуруючих педагогічних парадигм розставляє Є. А. Ямбург, називаючи їх психологічними термінами – *когнітивна* та *особистісна (афективно-емоційно-вольова)*. Першій відповідає модель, що зосереджена на розумовому розвитку студентів, крізь високі показники якого оцінюються цілі та завдання, зміст і форми, методи і засоби навчання та виховання;

другій підпорядковуються ті моделі освітнього процесу, в яких увага педагога зосереджується на емоційному та соціальному розвитку наступників. Очевидно, що в цьому разі, по-перше, автор виходить із психологічного аспекту визначення педагогічної парадигми і в такий спосіб значно звужує кількість парадигмальних параметрів, за якими обґрунтовуються дві освітні моделі; по-друге, він, цілком слушно не протиставляючи когнітивний та особистісний підходи, не виділяє і не вказує на неявну присутність третьої парадигмальної версії педагогіки – *аксіопсихологічної*, предметом якої є ціннісно-смилова сфера людини, принципи, закономірності та механізми її розвитку [див. 357, с. 30], що істотно звужує окреслений предмет наукового пізнання.

На аналогічних наукових засадах, але в більш широкому поліконцептуальному контексті пропонує свій варіант розв'язку проблеми В. А. Петровський, котрий замість парадигми ЗУН (знання – уміння – навички) пропонує *парадигму суб'єктивності* [237]. Її суть зводиться до розвитку особистості як особливої форми цілісності, котра містить чотири форми суб'єктності: а) суб'єкта вітального ставлення до світу, б) суб'єкта предметного відношення, в) суб'єкта спілкування, г) суб'єкта самосвідомості. Тоді людина, примножуючи особистісний потенціал, формує і розвиває свою власну природу, привласнює і створює предмети культури, розширює коло значущих інших, висвітлює себе перед своїм Я, тобто народжується як *повноцінний суб'єкт активності*. В результаті виникає специфічна якість «суб'єктивності» у сфері вияву як життєвих, предметних і комунікативних ставлень студента до світу, так і його самоставлень (рефлексія, самодомагання, самореалізація тощо).

Оригінальним є дослідження парадигм базових моделей освітнього процесу, здійснене Г. Б. Корнетовим [165]. Автор ставить завдання виробити систему координат, яка б дала змогу орієнтуватися в багатоманітні технологій і методик, ідентифікувати їх з традиціями, котрі сягають своїм корінням у глибину віків. Функцію орієнтирів у нього й виконують базові моделі, що абстрактно

виявляють сутнісні особливості основних типів педагогічної взаємодії та ідеально відображають великий клас реальних феноменів суспільного життя. Обґрунтування сукупності цих моделей дало змогу вченому запропонувати їх типологію, яка враховує джерело і спосіб постановки педагогічних цілей, позиції і взаємини сторін у процесі їх досягнення, одержуваний результат і містить три парадигми педагогіки (авторитарної, маніпулятивної, підтримки).

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

*Парадигма маніпулятивної педагогіки* не знімає авторитарного алгоритму визначення викладачем мети розвитку майбутнього фахівця, але повно прагне врахувати індивідуальність кожного, зосереджуючи увагу на способах організації самостійної активності студентів. Тому наставник не виголошує своїх цілей відкрито, уникає прямого формувального впливу, а прагне взаємодіяти з наступником опосередковано, створюючи насичене навчально-виховне середовище, у т. ч. з допомогою різноманітних дидактичних засобів. Це спричинює те, що студент стає об'єктом впливу (мета і механізми його розвитку проєктуються зовні) і суб'єктом учіння, котрий діє самостійно, хоча й в ілюзорному полі своєї незалежності. У результаті в нього формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення. Проте й тут він не перетворюється на повноцінного партнера викладача, а їхні взаємини – на суб'єкт-суб'єктні.

*Педагогіка підтримки* пропагує й реалізує ідею навчання і виховання як надання допомоги студентові, котрий творить себе сам,

усвідомлюючи свої індивідуальні особливості. Головне, що мета освіти тут є результатом спільних зусиль вихователя і вихованця. Так, спочатку спілкування з студентом не передбачає ніяких виховних чи навчальних цілей. Згодом встановлюється міжособистий контакт, налагоджується продуктивна комунікація, котра ґрунтується на взаємному прийнятті особистостей, обопільній повазі і довірі. Далі викладач прагне якомога повніше зрозуміти студента, аналізує його внутрішній світ і, передусім, виявляє потреби, здібності, інтереси, установки. І тільки потім він допомагає наступнику зрозуміти самого себе, усвідомити та осмислити свій потенціал, визначити та реалізувати траєкторію власного розвитку. Відтак у межах цієї парадигми викладач і студент – рівноправні партнери, співтворці навчального процесу, а взаємини між ними справді набувають суб'єкт-суб'єктного характеру.

Окреслена Г. Б. Корнетовим типологія педагогічних парадигм має такі переваги: а) вона виходить із типів педагогічної взаємодії, що розглядаються у вигляді моделей як ідеальних об'єктів, що дає змогу фіксувати кістяк явищ і процесів, досліджувати їх сутнісний зміст поза деталями і випадковостями; б) має повновагоме психологічне підґрунтя, завдяки якому, власне, й розмежовуються парадигмальні різновиди педагогічного впливу, подається аналіз їх цілей, способів і засобів здійснення; в) спирається на передовий педагогічний досвід у пошукуванні нових систем, технологій, методик навчання і виховання, що пронизує історію становлення різних парадигм від середньовіччя до сьогодення.

Водночас типологія парадигм базових моделей освітнього процесу, запропонована Г. Б. Корнетовим, може бути піддана критиці. Зокрема, спірною є теза цього автора про взаємодоповнення педагогічних парадигм, що необхідне для повноцінного цілісного розвитку індивіда [165, с. 48]. Річ у тім, що це розмиває категоріальний зміст самого поняття «парадигма», який обґрунтовується не методологічно, а методично. Про це свідчить висновок автора: «В реальному житті елементи авторитарної, маніпулятивної і підтримувальної моделей освіти здебільшого поєднуються у межах

конкретних систем, технологій, методик ...» [Там само]. Апелюючи до педагогічних систем М. Монтесорі, Г. Шаррельмана, К. Роджерса, вчений пояснює те, як методичними засобами в тому чи іншому випадку досягається рівноправність взаєностосунків між вихователем і вихованцем. Проте поза науковим висвітленням залишаються оргтехнологічні принципи та умови того, яким чином можна домогтися особистісної рівноправності, паритетного культуро- і самотворення викладача і студентів у ситуації масового навчання.

Вельми перспективним є дослідження педагогічних парадигм, котре спирається на оволодіння людськими спільнотами різними способами взаємодії зі світом і поєднує онтологічний та індивідуальний аспект професійного мислення і поведінки у контексті розвитку окремих педагогічних цивілізацій [159]. Його авторка – І. А. Колесникова, вказує, що в межах єдиного історико-педагогічного процесу людство пройшло дві «цивілізаційні ступені», тобто різні рівні матеріальної і духовної культури й стільки ж *способів соціальної організації* освітньої справи, і зараз перебуває на підходах до третьої. Перший ступінь – *природна педагогіка*, що відповідає періоду первісного суспільства, коли «педагогічні» впливи були природно вплетені у звичний потік життя дитини і дорослого, кожний член спільноти був причетний до передачі й поширення знань, умінь і навичок, досвіду взаємин, котрі необхідні для виживання.

*Репродуктивно-педагогічна* цивілізація виникає й утверджується тоді, коли створюється система цілеспрямованої передачі досвіду «батьків» до «дитини» засобами спеціально організованого педагогічного процесу. В результаті людина кінця ХХ століття приречена на посередництво в добуванні знань. Й сьогодні всіляко вдосконалюється *трансляційна модель передачі інформації* від покоління до покоління, здебільшого шляхом ускладнення засобів переадресування (знакових, психотехнічних, субкультурних) і за допомогою всеможливих педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання. Аналізована цивілізація, реалізуючи сцієнтистський підхід у сфері освіти, обстоює традиційну оргсхему втілення педагогічного процесу,



за якої заклади освіти є інститутом передачі і добування соціально-культурного досвіду й у такий спосіб формування особистості здобувача як громадянина-виконавця набору значущих суспільних функцій [10; 19; 25; 61; 181; 400].

У зв'язку з цим І. О. Колесникова пропонує зробити крок уперед, у наступну цивілізацію, котру умовно називає *креативно-педагогічною*. Її актуальність спричинена гострою потребою оволодіти механізмами цілісного інформаційно-енергетичного обміну в системі «Людина – Космос», де основною умовою її задоволення є висока *рефлексивна культура*. Тому мають бути освоєні ненасильницькі способи розв'язання різних конфліктів, а «сукупним суб'єктом-об'єктом виховання стане людське співтовариство в цілому. Так відбудеться повернення кожного індивіда до природної педагогічної діяльності як співтворчості дорослого і дитини, універсального способу буття, в надрах якого буде осмислюватися й оцінюватися інноваційний досвід. Педагогіка заходів уступить місце педагогіці Буття...» [159, с. 86].

Проте із аналізованого тексту не зрозуміло, на яких теоретичних, проєктних та експериментальних засадах буде забезпечена життєдіяльність школи творчості у широкому, філософському розумінні слова. І хоч далі обстоюється ідея взаємодоповнення трьох парадигмальних способів існування навчання-виховання як реальних соціокультурних явищ (науково-технократичний, гуманітарний, езотеричний), все ж не пропонується ні методологія розв'язання цієї проблеми, ані процедури емпіричної інтерпретації висловлених наукових припущень. Водночас незаперечною перевагою аналізованої роботи І. О. Колесникової є те, що у вирішенні вище окресленого кола завдань своєрідним дороговказом обирається *педагогічна цивілізація* [159, с. 86]. Залежно від трьох основних способів буття в реаліях навчання-виховання, котрі безпосередньо залежать від світосприйняття і світорозуміння викладачів, обґрунтовується стільки ж парадигм: *науково-технократична, гуманітарна та езотерична*. За основоположним змістом перша співвідноситься із сцієнтистською (Я. А. Коменський), просвітницькою (Х. Г. Тхагапсоев), авторитарно-

імперативною (Ш. О. Амонашвілі), традиційно-інформаційною (Є. В. Бондаревська), соціоцентричною (І. А. Зязюн, Г. М. Сагач), адаптаційною (В. К. Корсак), епістемологічною (Г. П. Щедровицький), пізнавально-трансляційною (А. В. Фурман), когнітивною (Є. А. Ямбург) та іншими аналогічними парадигмами, узагальнює здобутий науково-методологічний матеріал на новому, системно-ієрархічному, рівні осмислення [357, с. 36].

Поданий аналіз основних парадигмальних версій минулого та сучасного освіти як інституціоналізованої сфери духовного життя суспільства свідчить про високу проблемність перспектив її розвитку не лише у національному геокультурному вимірі, а й у світовому, загальноцивілізаційному. Серед найбільш актуальних питань головними є такі: Які найсуттєвіші тенденції системних змін притаманні сфері освіти і підготовки кадрів? Якою буде наступна педагогічна формація? Яка парадигма освіти є найперспективнішою? Аргументовані відповіді на ці питання дає Г. П. Щедровицький, який досліджує *гуманітарні технології і методи культурної політики у проєкції на ефективність реалізації людських ресурсів і на цьому предметному тлі визначає перспективи розвитку освіти як можливості окремої людини увійти до складних систем комунікації й кооперації задля розв'язання різноманітних життєвих проблем, її здатності ставати членом мобільних корпорацій, змінювати місце проживання, переходити з однієї фірми на іншу [391].* Вчений стверджує, що за дві з половиною тисячі років сфера педагогічного виробництва пройшла три фази свого розвитку, які можна розрізнити за критерієм змісту навчання, підготовки та освіти: 1) *катехізична формація, пов'язана з релігійною педагогікою, в якій змістом освіти є норми поведінки і вчинкові дії;* 2) *епістемологічна формація, фундатором якої на кінець XVI століття є Я. А. Коменський; її основу становить об'єктно-орієнтоване наукове знання, пропагується прагнення до «всезагальної мудрості», а ключовим ідеологічним принципом виголошується «навчати всіх – усьому»;* 3) *інструментальна або технологічна формація, що є провідною в XIX–XX століттях; тут базовий зміст освіти утворюють знаряддя, інстру-*

менти та інші засоби мислення і практичної дії, у т. ч. найскладніші (методи пошуку, техніки і форми організації засобів діяльності тощо). Водночас висока проблемність глобальної освітньої ситуації очевидна: людство, на переконання Г. П. Щедровицького, знаходиться на етапі побудови якоїсь нової, тобто четвертої формації, яка у перспективі зможе конструктивно об'єднати норми, знання, засоби та виступить синтетичною функцією стосовно наявних педагогічних систем [Там само]. Основна її риса характеризується *новою ідеологією у побудові суспільства безперервної освіти*, а провідні критерії – духовність і толерантність, відкритість і демократичність, свобода і відповідальність [див. 161, с. 25]. Г. П. Щедровицький, здійснюючи аргументований методологічний екскурс у проблемно-розвитковий простір освіти, характеризує відмінності між педагогічними формаціями, ідеологію відродження освіти, стратегію держави і суспільства, перспективи ринку праці, кваліфікацій та освітніх послуг, нарешті імовірні ресурси свободокористування. І хоч він не називає четвертої педагогічної формації, але за змістом і логікою викладу фундаментального матеріалу підходить до *вітакультурної парадигматики*, центральну ланку котрої становить теорія освітньої діяльності як соціально організоване взаємодоповнення процесів культуро- і самотворення.

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

Сьогодні можна не лише внести істотні корективи у парадигмальне забезпечення теорії освітньої оргдіяльності, а й змістовно збагатити її світоглядно-методологічні підвалини. Річ у тім, що поряд із категоріями «освіта» і «розвиток» фундаментального значення набувають ще дві – «культура» і «життя». Як межові *світоглядні універсалії* вони є вихідними концептами, що у «взаємодії і поєднанні задають цілісний узагальнений образ людського світу», «зосереджують історично накопичений соціальний досвід», організуються як своєрідні глибинні програми соціального життя груп, етносів, народів [285, с. 65–66], тотально пронизують усі соціумні процеси, стани, властивості [див. 371; 348].

Логіка парадигмального обґрунтування модульно-розвивальної освіти і теорії освітньої діяльності зокрема вимагає окремо виділити принаймні два періоди *зреалізування безперервної розвивальної взаємодії* учасників навчання – соціально-культурної адаптації і соціумно-особистого *творення* як найближчого доквілля, так і самих себе внутрішньо-тенденційними засобами (нахили, мотиви, почуття, здібності, воля тощо) саморозвитку, самоствердження, самовдосконалення і самореалізації відповідно до фаз новаційного освітнього метапроцесу. При цьому перший період передбачає досягнення високої пристосованості до ідей-модернізацій (освітня модель, яка відтворює певний цикл за критеріально заданими результатами) та *інновацій-трансформацій* (модель, що реалізує динаміку цілісного творчого пошуку і розвивальної взаємодії), а другий пролягає від творення вітакультурного оточення і взаємостосунків (добування, осмислення, нормування, збагачення, поширення і продукування кращого досвіду) до плекання своєї *Я-концепції* і власного Я загалом (самобуттєва презентація кожним себе як суб'єкта поведінки, особистості діяльності, індивідуальності вчинку та універсума спілкування) [див. 90; 111]. У результаті на перетині періодів наукового обґрунтування і практичного зреалізування модульно-розвивальної оргсистеми побудована модель, що взаємодоповнює не лише зазначені різновиди психосоціальних інновацій, а й *культуро- і самотворення*, що є новим і сутнісно важливим аспектом у

парадигмальному забезпеченні теорії освітньої діяльності [174; 254].

Зупинимося лише на основних *засновках* вітакультурної парадигми:

1. Складність модульно-розвивальної системи полягає в інноваційній багатоваріантності психолого-мистецьких технологій, що в сукупності забезпечують домінування: а) культуротворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії викладача і студентів у навчанні над екстенсивно-формуальною, адміністративною; в) психолого-педагогічного змісту освітньої діяльності над навчально-предметним змістом; г) сценічних технік ведення навчального заняття над раціоналістичними моделями і схемами організації навчально-виховного процесу; д) об'єктивних і, зокрема, критеріально зорієнтованих показників психосоціального зростання особистості над суб'єктивними, споглядальними й процедурно невизначеними. Водночас саме ці технології, процедурно реалізуючи повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу в єдності восьми його основних етапів (від установчо-мотиваційного до спонтанно-креативного), практично довершують творення максимально насиченого соціально-культурного простору, в якому основними вимірами розвивальної взаємодії наставника з наступниками є модулі знань, умінь, норм і цінностей.

2. Започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту розпочинається з якісно вищої підготовки педагога-творця і психолога-дослідника. Для цього упродовж року-півтора дистанційно реалізується навчальна програма (750 годин), що ставить викладача, з одного боку, в позицію актора, з іншого – науковця-постановника. Тому основний зміст цієї програми передбачає оволодіння кожним як дослідними психодіагностичними методами і сценічними техніками, так і пошуковими вміннями наукового проектування модульно-розвивального процесу і програмово-методичних засобів нового покоління [357, с. 45].

3. Модульно-розвивальна система теоретично й технологічно розв'язує проблему *внутрішньої вмотивованості* навчально-освітньої діяльності викладача і студента, вимагає від них максимальної пізнавальної, регуляційної, світоглядної та само-реалізаційної пошукової активності й самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості. Форми, рівні та суб'єктивні засоби цієї активності відстежуються за допомогою науково обґрунтованої системи психологічної, соціальної і дидактичної діагностики, що в сукупності детально визначає динаміку розвитку окремого студента і академічної студентської групи як колективу. Отож, ця освітня система можлива лише на засадах системної диференціації навчання, за якої враховуються: а) індивідуально-типологічні властивості особистості; б) дидактична модель навчання; в) соціально-культурне оточення ЗВО.

4. Розширеним теоретичним конструктом соціально-культурної парадигми є *модель самотворення Я-концепції* як гармонійне взаємодоповнення чотирьох складових: когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінкової (Я-ставлення), поведінкової (Я-вчинок) і спонтанно-креативної (Я-духовне) в контексті організаційного клімату модульно-розвивальної інноваційної системи освіти, з допомогою пояснювальних можливостей модусів людської реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) й залежно від періодів та етапів освітнього інноваційного циклу, а відтак від оптимальної наступності психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, механізмів перебігу вчинків освітнього культуротворення і саморозвитку (див. [111]). У результаті не тільки налагоджується двостороннє взаємозумовлення у системі «Я-концепція студента – вплив конкретного середовища ЗВО», а ще й з різною повнотою розгортається *процес самотворення як внутрішня, синхронно-діалогічна зустріч* окультурених форм активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчиняння), модальностей і складових концептуального Я; нарешті, образів суб'єктивної реальності та рівнів змістово-суб'єктного діяння (моносуб'єкт – пізнання – знання,

полісуб'єкт – регуляція – норми, метасуб'єкт – світогляд – цінності, абсолютний суб'єкт – духовність – самореалізація).

На відміну від усіх інших освітніх систем і технологій модульно-розвивальний процес постає перед викладачем-психологом двічі: спочатку як *теоретична система*, що підлягає науковому осмисленню і конкретно-ситуативному проектуванню, а потім як реальне *психомистецьке дійство* у безпосередньому досвідному втіленні раніше створеного наукового проєкту [107; 326; 333]. Іншими словами, кожен освітянин-новатор, для того щоб стати ефективним менеджером розвивальної педагогічної взаємодії покликаний високопрофесійно виконувати дві ролі – бути науковцем-проєктувальником і водночас актором-психологом. Звідси природне взаємодоповнення (у т. ч. на понятійному рівні): а) періодів освітнього процесу як культуротворчих ритмів соціумного впливу та відповідних модусів розвитку (пізнавального, соціального, морального, духовного); б) поперемінного змістового наповнення освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) і різновидів змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, нормативно-регуляційний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний); в) соціально-психологічної паритетності в інформаційних, ділових, психологічних, духовних взаємообмінах між викладачем і студентами та різючими відмінностями у вітакультурному досвіді учасників нетрадиційного навчання; г) наукового пізнання та опису інноваційного освітнього процесу як сценічного мистецтва і втілення конкретних перипетій реальної розвивальної взаємодії викладача і студентської групи у формі набору психомистецьких технік проживання культуротворчої зустрічі у стінах ЗВО; д) еталонного різноспрямованого психолого-педагогічного змісту безперервної розвивальної взаємодії на різних етапах модульно-розвивального процесу і системи авторських програмово-методичних засобів, що дає змогу досягати такого рівня міжособистих взаємин; е) механізмів розумінневого занурення студента у смислоємні пласти досвіду та його внутрішнього вивільнення від ситуативного тиску довкілля, духовного очищення і самоактуалізації кращих ресурсів власного Я.

У цьому прихована фундаментальна перевага модульно-розвивальної освітньої системи над іншими традиційними та модерністськими моделями: вона вперше ставить і вирішує питання про первинність психолого-педагогічного змісту міжособистих взаєностосунків порівняно з навчально-предметним (знання, уміння, норми, цінності) і методично-засобовим (граф-схеми, культурні матриці, наукові проєкти, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, програми самореалізації) [див. 107; 326; 333; 368 та ін.]. Але в останньому разі обстоюється *символіко-культурологічна гіпотеза* (Е. Кассіерер, Л. Мемфорд, Т. Роззак, Б. В. Попов), суть котрої полягає в тому, що в групових актах опосередкування соматичальною символікою (пози, жести, звуки) олюднюється сам життєвий процес у його кульмінаційних моментах нервового перенапруження, ейфорії та масового екстазу, занурення в інший психічний світ, тобто у стан межових трансперсональних переживань. У такий спосіб народжуються людські першосмисли «Ми», «Разом», «Ніхто інший» тощо, ускладнюється маніпулювання символами вітального гатунку, групове діяння здійснюється у форматі «псюхе». Відтак формується культурне тіло загалом й виникає не Я-свідомість, а Ми-свідомість.

## Висновки до розділу 1

1. Вкрай актуальною для посттоталітарного суспільства (у т. ч. й українського) є імплементація у різні сфери соціального життя діалогічних форм взаємодії. Адже радянська школа насамперед дбала про формування конформних, тобто охочих пристосовуватися, легко керованих особистостей, які були б слухняними «гвинтиками» великої державної машини. Нині ж мовиться про становлення інтелектуально розвиненої, просоціальної, духовно збагаченої особистості, яка керується гуманістичними цінностями, спричинюється



культурними, соціальними і психодуховними чинниками. Виняткова роль поміж них належить *системі взаємодії суб'єктів освітнього впливу* (сім'я, навчальний заклад, референтна група) з окремою людиною, зокрема з її установками, ціннісними орієнтаціями, матеріальними потребами, ментальним досвідом, характерологічними особливостями та ін.

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

3. За усталеної освітньої моделі навчання педагог першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому мало рефлексує і майже не контролює перебіг психолого-педагогічного наповнення актуальних взаємостосунків з наступниками у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності. Це спричинює те, що він не бачить у безперервній розвивальній взаємодії основну надцінність соціально значущої спільної освітньої діяльності, головно вболіваючи за рівень знань та способи їх інтерпретації, тобто переважно за формальні показники досягнень тих, хто навчається. За *інноваційної освітньої моделі* картина організованої причетності юні до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою, оскільки викладач-освітянин керується *принципами, закономірностями і механізмами соціально-психологічної взаємодії* у конкретному вітакультурному просторі навчальної групи, багато-

системно стимулюючи за допомогою паритетно-розвиткових впливів процеси культуро- і самотворення кожного. Саме конструктивне полідіалогічне протистояння учасників інноваційного оргпроцесу, яке сутнісно притаманне модульно-розвивальній взаємодії, втілюється у послідовному ланцюзі навчально-ситуативних конфліктів, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й вольового та духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція нової освітньої системи якраз і полягає в *надінтенсивній внутрішній роботі* студента над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його психодуховних можливостей, а відтак наближує соціокультурну зрілість.

4. За традиційної системи освіти складно домогтися організації максимально сприятливих для кожного студента умов розвитку продуктивних форм активності. Кращі обставини у цьому аспекті має модульно-розвивальна система, у якій увага зосереджується на тих психічних процесах і станах, котрі є підґрунтям виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивного спрямування. Це уможливується внаслідок соціального управління дидактичним, цільовим, змістовим, навчальним, формальним, процесуальним, графічним, технологічним, тестовим, результативним та іншими різновидами модулів, що взаємозалежно функціонують у процесі розгортання цілісного модульно-розвивального циклу й забезпечують психосоціальне зростання викладача і студента.

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

особистості. Вочевидь, що найбільші можливості вищої школи – у психологічному конструюванні навчальних, виховних та освітніх ситуацій міжособистісних взаємодій працівників і здобувачів вищої освіти.

6. Більшість дослідників обґрунтовує сучасний етап розвитку освіти як драматичний за характером *парадигмальний зсув*, головно від традиційних теоретико-методологічних настановлень до новаційних, психодидактичних, переважно більш складних, синтетичних. У цьому контексті *вітакультурна парадигма* інтерпретується не лише як гармонія міждисциплінарних об'єктивних знань, що характеризує фундаментальні логіко-методологічні підвалини обстоюваної нами теорії, а й як учинково-діяльна складова наукової практики у сфері освіти, котра існує як складна метасистема ідей, норм і цінностей науковців, викладачів-новаторів та управлінців, котрі об'єднані *інноваційною системою модульно-розвивального навчання*. Вона обсягово ширша за теорію освітньої діяльності, оскільки охоплює як методи, методики і процедури дослідження, здобуті у форматі інших теорій, так і соціокультурні чинники, на тлі яких відбувається конкурентна взаємодія різних наукових парадигм. Перша фаза в реалізації прийнятої методологічної стратегії і полягає у переході від вітакультурної парадигми до теорії освітньої діяльності, котра, незважаючи на контурність концептуальних схем і моделей, має очевидні переваги над іншими спорідненими теоріями насамперед тому, що поєднує їх численні переваги, щонайперше у парадигмальному вимірі наукової творчості.

7. Модульно-розвивальна інноваційна система має зовсім іншу наукову парадигму, що виходить із глибинного (суто психологічного) і найбільш прогресивного розуміння *соціалізації як вітакультурного феномена*. Предметом наукового пізнання тут є цілий *світ психокультурного досвіду людства*, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно-логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми тощо) неподільно пов'язаний з вітакультурними таксонами,

естетичними образами і багатоваріантними буттєвими смислами. Педагог перетворюється з викладача (знавця) навчального предмета на психолога-освітянина, який свідомо працює з чотирма різновидами змісту розвивальної соціальної взаємодії: психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним, а тому є Провідником історично неперехідних етнонаціональних канонів, загальнолюдських норм і цінностей.

## РОЗДІЛ 2

# ОРГСТРУКТУРНІ ТА ФОРМОЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

### 2.1. Типологія форм і рівнів організації освітньої взаємодії

**2.1.1. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх критеріальна диференціація.** В епоху мультикультуралізму й глобалізації саме механізми налагодження просоціальної міжсуб'єктної взаємодії лежать в основі діалогу культур, конструктивних взаємин між представниками різних соціальних прошарків, пропедевтики соціальних конфліктів, утвердження толерантності та гуманістичних ідеалів. Доцентровий вектор інтеграційних процесів неминуче наближує людство до постання моноцілісного світового устрою. Взаємне проникнення культур, не тільки сприяє їхньому збагаченню і розвитку, а й на глобальному рівні нейтралізує підстави для міжнаціонального суперництва, ворожнечі та антагоністичних протистоянь [93].

У постіндустріальному суспільстві провідним є настановлення на сприяння узгодженій взаємодії між особами, малими групами, спільнотами та людством у цілому. Істотною соціально-психологічною перепорою для цих гуманних намірів є те, що впродовж багатьох віків представники *Homo sapiens* навчались об'єднуватись головню на основі протиставлення («вони – ми», «свій – чужий»), а тепер потрібно напрацьовувати «механізми неконфронтаційної солідарності» [15, с. 8; 68] й практично опановувати «принципами толерантності».

Водночас саме характер міжсуб'єктної взаємодії конститує форму взаємин і рівень розвитку конкретної соціальної групи (дифузна група, асоціація, кооперація, корпорація, колектив). Тому важливо методологічно виокремити й психологічно обґрунтувати

основні різновиди взаємодій, що згруповані нами за наступними критеріальними ознаками [82]:

### **I. Просторово-часовий вимір:**

1. За рівнем просторового охоплення: глобальна, регіональна, локальна.

2. За кількістю суб'єктів: дуже мала (до 7 осіб), мала (8-50 осіб), середня (51-250 осіб), велика (понад 250 осіб).

3. За періодом існування: минула, актуальна, потенційна (перспективна), вічна.

4. За динамікою: висхідна (інтенсивна, наростаюча), фіксована (стабільна), низхідна (екстенсивна, затухаюча).

5. За тривалістю: довго-, середньо- і короткотривала.

6. За рівнем стійкості: стійка (перманентна), періодична, конкретно ситуаційна.

7. За локалізацією джерела спричинення: інтрасуб'єктна (внутрі-особистісна, аутодіалогічна), інтерсуб'єктна (міжіндивідна, міжгрупова).

8. За пропорцією участі суб'єктів: паритетна (суб'єкт-суб'єктна), асиметрична (суб'єкт-об'єктна).

### **II. Організаційно-управлінський вимір:**

1. За ієрархізованістю зв'язків: горизонтальна, вертикальна.

2. За способом контактування: безпосередня та опосередкована (медіативна, дистанційна).

3. За стратегією взаємодії наставника з колективом/наступниками: фасилітація (допомога, підведення до правильної відповіді), моде-рація (відсторонена координація, невтручання), інгібіція (перешкод-жання шляхом утруднення чи проблематизації), спонтанність (само-спричинене психодуховне самовивільнення та паритетне співтворення на засадах принципу рекурсивності спільного освітнього простору).

4. За стилем управління: авторитарна (директивна), ліберальна (спонтанна), демократична (паритетна, діалогічна).

5. За рівнем добровільності: організовано-антагоністична (базу-ється на примушуванні); організовано-солідарна (добровільна участь), організовано-змішана (частково керується примусом, а частково – добровільною підтримкою усталеної системи взаємовідносин та цінностей). Соціальні взаємодії постають як соціокультурні, що охоплюють три процеси: а) взаємодія норм, цінностей стандартів, що

містяться у свідомості людини та групи; б) взаємодія конкретних людей та груп; в) взаємодія матеріалізованих цінностей суспільного життя (за П. Сорокіним) [277, с. 52].

6. За рівнем формалізації (регламентації, публічності): офіційно-ділова, приватно-особистісна, змішана.

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

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

### **III. Структурно-функціональний вимір:**

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

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

3. За структурою: елементарна, проста, складна; гомогенна чи гетерогенна [278].

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

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

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

7. За спрямуванням: змагання, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляція (за Р. Парком) [278, с. 142].

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

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

### **IV. Формозмістовий вимір:**

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

2. За змістом взаємодії: співробітництво (кооперація, асоціація, співдружність, пристосування, порозуміння) та суперництво (конкуренція, опозиція, конфлікт, дисоціація, ворожість); солідарна (узгоджена) та антагоністична (ворожа) [278, с. 141].

3. За сферами взаємовпливу: взаємодія у системі «людина – людина», «людина – природа», «людина – художній образ», «людина – знакова система», «людина – техніка» (за Є. О. Клімовим) [82, с. 83–84].

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

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

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

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

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

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

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

В умовах взаємодії людей, завжди наявна активність її учасників, яка може бути як ініціальною (суб'єкт дії) так і реактивною (суб'єкт реакції, відреагування). Відтак взаємодія охоплює як суб'єкт-суб'єктні, так і суб'єкт-об'єктні відносини й потенційно виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), поведінки (пасивного взаємозв'язку) чи суб'єктного (активаційного) зреалізування людини [158, с. 265].

Міжособистісну взаємодію як сукупність зв'язків і взаємовпливів, що утворюються у спільній (сумісній) діяльності людей [301, с. 72], аналізують у двох аспектах: широкому розумінні – як особистий контакт двох і більше людей, що спричиняє взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, ставленнях і настановах, думках і



почуттях; та у вузькому – як систему взаємодетермінованих індивідуальних дій, де поведінка кожного з учасників є одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших [158, с. 266]. При цьому взаємні дії можуть здійснюватися у чотирьох формах: співдії (взаємодопомоги), бездії, псевдо- чи квазідії або протидії.

**2.1.2. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз.** Людина, як відомо, є суспільною істотою. Саме висока ефективність співдіяльності спричинила потребу у взаємодії, котра й усупільнила людину. Усі групи потреб, за Маслоу (від сексуальних і потреб у захисті, через потреби причетності та соціального визнання, до задоволення інформаційних і духовних потреб), реалізуються засобом і внаслідок міжсуб'єктної взаємодії. Крім того, афіліація (від англ. *affiliation* — з'єднання, зв'язок), що виявляється у прагненні мати друзів, взаємодіяти з навколишніми, створювати емоційно значущі стосунки, надавати підтримку і приймати її від інших є доволі значущою мотивацією для кожної особистості [23, с. 54]. Більше того, ізоляція, бойкот та інші форми остракізму, котрі унеможливають задоволення потреби людини у приналежності до соціальної групи, стали найбільш значущими формами покарання відступників, які нехтували нормами суспільної взаємодії. Позбавлена середовища соціальної співдіяльності особа нездатна статися як повноцінна особистість. Власне соціалізація як процес перейняття системи знань, умінь, норм і цінностей неможлива поза складній мережі соціальних зв'язків. Тому в умовах постіндустріальної (інформаційної) формації суспільства та переважаючих групових форм передачі вітакультурного досвіду наступним поколінням особливої вагомості набувають психолого-педагогічні дослідження різних рівнів міжсуб'єктної взаємодії та їх освітньої ефективності.

У процесі свого психосоціального розвитку кожна людина проходить певні етапи-рівні свого індивідуального становлення. Тому вважаємо за доцільне розглядати основні типи взаємодії як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й

спричиняють відповідні психічні новоутворення та детермінують ефективність її соціалізації загалом. Відтак провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення здебільшого детермінуються різними рівнями взаємодії, як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і культурним) та інструментами власного саморозвитку. Розгляньмо психологічні особливості міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особистості [81]:

1. Період немовляти – *безпосередньо-емоційна взаємодія з дорослим* як провідний вид діяльності. Відомо, що викладання новонародженого на материнські груди заспокоює його внаслідок відчуття звичної температури тіла, ритму серцебиття тощо. Водночас забезпечення такого психічного новоутворення як базова довіра до світу, а відтак розвиток немовляти за нормальною лінією (за Е. Еріксоном), уможлиблюється завдяки мінімум 150 пестливих дотиків на добу [126]. За відсутності достатньої кількості тактильних підкріплень та ігнорування потреби дитини у позитивно-емоційній взаємодії формується базова недовіра до світу та негативізм як стійка риса характеру.

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

3. Дошкільний вік – *ігрова взаємодія (особливо сюжетно-рольова)* як провідна діяльність, що формує ініціативність дитини. Власне завдяки їй відбувається не лише моделювання життєвих ситуацій і перше «примірювання» соціальних ролей, а й усвідомлення суспільного життя як великої гри у якій міжсуб'єктна взаємодія відбувається за чітко унормованими правилами.

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

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

6. Юність / молодість – *навчально-професійна взаємодія* з дорослими та професійне самовизначення. Відчуття близькості, інтимності, єдності з людьми, кохання (нормальна лінія розвитку за Е. Еріксоном) [126]. Любов, як позитивне новоутворення юності та початок статевих взаємин.

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

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

Сучасна людина, як суб'єкт соціальної взаємодії, тотально занурена, за Є. О. Клімовим, в нескінченну множину взаємовідношень (людина – природа, людина – техніка, людина – художній образ, людина – знакова система, людина – людина) [243, с. 572], кожне з котрих, своєю чергою, диференціюється на похідні ієрархізовані рівні. Скажімо, взаємини у системі «людина – людина» доцільно досліджувати принаймі на п'яти рівнях психологічного пізнання: «Людина і власний внутрішній світ», «Людина та інша Людина» (підлеглий, керівник, колега), «Людина і група» (сім'я, навчальний чи трудовий колектив тощо), «Людина і суспільство» (для прикладу, питання нормативної поведінки та адаптації), «Людина і Всесвіт» (світоглядно-філософський та духовний аспекти).

Досліджуючи проблему соціалізації, А. В. Мудрик запропонував діалогічну концепцію і на її основі розмежував такі рівні цього процесу: 1) відношення «я – я» (внутрішній діалог, умова формування самосвідомості та самооцінки); 2) «я – ти» (царина формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби); 3) «я – ми»

(царина виховання національної свідомості, класовості, почуття гуртової солідарності); 4) «я – людство» (умова усвідомлення своєї приналежності до роду людського, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій); 5) «я – друга природа» (царина оцінки світу речей); 6) «я – природа» (царина прояву найрізноманітніших інтересів); 7) «я – універсум» (царина формування світогляду релігійних і філософських вчень) [218, с. 112-113]. Зважаючи, на ці та інші дослідження нами виокремлено шість рівнів взаємодії, котрі ми критеріально співвіднесли з рівнями розвитку їх суб'єктів (табл 2.1).

*Таблиця 2.1*

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

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

Частково спираючись на аспекти буття людини, виокремлені Слободчиковим В. І. та Ісаєвим Є. І. [272, с. 207–368] нами обґрунтовано рівні розвитку суб'єкта взаємодії (людина, індивід, особистість, індивідуальність, універсум), здійснена авторська інтерпретація їх сутнісних ознак (в т.ч. критеріально розмежовано мотиви, які актуалізуються на кожному з рівнів), окреслено переважаючий змістовий контекст (біологічний, статистичний, соціологічний, психологічний, духовний) та приклади актуалізації різних рівнів взаємодії під час навчальних занять (матеріальний аспект – фізична культура, ідеальний аспект – психологія) (табл. 2.2).

## Рівні розвитку суб'єктів міжособистісної взаємодії в освітньому процесі ЗВО

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

Продовження таблиці 2.2

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

Пропонована нами диференціація рівнів розвитку суб'єктів взаємодії перегукується з порівневою типологією спілкування В. М. Сагатовського [264, с. 65-69] та певним чином суголосна з поглядами А. Б. Добровича щодо класифікації рівнів спілкування, котра базується на особливостях взаємодії з партнером і «полі міжсуб'єктних стосунків» [123, с. 66-121; 144, с. 207]. З. С. Карпенко оригінально інтерпретує та співставляє напрацювання останнього автора з моделлю розвитку контактної взаємодії Л. Б. Філонова [297; 144, с. 208]. Узагальнені міркування вище згаданих авторів реінтерпретуємо і подамо у схематизованій формі (табл. 2.3).

З. С. Карпенко зауважує, що сфери прояву інтегральної суб'єктності чітко простежуються на обґрунтованих А. Б. Добровичем рівнях спілкування, на котрих актуалізується одна з чотирьох можливих позицій: 1) байдужості («позиція неучасті»); 2) зверхності («прибудова зверху»); 3) приниженості («прибудова знизу»); 4) паритетності («прибудова поруч») [144, с. 204].

Рівень взаємодії є тим сутнісним змістом, що конститує форму взаємин і *рівень розвитку конкретної соціальної групи*: дифузна (номінальна) група, асоціація, кооперація, корпорація та колектив як найвищий рівень розвитку малої чи середньої соціальної групи. Водночас рівень міжсуб'єктної взаємодії зумовлюється *стилем управління* (демократичний, ліберальний, авторитарний) та *стилем взаємодії* самих партнерів (уникнення, нормування та конфронтація, конкуренція, консолідація, взаємодопомога) [74, с. 144; 96]. Також рівень взаємодії детермінується своїм *формопроявом* (реакція, контакт, поведінка, дія, діяльність, вчинок) й наявністю об'єктивних і суб'єктивних *бар'єрів* для її ефективного налагодження.

Взаємодія в освітній сфері є винятково важливим процесом, інструментом і передумовою соціалізації підростаючого покоління на усіх без винятку вікових етапах особистісного розвитку. Показовим прикладом цього є особливе значення, якого надавав А. С. Макаренко, зміні системи ставлень суб'єктів взаємодії за допомогою ситуаційно-варіативного застосування наставником емоційно-експресивної інтонації. Антон Семенович писав: «Я став

Таблиця 2.3

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

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



справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився застосовувати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно» [192]. Власне майстерність налагодження взаємодії стає мистецтвом, коли навіть різні відтінки інтонації (здивування, іронія, презирство, любов, байдужість тощо) стають тонким інструментом налаштування співкомуніканта на найоптимальніший стиль подальших взаємин.

Цікавими у цьому контексті є наукові розвідки психологічних особливостей педагогічної комунікативної взаємодії у вищій школі. Зокрема, у дослідженні Г. Ю. Микитюк запропонована структура педагогічних взаємин викладача і студентів, котра охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти (табл. 2.4) [240, с. 232-233].

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

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

**Структура педагогічних взаємин викладача і студентів,  
за Г. Микитюк**

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

Отож у постіндустріальній (інформаційній) формації суспільства нездатність особистості співпрацювати з соціальним довкіллям на вершинних рівнях взаємодії апріорі різко понижують ефективність її соціалізації, негативно впливає на перебіг адаптації до швидкозмінних умов та загалом перешкоджає її професійній та особистісній самореалізації. Низькі рівні міжособистісної взаємодії потенційно можуть зумовлюватися анатомо-фізіологічними чинниками (параліч, сліпота тощо), психопатологічними аспектами (аутизм, вроджена олігофренія, набута деменція тощо), індивідуально-типологічними особливостями (чітко виражений меланхолійний тип темпераменту), соціальними передумовами (взаємини у сім'ї чи освітньому закладі) та суто особистісними характеристиками (індивідуальні бар'єри спілкування, фобії, низькі комунікативні навички тощо). Власне саме рівень міжособистісної освітньої взаємодії є одним з основних інтегральних чинників, які детермінують якість та ефективність соціалізації особистості на різних

етапах її онтогенезу. На більш глобальному рівні соціальні відносини конституують глобальну взаємодію у формі діалогу поколінь, обміну та взаємозбагаченню культур чи війни цивілізацій.

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

Принцип (лат. *principium* – основа) як вихідне положення будь-якої теорії детермінує її сутнісний зміст та загальні характеристики. Теорія модульно-розвивальної системи навчання (за А. В. Фурманом) значним чином розкривається через загальну характеристику чотирьох базових загальноосвітніх принципів психологічного проєктування модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) між суб'єктами освітнього процесу [72, с. 27].

**Принцип ментальності** спрямовує ЗВО на те, щоб у його діяльності знаходив конкретно-історичне втілення еталонний соціально-культурний досвід нації, спільноти, групи, індивіда, який є «засобом вторинного, тобто духовного (людського) формування вищих форм ментальності у вигляді вчинків краси і добра, актів свободи і віри, творчих злетів і мудрої поведінки» [333, с. 43]. Проєктуючи модульно-розвивальну взаємодію учасників освітнього процесу ЗВО, є змога повніше враховувати етнопсихологічні властивості викладачів і студентів, та максимально використовувати фактор національного психотипу для інтенсифікації навчально-виховного процесу й підвищення його розвивального ефекту. Теоретичним орієнтиром у цьому контексті є науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя (виробництва) суспільства, національної безпеки та психічного здоров'я кожного громадянина.

Сутнісне наповнення поняття «ментальний» пов'язане з психічним змістом життєактивності людини, оскільки відображає те, що є в думках і внутрішньому світі особистості. Відповідно до психоаналітичної теорії З. Фрейда у ньому переважають неусвідомлені потяги, котрі оприявнюються у снах, обмовках, описках, забуваннях, незвичних асоціаціях чи інших психічних образах. Згідно з аналітичним підходом К. Юнга, у структурі особистості, крім Его як осердя сфери свідомості та особистого несвідомого наявне колективне несвідоме як найглибша структурна складова психіки в якій у формі архетипів чи первинних психічних образів («персона», «тінь», «самість», «мудрець» і т.д.) постає сукупний духовний спадок людського поступу – сліди думок і пам'яті, емоцій і переживань [106; 333, с. 38].

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

членів кожної соціетальної групи. Вказані дуальні дихотомії, з одного погляду, насичують ментальність чіткими біопсихосоціальними характеристиками, а з іншого – нівелюються у її динамічних структурах [28; 72, с. 27-28].

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

Ментальність також тлумачиться як чуттєво-мисленнєвий інструментарій осягнення світу або повновагомо невідрефлексований і логічно необґрунтований спосіб бачення довкілля. При цьому ментальність не тотожна ідеології (чітко визначеній системі мислєдіяльності), а швидше є переживаннями думки на шляху до усвідомлення буття. У будь-якому суспільстві наявні своєрідні умови для структурування суспільної свідомості: мова, культура, традиції, спосіб життя і релігійність утворюють неповторну матрицю, в рамках котрої й плекається національна ментальність [333, с. 39].

При цьому ментальне ядро етносу знаходиться між двома рівнями філо- і онтогенетичного функціонування психіки: непідвладними історії архетипами колективного несвідомого, що глибинно зумовлюють людську всезагальність, і соціально змінними формами суспільної свідомості, котрі завше характеризується унікальністю і неповторністю психологічного розвою. Тому ментальність постає як складний природно-соціальний продукт духовного життя нації, якість котрого детермінують: а) природні умови життя, б) традиції та історично усталені форми поведінки представників одного етносу, в) соціальні інститути і г) культурні стратегєми індивідуального розвитку і самореалізації нації [72, с. 28; 29].

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

Теоретичним підґрунтям *принципу духовності* є науковий підхід до розуміння освіти як найбільш значущого інституту духовного життя суспільства. Реалізація його вимог передбачає здійснення повноаспектної адаптації змісту навчальних дисциплін у напрямі створення такого соціокультурного простору в академічній групі, що спричинює інтенсивну внутрішню роботу викладача та студента над самим собою, максимально активізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви. Водночас виховні впливи, гуманізуючи навчально-предметний зміст і зумовлюючи у кожного нормативно-регуляційну активність певного типу, нерозривно пов'язані із навчальними та освітніми, що уможлиблює системні зміни досвіду організованого духовного співжиття особистостей від їхніх потребо-мотиваційних підвалин до ситуативної поведінки і свідомої освітньої діяльності. Цей досвід організує вивчення навчальної дисципліни як багатоваріантної взаємозалежності знань, умінь, норм і цінностей та оволодівається за мистецькими законами «тут» і «тепер» на канонізованих еталонах національної і світової культури й формовиявляється у гуманних ставленнях, духовних діях і вчинках [106].

Чинна система вищої освіти України здебільшого формує громадянина-інтелектуала, себто особистість, яка володіє основами наук і здатний вирішувати типові суспільні проблеми і завдання, послуговуючись винятково науковим підходом у пізнанні життя. Проте із здобуттям Україною незалежності та обранням європейського вектору розвитку та входженням у світовий соціально-культурний простір суттєво трансформується місія національної

освіти й, зокрема, вищої школи. Адже вона покликана готувати ще й висококультурну особистість, яка зорієнтована на оволодіння, творення і поширення кращого етнонаціонального і духовного досвіду. Інакше кажучи, ЗВО як науково-освітній заклад має стати такою соціально-культурною інституцією, котра б готувала не лише грамотну, а й висококультурну, ментально зорієнтовану і духовно збагачену особистість [150; 333, с. 52-53].

Системотвірною вітакультурною детермінантою постання соціально зрілої особистості є духовність. Складність соціально-психологічного пізнання цього феномена зумовлена його буттєвою всезагальністю, що важко піддається дослідженню науковим методом, а також індивідуальною неповторністю форм духовності і душевних станів, котрі важко виявити, критеріально оцінити, а тим паче спрогнозувати або штучно відтворити. Найоптимальніші умови для проєктивного розвитку духовності забезпечуються за експериментального впровадження інноваційної модульно-розвивальної системи навчання, сутнісним змістом котрої є наступність психомистецьких технологій: чуттєво-естетична, настановчо-мотиваційна, теоретично-змістова, оцінювально-смістова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольно-рефлексивна, духовно-естетична, спонтанно-креативна [72, с. 29].

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

Духовність – квінтесенція творчого, свідомого життя, а також зосередження позитивних спонук, переживань, мислеобразів і смислів. Вона розвивається, за О. І. Зеліченком, декількома каналами, котрі є провідниками основних форм психічної життєдіяльності особистості, що характеризують ключові інтенції – творчість, любов (кохання), вірування та внутрішній розвиток [131]. Останні, водночас, постають як чотири напрямки пізнання індивідуальної духовності. Як універсальні форми духовної організації людської психіки вони мають різні джерела, проте спільне змістове наповнення, оскільки функціонують за принципом компліментарності й сукупно реалізують шість устремлінь індивідуального духу – до гармонії, рефлексії (розуміння), виходу за чуттєві межі (екзистенції), духовного, самопоширення і злиття/єднання зі світом. Зазначені устремління, своєю чергою, уможлиблюють визначення актуального простору спонтанного прояву ознак духовності: а) активність, динамічність; б) довільність, психорегуляція; в) існування у формі психічних явищ; г) рефлексія, самоосмислення; ґ) свобода, самореалізація; д) прагнення до проявів духовного, любові та кохання; е) пошук гармонії в життєдіяльності.

Інтегральним результатом форм, тенденцій і функцій людської духовності, є гуманізація ноосфери та усіх суспільних взаємин зокрема. Отож зміна ролі освіти у відтворенні життя (виживання людства в умовах глобальної екологічної та антропологічної криз) є питанням рефлексивного переосмислення вітакультурного досвіду, від котрого залежить безпека людського роду і згармонізований поступальний розвиток суспільства. Не дивно, що освітянські проблеми були визнані ЮНЕСКО найбільш глобальними, адже понад 90% людських захворювань спричинені стилем життя, «культурою та етикою мислення й переживання» [72, с. 30].

**Принцип розвитковості** (розвитку) є традиційним для вітчизняної психолого-педагогічної науки та освітньої практики. Характеризуючи соціально-культурний потенціал освітнього змісту щодо психосоціального зростання особистості, він стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями. Його



вимоги також причетні до відбору норм суспільного співжиття та етнонаціональних цінностей. Їх проектно-практичне виконання спрямоване на творення культуроємного освітнього простору, у якому має місце взаємозалежне функціонування проблемної, критичної і кризової світоглядної ситуації, що поперемінно спричинюють розвиток пізнавального, регуляційного і ціннісного різновидів пошукової активності студента [226; 332; 333; 359]. Основним соціальним механізмом реалізації цього принципу є психолого-педагогічний зміст, який уперше чітко виокремлений у модульно-розвивальній взаємодії на тлі навчально-предметного і методично-засобового. Його організація у вигляді набору інноваційних освітніх технологій та відповідне авторське програмно-методичне забезпечення дають змогу викладачеві ЗВО професійно керувати не тільки міжсуб'єктними взаємостосунками, а й психічною активністю студентів.

Водночас ідея розвитку не зводиться до навчальних ситуацій. Нині мовиться про розвивальне наслідування, спілкування і виховання, розвивальну діагностику і корекцію. Відтак актуальним є питання дослідження діалектичної єдності цих процесів. Доречно у цьому контексті згадати відому сентенцію С. Рубінштейна: «Як окрема концепція навчання, яку формулює педагог, містить (усвідомлює він чи ні) певну концепцію розвитку, так само в кожній концепції психічного розвитку, яку формулює психолог (усвідомлює він це чи ні), наявна і певна теорія навчання» [203, с. 179; 193].

Отже, психолого-педагогічна розробка ідеї розвитку має спершу пройти ґрунтовну методологічну експертизу. Для цього потрібно: а) вичленити як самостійну галузь педагогічної науки методологію освіти, що досліджує закономірності пізнавальної діяльності фахівця, пропонуючи йому своєрідний дороговказ у світ аналізу наукової достовірності концепцій, теорій, підходів; б) теоретично обґрунтувати системи розвивального навчання, щоб за допомогою відпрацьованих методологічних орієнтирів з'ясувати їх інноваційну повноцінність і наукову новизну.

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

Цілі, функції, зміст, форми, методи, способи і результати модульно-розвивальної взаємодії – це ті психодидактичні системи, що детермінують якість (рівень) психосоціального розвитку викладача та студента, а також темпи його розгортання. Проте базові компоненти навчального процесу, як взаємодоповнюючи, так і взаємовиключаючи сукупний розвивальний ефект, не гарантують ефективного розвитку студента. Тому в системі модульно-розвивального навчання важливою є проблема взаємодоповнення усіх основних компонентів-вимірів розвивального потенціалу. Вона вирішується шляхом досягнення їх концептуальної, логічної і змістово-сміислової єдності.

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

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

За умов збалансованого поєднання навчальних, виховних та освітніх впливів (ритмів) на особистість одержимо таку самоорганізацію внутрішніх потоків її психосоціального розвитку, яка не буде тотально віддзеркалювати соціумні ритми, однак визначатиме вектор культурного становлення індивіда й оптимізуватиме зростання його кращих людських (в т.ч. духовних) потенцій. Тому психо-

соціальний розвиток – це акумулювання особистістю можливостей культурно пережити, діяти і самореалізуватись під впливом організованого соціуму, котрий активізує численні потоки внутрішнього розвитку і задає індивідуальну траєкторію зростання її позитивного природного і соціального потенціалу.

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

Ключові недоліки класичної академічної системи не в тому, що вона не розвиває особистість, адже так чи інакше розвиває навіть примітивне доквілля, а в тому, що неспроможна зафіксувати основні розвивальні потоки освітнього середовища ЗВО, що надходять до особистості, й відтак керувати її поступальним психосоціальним зростанням. Звідси високий рівень формальності традиційної системи навчання щодо реального перебігу психодуховного розвитку особистості, її розбалансований і невисокий розвивальний ефект.

**Принцип модульності**, поєднуючи переваги системного підходу та програмованого навчання, передбачає, що будь-який окремий освітній модуль як фрагмент змодельованого соціокультурного

досвіду має висококультурну (переважно ієрархічну) змістову суть, логічну завершеність і функціональну цілісність [106; 460]. Ось чому з-поміж комплексних інноваційних підходів до організації роботи сучасного ЗВО, найоригінальнішими, на наш погляд, є наукові програми щодо реалізації принципу модульності у навчально-виховному процесі.

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

При реалізації принципу модульності корекція проводиться після визначення рівня досягнення студентами вагомих дидактичних цілей, тобто більш або менш узагальнених фрагментів змісту навчання (поняття, закони, закономірності, принципи тощо). Під час модульного навчання молодь дістає право вибору шляхів індивідуалізованого просування в оволодінні соціально-культурним досвідом. Історичні аспекти постання принципу модульності,

різновиди модулів та особливості реалізації модульності більш детально висвітлено нами у пунктах 1.2.2 та 3.2.

Принципи відіграють виняткову роль не тільки в науковій творчості, а й у буденному житті, оскільки визначають основоположні упредметнення будь-якої діяльності, що осідають в думках, позиціях, поглядах, підходах, переконаннях. У зв'язку з цим Г. П. Щедровицький констатував, що «принципи мають самостійну цінність як ідеальні об'єкти. Отож і життя відрізняється від натурального існування природних тіл тим, що воно спирається на принципи, котрі висуваються самими людьми й утворюють наріжний камінь самого життя» [цит. за 343, с. 137]. Обґрунтування модульно-розвивальної взаємодії стало можливим, з одного боку, завдяки запропонованим відповідній концепції та теорії модульно-розвивального навчання, з іншого – за допомогою кардинальної зміни теоретико-методологічного підґрунтя осмислення, проєктування та експериментальної реалізації вимог принципів наукового творення соціально-культурно-психологічного змісту, які, як показав досвід, є похідними від загальноосвітніх принципів модульно-розвивальної взаємодії [87; 333] (табл. 2.5). У нашому випадку кількісне обмеження цих похідних принципів спричинене трьома аспектами методологічного аналізу проблеми: а) *змістовим*, за якого конкретний принцип проєктування відображає сутність, змістове ядро загальноосвітнього; б) *процедурним*, коли подібний принцип ємно характеризує основні організаційні моменти (норми, прийоми, дії тощо) досягнення через освітній зміст модульно-розвивальних завдань взаємодії; в) *ситуативним*, що передбачає врахування з допомогою дотримання вимог локального принципу конкретних обставин композиційної будови правил загальноосвітніх принципів. У результаті проведення такої методологічної роботи було одержано 12 похідних принципів наукового проєктування

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

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

соціально-культурно-психологічного змісту модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗВО (табл. 2.6). Для наповнення їх реальним змістом нами проаналізовані:

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

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

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

Таблиця 2.6.

## Принципи психологічного проєктування змісту модульно-розвивальної взаємодії

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



*Продовження таблиці 2.6.*

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

При цьому методологічна процедура змістового наповнення обстоюваних принципів проєктування здійснена нами поетапно з дотриманням вимог дедуктивного підходу (від загального до одиничного) в науковому пізнанні [див. детально 316, с. 51-70]. На першому етапі була обґрунтована змістова сутність принципу проєктування взаємодії, тобто його квінтесенція, фундаментальне спрямування; на другому – загальна характеристика принципу, а відтак окреслене нормативне поле його конструктивного застосування; і на третьому – були сформульовані психолого-педагогічні вимоги, дотримання яких забезпечує реалізацію цієї нормотворчої роботи [316, с. 49-51]. У результаті розв'язання цих завдань модульно-розвивальна взаємодія постає як цілісне інноваційне вітакультурне явище.

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

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

### **2.3.1. Психологічна характеристика оргциклу модульно-розвивальної взаємодії та закономірностей його розгортання.**

Взаємодія у системі «викладач-студент» тлумачиться як цілеспрямовані взаємини суб'єктів освітнього процесу, котрі зумовлені метою і завданнями спільної навчально-професійної діяльності й детермінуються як загальними психологічними механізмами, так і чітко окресленими соціально-рольовими функціями партнерів,

особливостями та закономірностями педагогічного спілкування в умовах ЗВО. Власне взаємодія викладачів і студентів навчального закладу є динамічною системою, компонентами котрої є: 1) мотиваційний (інтерес до партнера й потреба у взаєминах із ним); 2) когнітивний (сприйняття й оцінка партнера; рефлексія стосунків і усвідомлення їх проблем; уявлення про конструктивні взаємини); 3) емоційний (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення співбесідників; відчуття психологічної захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності); 4) поведінковий (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; інструментальне коригування взаємин і взаємовпливу) [120, с. 335].

Оргцикл модульно-розвивальної взаємодії має чотириперіодний (чотирифазний) характер. Перший – *інформаційно-пізнавальний* – період організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує виявлення соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки. Другий – *нормативно-регуляційний* – сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і загальнолюдського досвіду та домагається прискореної соціалізації особистості в широкому діапазоні персональної відповідальності за власну життєактивність. Третій – *ціннісно-естетичний* – залучає студента до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає можливим завдяки вартісно-світоглядній технології поширення здобутого культурного досвіду і результативно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий – *духовно-креативний* – період, ґрунтуючись на саморефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, за допомогою духовно-креативної технології самореалізації внутрішньо

спричинює максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, забезпечує прискорений саморозвиток Я-духовного і пізнання себе шляхом самоосягнення сенсу життя [356, с. 106].

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

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

*Настановчо-мотиваційний етап* – це своєрідний стартовий майданчик у розвитку теоретично зорієнтованої пошукової активності майбутніх фахівців, що дає змогу кожному сягнути індивідуально прийнятої висоти мислєдіяльності у навчанні. Він об'єктивує перед студентами позитивне настановлення на освітню аналітичну співдіяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивацію, визначає теоретичні межі змістового модуля як гармонію норм, знань, цінностей. При цьому важливою передумовою утворення пошукової установки і пізнавальної мотивації є емоційна насиченість розумової роботи наступників, їхня відповідна афективна налаштованість на пошук нових проблем. Саме цим і спричинене створення на даному етапі низки як навчальних, так і суто внутрішніх проблемних

ситуацій, які, активізуючи мисленнєвий процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її потребо-мотиваційних станів і смислових структур, визначальних для аналітико-синтетичної розвивальної взаємодії [151]. Для досягнення цього основного завдання враховуються вікові та індивідуальні особливості студента, його професійну спрямованість, характер емоційних, спонукальних, пізнавальних, екзистенційних і вольових процесів тощо.

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

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

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

*Теоретично-змістовий етап* відрізняється передусім плануванням і формами пошуку теоретичного змісту, розділу або теми (закони, категорії, моделі тощо); його мета – розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності студентів в обґрунтуванні універсальних змістових залежностей соціокультурного досвіду нації і людства. Тому характерною ознакою відповідної освітньої технології є блочно-ситуаційний спосіб добування наукових знань. Це означає, що останні подаються не у готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основний зміст якої становить доведення гіпотез щодо способів розв'язування навчальних проблем. При цьому шлях до досягнення мети здійснюється через пошукові спроби, які спрямовуються на те, щоб побачити ідею, вони реалізуються за допомогою мислительних операцій і пошуково-аналітичних дій. Студент діє в умовах особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення або пізнавально-смислової суперечності. Відмінність між проблемною та будь-якою іншою навчальною задачею визначається не її змістом, а входженням проблеми у поле задач і ситуацій, що спричиняють формування системи прийомів розумової праці, для утворення яких вони і розроблені [107, с. 40-41]. У результаті істотним наслідком такої взаємодії є здобуті особистісні знання, розвиток пізнавальних, комунікативних та інтелектуальних здібностей студента. Водночас внутрішня проблемність розвивається за найкращим сценарієм – діалогічними взаємостосунками, виникнення

яких і передбачає рівність у позиціях співрозмовників та співдіячів. Відповідно найпродуктивнішими методами навчання тут є евристична бесіда, проблемний виклад, науково зорієнтоване навчальне дослідження тощо.

Модульно-пошуковий спосіб організації навчального процесу дає змогу викладачеві забезпечити цілісне сприймання студентами нової порції наукового знання теоретичного змісту у зіставленні із базовими компонентами їхнього ментального досвіду, углядіти загальну чи локальну теоретичну систему, а не окремі наукові факти. Відтак зменшується навантаження на пам'ять юнаків і дівчат, повно активізуються їхні вищі психічні функції (пам'ять, мислення, уявлення, воля, свідомість тощо). Природно, що психодидактична структура змістово-пошукового етапу містить мінімізацію теоретичного матеріалу, формування і перетворення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, змістовність і розгорнутість зовнішніх та внутрішніх діалогів; взаємозв'язок і достатність різних проблемно-діалогічних форм пошукової взаємодії наставника і наступника та ін. [226, с. 69]. Отже, модульно-пошуковий спосіб (метод) є основним засобом і психодидактичною умовою вирішення одного із стрижневих завдань розвивальної взаємодії – формування інтелектуального потенціалу молоді. Вочевидь студент ніколи не підніметься до соціокультурних надбань викладача, якщо постійно буде відчувати його психознаннєву перевагу. Лише у процесі спільного, рівноправного, напруженого діалогічного пошуку формуються справжні теоретичні знання.

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

кросворди, творчі вправи та змодельовані професійнозорієнтовані ситуації.

Загалом до психолого-педагогічного змісту оцінювально-сміслового етапу відносять такі види та аспекти удіяльнення освітньої діяльності: різнорівневе осмислення навчальної інформації залежно від віку (курсу навчання); оцінювання студентами правильності розумінневого осягнення набутих знань; корекцію адекватного оперування науковими знаннями; проміжну рефлексію викладачем правильності форм і методів результативності навчання; стимулювання успіхів у конкретній освітній діяльності майбутнього спеціаліста; визначення ступеня оволодіння освоєного теоретичного змісту, розуміння смислового контексту виучуваного [226, с. 69]. Відтак, квінтесенцію третього етапу психорозвиткового функціонування навчального модуля є пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей, якими, власне, завершується пізнавально-емоційна фаза і настає критично-регуляційна фаза розвивальної взаємодії. Ці смисли і залежності є тим ланцюжком у розвитку творчої суб'єктивності учасників освітньої взаємодії, який стимулює максимально можливе психосоціальне зростання кожної особистості.

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



нового принципу (способу) їх практичного (досвідного, наукового, організаційного тощо) використання.

Молоді люди, виконуючи творчі завдання, заздалегідь не знають способу їх розв'язання, не мають чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Щоб здолати критичну ситуацію, вони мають враховувати всі можливі взаємозв'язки між її компонентами та охарактеризувати їх із соціально прийнятних, здебільшого професійних позицій. У даному випадку доцільно диференціювати навчальні завдання, вдаючись при цьому до парної та групової роботи над їх постановкою і здоланням [84]. Тому викладач отримує змогу оцінити ефективність різних форм нормотворчої діяльності юні в нестандартних ситуаціях соціального і навчального життя.

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

*Системно-узагальнювальний етап* передбачає формування в уяві і загальній картині світу молоді цілісних психосемантичних образів, їх адаптивне, чітко визначене збагачення ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами у ціннісному взаємодоповненні. На цьому етапі навчального модуля відбувається глибоке осмислення майбутніми фахівцями завершеного блоку освітнього змісту, його цілісного смислового і суто сенсового закріплення, вироблення умінь і компетенцій порівнювати і зіставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки міждисциплінарного характеру.

Викладач найчастіше використовує такі форми, методи і засоби освітньої діяльності, як залікове тестування, яке дає змогу оперативно з'ясувати системність здобутих знань і взаємозалежність соціальних норм студентів; як аналітична робота з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами, що систематизує соціально-культурний простір за допомогою знаково-графічних засобів і визначає полісемантичні зв'язки між поняттями і явищами. У такий спосіб

організується цілеспрямоване відновлення здобутих знань і норм у контексті власного ментального досвіду студентів, а психологічно теплий мікроклімат творчої співпраці спрямовує мотивування та інтерес кожного до міжпредметного навчання.

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

*Контрольно-рефлексивний етап* покликаний розвивати творчу рефлексію студентів, збагачувати їхню ціннісно-естетичну сферу ідеями та ідеалами, ставленнями й оцінками, віруваннями і переконаннями, установками та устремліннями, ціннісними орієнтаціями і моральними кодексами, а також здійснювати підсумковий контроль якості оволодіння кожним знаннями, нормами і цінностями, смислами. На цьому етапі педагог визначає академічну і розвивальну результативність не тільки своєї праці, а й продуктивність роботи студентського колективу, і що найважливіше – психосоціальне зростання окремого його члена. Природно, що широкого вжитку набуває рефлексія здобутків наставника і наступників (знання, норми, цінності, смисли). Їхні зусилля зливаються у екзистенційному контакті освітньої діяльності, коли міжсуб'єктний діалог стає повноцінним і рівноправним. Рефлексується й самооцінюється збагачення ментального досвіду студентів, визначаються межі продуктивних змін у структурі особистісних знань, норм, цінностей, смислових і сенсових утворень.

На контрольно-рефлексивному етапі також застосовуються такі форми роботи, як демонстрація студентами своїх самостійних здобутків з метою закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, завдання узагальнювально-проб-

лемного характеру, вікторини або олімпіади, конференції чи групові бесіди, які розвивають самостійне мислення, навички глибинного самоаналізу. Вони сприяють усвідомленню нових способів розв'язку світоглядних проблем і полікультурних норм діяльності, особистісному відбору етнонаціональних вартостей, збагаченню власного психокультурного досвіду.

Важливий чинник ефективного перебігу модульно-розвивальної взаємодії – вияв духовності кожного, яка не оволодівається чи здобувається, а реально існує, співрозвивається учасниками освітньої взаємодії. Тому сьомим, етапом навчального модуля є *духовно-естетичний*. Його основний психолого-педагогічний зміст організується навколо пошукової творчої активності особистості, її гуманного ставлення до інших і добросердечності, озоріння, самоаналізу і внутрішнього збагачення, а пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, розгортається перед студентом як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії [325, с. 3].

Усі духовні маніфестації суб'єкта, за З. С. Карпенко, мають метафоричну форму, котра «передбачає двоєдиність зримого і прихованого, свідомого вияву й підсвідомого імпульсу, утвердження далекої смислової схожості при запереченні актуальної смислової близькості» [146, с. 135]. Відтак викладач проєктує метафоричні змістові блоки з глибоким підтекстом, які, головню через асоціативні ланцюги смислів, образи уяви та інші образно-символічні утворення, актуалізують життєвий і почасти архетипічний досвід студентів й сприяють розвитку ціннісно-смислової сфери останніх [92, с. 98; 320].

На цьому етапі створюються умови для виникнення пікового досвіду «reak еxрегiенсе», тобто межових переживань, захоплення, відчуття безмежного горизонту. Цей стан хоча є дуже короткотривалим (більше людина б не витримала але саме гостра емоція стає каталізатором досягнення стану спокійного щастя («плато досвіду»). Для останнього притаманне симультанне осягнення вищих

цінностей. При цьому такий досвід, що сягає екзистенційного рівня вільний від будь-яких догматичних установок стосовно того, що є «нормальним» чи «правильним». У цьому стані особа забуває про себе і водночас стає вільнішою від впливу інших людей, у неї зникають страхи, зменшуються захисти і гальмування адже вона всеціло віддається Буттю [14, с. 24].

Студент, потрапляючи у змодельовані викладачем життєві ситуації, переживає драматичні перипетії зіткнення різних поглядів головних діячів як носіїв протилежних моральних положень, глибоко усвідомлює їх мотиви поведінки, пристрасно співпереживає і прагне самостійно вирішити моральні дилеми. Отож, цілеспрямоване формування ціннісно-сислової сфери студентів відбувається шляхом створення умов для ідентифікації ними себе з персонажами ситуацій. Уподібнення себе з об'єктом ідентифікації, за М. В. Савчиним, супроводжується переживанням власної тотожності з ним. При цьому суб'єкт копіює зовнішні форми поведінки, дії іншого індивіда, його внутрішні переживання, особистісні смисли, а відтак присвоює його цінності, норми та ідеали [261, с. 100, 78].

Завдяки добору художньо-естетичних і образно-емоційних форм презентації навчального змісту та технології структурування останнього (мистецька дія: зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка) досягається особливий вплив на формування ціннісно-сислової сфери студента. Останній має змогу не тільки уявляти, фантазувати, помічати найтонші смислові нюанси, проявляти емпатію, а й задіювати актуальні стани катарсису (духовно-емоційного очищення), інсайту (миттєвого осягнення, озоріння) та зазнавати естетичну насолоду від раптово уgliedіної гармонії буття, осягнутої мудрості чи усвідомлення вищих цінностей [394].

Восьмий завершальний етап навчального модуля, а відтак і психосоціального розвитку індивіда є *спонтанно-креативний*. Його функціональним призначенням є створення передумов для само- та культуротворення. Він має спонукати студентів презентувати свої знання в соціально-нормованій формі, а відтак сприяти їхньому глибшому осмисленню опанованого фрагменту соціокультурного

досвіду. Для цього забезпечуються умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність (створення суб'єктивно нового й практично значущого для них продукту) [206; 266, с. 477]. Відтак, породжуючи певний артефакт, котрий набуває об'єктивної цінності і незалежності існування (онтологічної самодостатності), студент тим самим породжує і самого себе. При цьому творчість постає і як процес створення суспільно цінного продукту, і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості [38, с. 138; 173].

Викладач на цьому етапі створює умови для самооб'єктивації (самовираження) особистості студента для екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного потенціалу, а відтак повновагового самотакультуротворення. Водночас він проєктивно добирає завдання науково-дослідницького, творчо-пошукового чи проєктно-конструкторського спрямування, вирішення котрих вимагає від студента креативної активності, продуктивно-перетворювальної діяльності, імітаційно-професійної самореалізації, активного життєздійснення, а відтак Я-участі у культуротворенні й у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду [207; 320; 92, с. 102]. За цих обставин студент, проявляє устремління до нових цілей і нового досвіду, й наближається до рівня «трансцендера» для котрого притаманне більш цілісне ставлення до світу, тенденція до синергії (гармонійної взаємодії), здолання змагальності та схильність до творчості, новаторства і відкриттів. Прозріння трансцендерів, за А. Маслоу, дає їм змогу ясніше побачити ідеал, досконалість, те, що могло б бути і чому саме мало б бути [14, с. 25; 313].

Психологічний аналіз повного функціонального циклу навчального модуля дає змогу стверджувати, що він відзначається певними *закономірностями*, що відображають об'єктивні, найбільш суттєві та стійкі, регулярні чи відносно постійні зв'язки / взаємозв'язки між предметами, процесами або явищами, а також певну впорядкованість

подій та сталість ключових детермінуючих чинників. Психолого-педагогічні закономірності розгортання розвивальної взаємодії в освітньому процесі дають змогу углядіти в ідеальному вимірі фундаментальні засади педагогічної діяльності й досягнути найбільш загальні, а відтак багато в чому універсальні регуляторні механізми освітньої практики. Саме ці закономірності найбільш адекватно відображають об'єктивну (незалежну від волі суб'єктів) дійсність освітнього процесу, котра детермінується загальними стійкими властивостями і зв'язками, що обов'язково відтворюються за певних конкретних умов чи обставин. Відтак нами сформульовані основні закономірності розгортання модульно-розвивальної взаємодії, до котрих першочергово належать такі [226, с. 3]:

1) попри довершену послідовність восьми етапів функціонування, що, характеризуються поступальною логікою, взаємопереходами і певною інтерференцією психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, вони все ж алгоритмічно не слідують один за другим, оскільки реальний освітній процес набагато складніший, ніж його найбільш детальний науковий проєкт чи найточніше змодельована теоретична схема освітньої взаємодії;

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

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

4) досягається єдність соціально-психологічних функцій викладача і студентів, що нормативно задаються як система соціально

прийнятих норм і правил їхньої спільної освітньої діяльності та особисто значущих культурних вчинків і дій;

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

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

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

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

Ефективність обстоюваної стратегії організації навчання зумовлюється тим, що різні за завданнями, змістом, формами і методами етапи навчального модуля сприяють психосоціальному зростанню особистості, активізуючи її інтелектуальний і творчий потенціал, емоційність і самодостатність пошукової діяльності. У цьому контексті В. Франкл зазначав, що основне завдання освіти полягає не у вдосконаленні процесу передачі традицій і знань, а у вдосконаленні здатності знаходити унікальні смисли і розвивати спроможність кожного приймати незалежні автентичні рішення [304]. Тому педагог, налагоджуючи модульно-розвивальну взаємодію, може істотно урізноманітнити свою роботу, творити похідні (інваріантні) педагогічні технології, використовувати нестандартні форми і методи виховного впливу на студентів, а відтак виявляти і розвивати психічні властивості кожного.

Вказана періодичність повнозмістового розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної освіти не тільки ставить культуротворення в центр головних надзавдань неперервної соціальної зустрічі викладача і студента, а й забезпечує проходження кожним учасником основних етапів системного самотворення його Я-концепції на різних рівнях людського самоствердження: а) *суб'єкта* – через добування соціально-культурного досвіду і наявність ідеально-практичної поведінки; б) *особистості* – шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральність, відповідальність тощо); в) *індивідуальності* – за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності та непересічності її вчинку-події; г) *універсуму* – внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття однієї з надперсональних психоформ (віри, честі, краси, істини тощо) [див. 116].



**2.3.2. Теоретична модель багатопараметричного психологічного змістовлення етапів модульно-розвивальної взаємодії.** Незважаючи на значне теоретико-методологічне обґрунтування концепції, основних тематизмів, оргтехнології розгортання модульно-розвивального навчання та його окремих вище поданих аспектів, вважаємо за доречне звернути увагу на деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії між викладачем та студентами як основними учасниками освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти. Вважаємо, що саме психологічне наповнення змісту взаємодії ключових суб'єктів вищої школи України є тим мало дослідженим, але інтегративним аспектом, котрий становить достеменну запоруку і необхідну передумову успішності ініційованих реформ в освітній сфері [64, с. 147; 70].

Психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контроль-но-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), котрі згруповані у відповідні *чотири періоди* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) розкривається через психологічний аналіз запропонованих *23-ох відповідних параметрів*: психодидактична мета етапу, зміст паритетної освітньої діяльності, провідний спосіб психологічного впливу, класи соціально-психологічного оргвпливу, стиль освітньої взаємодії, провідні психологічні механізми, аспекти освітнього спілкування, різновиди обміну, квінтесенція пошуково-розвивальної міжсуб'єктної взаємодії, освітній результат, сфери умов розгортання полімотивації, полімотивація освітньої діяльності на кожному з етапів взаємодії, рефлексія в структурі модульно-розвивального процесу, психодидактичні інструменти налагодження продуктивної взаємодії, механізм дії процесних циклів, рейтинг сфер змістового модуля, суб'єк-

тивність, образи суб'єктивної реальності, форми причетності особи до творення соціокультурного досвіду, а також відповідність кожного періоду модульно-розвивальної взаємодії певному структурному компоненту особистісної адаптованості, структурній складовій вчинку, конкретному виду рефлексії та структурному компоненту Я-концепції. Пропоновану деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії подаємо у *таблиці 2.7*.

Зазначена деталізація є продуктом глибокого порівняльного аналізу, теоретико-методологічного узагальнення, творчої рефлексії та значним чином авторської інтерпретації творчих здобутків представників наукової школи професора А. Фурмана за останні чверть століття [16; 27; 75; 114; 256].

Отож за модульно-розвивальної взаємодії [107; 209; 210; 226; 327; 333; 364] освітня діяльність уперше є предметом теоретичного осмислення, наукового проєктування і соціально-психологічного генезису на рівні ЗВО як соціально-культурної організації, тобто як повноцінного інституту духовного виробництва суспільства. Її основний зміст становлять чотири сфери соціокультурного досвіду: а) *добування* наукових знань і будь-якої, в т.ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) *використання* здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) *збагачення* навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, вміннями, нормами і цінностями; г) *творення* особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом, а відтак позитивний розвиток себе і світу за законами істини, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

## Теоретична модель психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії

Фази (періоди) (за А.В. Фурманом)	I. Інформаційно-пізнавальний: проблемно-ситуативна технологія добування знань		II. Нормативно-регуляторний: критично-регуляторна технологія нормування наукових знань, культурного досвіду		III. Ціннісно-рефлексивний: вартісно-світоглядна технологія поширення здобутого соціально-культурного досвіду		IV. Духовно-креативний: духовно-спонтанна самореа- лізація потенціалу учасників розвивальної взаємодії			
	0. Чуттєво-естетичний	1. Наставничий мотивційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смысловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узгальновальний	6. Кон рольно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний	
Механізми	Здивування	Бажання, сприймання	Добування	Осмислення	Нормування	Збагачення	Самоусвідомлення	Самореалізування	Самотворення	
Сфери умов розгортання полімотивації	Пізнавальна мотивація – активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал [108, с. 76]		Практична мотивація – формує досвід соціальної взаємодії у навчально-виховному процесі		Ментальна мотивація – зумовлює світоглядну активність та формує онтологічну картину світу особи		Мотивація самовдосконалення – вибір оптимальної лінії самопізнання індивідуального світу Я			
Полімотивація освітньої діяльності [114, с. 87]	Мотивація навчально-виховних дій, функціональної активності як низка культурно-розвиткових потреб в освітній паритетній співпраці	Мотивація творчої актуалізації індивідуальності як сукупності потреб у самовираженні, самоствердженні і вдосконаленні ним своєї діяльності	Мотив афіліації як сукупність потреб у співробітництві, встановленні соціально-психологічного контакту між суб'єктами освітньої діяльності	Мотив адаптації до потреб практики фундаментальних знань, їх переструктурування та реального оцінка їх соціального значення; нормативно-регуляторна діяльність	Мотивація влади як низка потреб у впорядкуванні організаційно-освітніх відношень, з набір потреб у творчій рефлексії здобутих знань, норм і цінностей	Мотивація самоорганізації, самоповаги, упевненості у собі і престижу як набір потреб у творчій рефлексії здобутих знань, норм і цінностей	Мотивація позитивного сенсу життя як комплекс потреб в самоактуалізації і творенні власного Я та гуманного докляття	Мотивація задоволенні естетичних потреб, творчій діяльності, самотворенні, свободі самовираження і самопрезентації		
	Сприймання учасників взаємодії, способу організації їхніх вчинкових дій (спостереження та діалогічне контактування спричинюють взаємозацікавлення та інтерес один до одного)	Формується уявлення про власні та партнерські наміри, здібності, установки, розуміння освітніх взаємостосунків	Взаємопізнання один одного та групи в цілому (це спонукає студента зауважувати не лише потреби, установки, мотиви, ідеями, нормами, психоемоційні відмінності між своїми і його діями)	Зіставлення учасниками взаємодії, що базується на уподібненні себе іншому й водночас на відзначенні унікальності відмінності між своїми і його діями	Становлення взаєморозуміння, що спонукає: усвідомлювати себе через партнера та його діяльність; розуміти та приймати його цілі, мотиви, установки. Обмін ідеями, нормами, психологічними формами	Ідентифікація: ототожнення учасника з іншими; емпатія: афективне сприйняття співпереживання, співчування у психоемоційній стани партнера по взаємодії	Розгортання процесу рефлексії: усвідомлення партнером того, як він сприймається та приймається спільністю та спільністю та інших відчуттів як симпатія, повага	Розгортання явища атракції, що виявляється у процесі формування позитивних емоційних спонукань і сукупності та яких відчуттів як симпатія, повага	Індивідуальне психоемоційне самовиловлення та колективне співтворення моделей чи символічних мислеобразів індивідуального та групового розвою	
Механізм дії процесних циклів [113, с. 179]	Сприймання учасників взаємодії, способу організації їхніх вчинкових дій (спостереження та діалогічне контактування спричинюють взаємозацікавлення та інтерес один до одного)		Зіставлення учасниками взаємодії, що базується на уподібненні себе іншому й водночас на відзначенні унікальності відмінності між своїми і його діями		Становлення взаєморозуміння, що спонукає: усвідомлювати себе через партнера та його діяльність; розуміти та приймати його цілі, мотиви, установки. Обмін ідеями, нормами, психологічними формами		Розгортання процесу рефлексії: усвідомлення партнером того, як він сприймається та приймається спільністю та спільністю та інших відчуттів як симпатія, повага		Індивідуальне психоемоційне самовиловлення та колективне співтворення моделей чи символічних мислеобразів індивідуального та групового розвою	

Продовження таблиці 2.7.

Етапи	0. Чуттєво-естетичний	1. Наста-новчотивацій-ний	2. Теоре-тично-змістовий	3. Оціню-вально-смисловий	4. Адаптивно-перетворю-вальний	5. Системно-узагально-вальний	6. Конт-рольно-рефлексив-ний	7. Духовно-естетичний	8. Спон-танно-креативний
Квінтесенція пошуково-розвивальної міжсуб'єктної взаємодії [367, с. 157]	Пошук нових приємних вражень, особистісне взаємозачкавлення викладача і студента на тлі позитивних емоцій, естетич-них вражень, межових захоп-лень і духовних переживань	Ситуативно-вмотивова-ний пошук студентами соціальних, наукових та особистісних проблем, їх осмислення і граматна постановка у різних формах	Вольовий пошук сту-дентом уні-версальних теоретичних залежностей на ментально-прийнят-ному рівні розумово-емоційної активності і самоактив-ності	Оперування студентом теоретичними зв'язками і залежностями та пошук нових смислових контекстів проєктивного використання здобутих наукових знань	Пошук способів застосування наукового знан-ня на практиці, що спричинює вироблення соціальних норм, формування умінь і навичок розумно й гуманно контактувати з довкіллям	Пошук нових систем та узагальнень у загальнонауко-вому та світо-глядному кон-текстах усвідомленого пізнання світу і власного Я та розвиток емо-ційно-ціннісно-го потенціалу особистості	Внутрішній пошук опор (значення, смисли, образи) у ментальному досвіді сту-дента, розви-ток процесів естетичного переживання морального розвитку і любові	Психодрама-тичний пошук шляхів духовного самовдоско-налення як єдність піднесено-естетичного переживання морального розвитку і любові	Проживання вищих рівнів, форм і механізмів самотво-рення гармонійної Я-концепції шляхом психо-культурного об'єктивуван-ня власного досвіду
Зміст паритетної освітньої діяльності [316, с. 125]	Знання, що перевіряються на істинність експериментальним шляхом - грамотність (теоретична складова)	Знання, що знаходять підтвердження у конкретній практиці життя – майстерність (практична складова)	Уміння, що знаходять підтвердження у конкретній практиці життя – майстерність (практична складова)	Уміння, котрих дотримують-ся у ситуаціях соціальної взаємодії - компетентність (проектна складова)	Цінності/ідеали, що обстою-ються у процесі життєзре-алізування - духовність (світоглядна складова)	1) цінності; 2) уміння; 3) знання; 4) норми; 5) форми	1) цінності; 2) уміння; 3) знання; 4) норми; 5) форми	1) цінності; 2) психо-форми; 3) уміння; 4) знання; 5) норми	1) цінності; 2) психо-форми; 3) уміння; 4) знання; 5) норми
Рейтинг сфер змістового модуля	1) психоформи; 2) цінності; 3) знання; 4) уміння; 5) норми	1) знання; 2) уміння; 3) цінності; 4) норми; 5) психо-форми	1) уміння; 2) знання; 3) норми; 4) психо-форми; 5) цінності	1) норми; 2) уміння; 3) психоформи; 4) цінності; 5) знання	1) уміння; 2) знання; 3) цінності; 4) психоформи; 5) норми	1) цінності; 2) уміння; 3) психо-форми; 4) знання; 5) норми	1) цінності; 2) уміння; 3) психо-форми; 4) знання; 5) норми	1) психо-форми; 2) уміння; 3) цінності; 4) норми; 5) знання	1) цінності; 2) психо-форми; 3) уміння; 4) знання; 5) норми
Форми причетно-сті особи до тво-рення соціокуль-турного досвіду	Навчання : пошукова пізнавальна активність - знання	Навчання : пошукова пізнавальна активність - знання	Виховання: система ставлень, суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків – знання і норми	Освіта: етнонаціональний та загальнолюдська досвід – знання, норми, цінності	Самореалізація: вияв універсального потенціалу особи через життєстверд-ний пріоритет суб'єктив-ного над об'єктивним	Самореалізація: вияв універсального потенціалу особи через життєстверд-ний пріоритет суб'єктив-ного над об'єктивним	Самореалізація: вияв універсального потенціалу особи через життєстверд-ний пріоритет суб'єктив-ного над об'єктивним	Самореалізація: вияв універсального потенціалу особи через життєстверд-ний пріоритет суб'єктив-ного над об'єктивним	Самореалізація: вияв універсального потенціалу особи через життєстверд-ний пріоритет суб'єктив-ного над об'єктивним
Стиль освітньої взаємодії	Спонтанний	Інгібіційний	Інгібіційний	Інгібіційний	Інгібіційний	Фасилітатив-ний	Модератив-ний	Інгібіційний	Спонтанний
Психодідактичні інструменти [320]	Навчальний посібник та тезаурус як носії освітнього змісту	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	МРП як сценарій-технологія чи програма навчально-розвиткової взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності	Освітня програма самореалізації студента

Продовження таблиці 2.7.

Етапи	0. Чуттєво-естетичний	1. Наставчості-мотиваційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смісловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узагальнювальний	6. Конструктивно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний
Структура Я-концепції (за О.С. Фурман)	Когнітивна зміст переконань, знань та думок індивіда про себе	Я-образ: характеристика змісту переконань, знань та думок індивіда про себе	Теоретично-змістовий	Емоційно-оцінювальний	Адаптивно-перетворювальний	Системно-узагальнювальний	Конструктивно-рефлексивний	Духовно-естетичний	Спонтанно-духовна: (Я-духовне: самоосвітнення та самостворення, внутрішнє узрівання сенсу життя)
Різновиди обміну [113, с. 152]	Інформаційний (функція: зняття освітніх суперечностей)			Діловий (визначає комплекс нормативних дій та є засобом упорядкування взаємин, зв'язків і намірів)	Смисловий (сприяє досягненню цінностей, процесу цілепокладання, рефлексування власної ідентичності)			Самосенсовий (стимулює саморозуміння, саморозкриття і утверджує Еґо-інтеграцію)	
Освітній результат	Означення: надання значень (соціальної форми відображення соціокультурного досвіду, котрий наявний у вигляді понять, схем дій, соціальних ролей і норм) і зародження смислів у поведінковій активності студента як суб'єкта, а відтак оволодіння й оперування знаннями			Регулювання: організація спільної діяльності, об'єднання особистостей у соціальну групу, спільне прийняття та реалізація рішень, соціальний засіб внутрішнього узгодження та нормотворчого взаємозбагачення	Взаєморозуміння: усвідомлення мети, установок, мотивів партнерів та їх прийняття як своїх власних й у такий спосіб вартісно-світлоглядне і смислове самоствердження індивідуальності			Саморозуміння: єдність психодуховних станів, самозбагачення ментального досвіду універсума, розвиток внутрішньої свободи, відчуття краси, освітнення гармонії, сенсу життя	
Структура вчинку (за В. Роменцем) [2: 248]	Ситуація (сукупність значущих умов, обставин, подій)			Мотивація (потяг, бажання, устремління до комунікації зі світом)	Дія (вчинковий акт як взаємоперехід ситуації і мотивації)			Післядія (рефлексія події як результату вчинку)	
Психодидактична мета етапу [367, с. 157]	Забезпечення позитивної емоційної атмосфери, захоплення студентів особистістю викладача і змістом курсу	Психологічне настановлення на що-близької і далекої перспектив ви-чення теми, внутрішнє мотивування навчальної діяльності	Педагогічна підтримка ментальної самоактивності і прагнення студентів усунути пізнавальні суперечності	Стимулювання осмислення фрагмента соціокультурного досвіду та внутрішньої системної організації теоретичного знання	Організація нормативно-регуляційної діяльності студентів задля переструктурування та адаптації до потреб практики фундаментальних знань	Систематизація особистісних знань і норм як компонентів ментального досвіду студента з ціннісно-значущим, світоглядним аспектом	Розвиток процесів критичної рефлексії, збагачення чуттєво-ціннісної сфери особистості та її морального зростання	Плекання готовності і здатності розширювати вплив духовної енергетики своєї самості на актуалізацію й збагачення психоформ людського буття за канонами добра, краси, гармонії	Спонування студентів до вільного творення задля досягнення внутрішньої гармонії почуттів, розуму, волі
Провідний спосіб психологічного впливу	Емоційне зараження	Взаємо-переконавання	Діалогічний пошук	Самооцінювання	Перекодування	Індукціювання досвіду	Занурення у проблемні ситуації	Катарсисне самоосвітнення	Самостворення

Продовження таблиці 2.7.

Етапи	0. Чуттєво-естетичний	1. Наставно-мотиваційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смысловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узагальнювальний	6. Конг-рольно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний
<b>Види рефлексії</b> (за С.Ю. Степановим)	Інтелектуальна - рефлексія знань про об'єкт і способи дій з ним [27, с. 146]			Кооперативна – рефлексія знань про рольову структуру і позиційну організацію колективної взаємодії	Особистісна – рефлексія на свої вчинки та образи власного Я як індивідуальності	Духовно-екзистенційна – рефлексія уявлень про внутрішній світ людини, її сенс життя і причини вчинків			
<b>Рефлексія в структурі модульно-розвивального процесу</b> (за Я. Бугерко)	Рефлексивна організація проблемно-пошукового мислення суб'єкта [27, с. 148-156]			Рефлексія як усвідомлення особистістю власних сутнісних ознак та механізм конструкторного саморозвитку студента	Рефлексивна регуляція взаємодії учасників паритетних взаємостосунків, здійснювана на основі ціннісного осмислення індивідуальності партнера	Рефлексування як фундаментальна здатність людини до осягнення сенсу свого життя			
<b>Структура особистісної адаптованості</b>	Психічний образ [333, с. 104]			Психологічна ситуація, внутрішнє прийняття	Ставлення; оцінка і самооцінка	Гармонійна Я-концепція			
<b>Домінанти суб'єктивного потенціалу</b>	Емоційний атрибутивний компонент			Когнітивний атрибутивний компонент	Когнітивний атрибутивний компонент	Ціннісний атрибутивний компонент			
<b>Аспекти освітнього спілкування</b> [113, с. 152]	Комунікативний – обмін інформацією, думками, знаннями, світоглядними позиціями, почуттями, навичками через процеси впливу, єдину систему кодування й декодування і формування на цій основі взаємостосунків			Інтерактивний – взаємодія між особистостями як обмін (уміння, навички, норми) діями, спільною діяльністю через практичне нормотворення, а відтак організація соціальних (у т.ч. освітніх) досягнень	Перцептивний – сприйняття і пізнання один одного, своєї групи з допомогою ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування образу своєї індивідуальності та ціннісно-естетичне осягнення інших	Спонтанно-інтуїтивний – самопізнання й саморозуміння себе як універсума через внутрішній діалог, який дає змогу вибрати одну із психодуховних форм та наповнити комунікативні міжуніверсумні ситуації глибоким сенсом			
<b>Класи соціально-психологічного оргвпливу</b>	Пізнавально-суб'єктивний вплив (добування знань у вигляді понять, категорій, концепцій, моделей та оволодіння уміннями й навичками)			Нормативно-особистісний взаємовплив (соціальна адаптація знань, умінь, навичок у вигляді норм)	Ціннісно-індивідуальнісний самовплив (вартісне збагачення соціокультурним досвідом власного Я)	Духовно-універсумне самотворення (пізнання себе та інших шляхом осягнення сенсу життя)			
<b>Образи суб'єктивної реальності</b> [113, с. 263]	Суб'єкт: добування соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки			Особистість: нормування соціальної діяльності та набуття суспільних властивостей (відповідальності, моральності тощо)	Індивідуальність: збагачення соціокультурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження своєї оригінальності	Універсум: вища психоформа самоусвідомлення мета потреб для творення еталонів добра, краси, мудрості, істини тощо			

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

## **2.4. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії**

Нині часто продовжують виголошуватися оптимістичні висновки про українців як одну з найосвіченіших націй. За даними МОН України, 79% української молоді здобуває вищу освіту, що дало змогу нашій країні увійти до світової двадцятки за цим кількісним показником. Нині в країні налічується 288 університетів, що у розрахунку на чисельність всього населення в середньому становить 6,35 університетів на 1 млн. осіб. Для порівняння, у Великій Британії аналогічний показник не перевищує 2,45, а у Німеччині – 5,28. Водночас за якісним показником у світових рейтингах високо котуються лише кілька українських ЗВО [170; 294; 425; 468].

Молоді українці здебільшого незадоволені якістю вітчизняної освіти, адже переважна частина опитаних (43%) вважає, що остання не відповідає запитам сучасного ринку праці [294]. Показово, що кожен четвертий міський житель України (24,4%) вважає отриману ним освіту безкорисною (опитування проведене у вересні 2017 року компанією «Active Group» у рамках проєкту «Міський омнібус») (див. детально [282]).

За результатами іншого дослідження, старшокурсники ЗВО високо оцінюють викладачів, які «викладаються на роботі» та «насолджуються роботою зі студентами», водночас констатують наявність «байдужих», «заздрісних», «обмежених», «панів» чи «роботів». На думку молоді, найбільш розповсюдженим типом викладача є «викладач-стандарт», котрий «знає предмет, живе своєю роботою, важкий у спілкуванні, впертий, амбіційний, не цікавий ні собі, ані студентам» [235, с. 316]. Оцінюючи викладачів за 10-бальною шкалою, студенти відмітили у наставників недостатні уміння викликати та підтримувати інтерес аудиторії до навчальної дисципліни (3,1 бала), спостерігати за реакцією слухачів (3,0), стимулювати їх до участі в дискусії (2,9). Показовим є те, що за вміння організувати дискусію студенти поставили 8-9 балів лише 17% викладачам, а 22% їхніх колег оцінені на 2-3 бали [214, с. 182].

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

Як відомо, *стиль* тлумачиться як сукупність стійких характерних ознак, особливостей, властивих комусь / чому-небудь. Водночас *стиль керівництва* розглядається як стійка манера, сукупність типових способів впливу керівника на підлеглих, що зумовлена специфікою завдань, поставлених перед підприємством, взаєминами керівника з підлеглими, обсягом його посадових повноважень, особистісними рисами усіх членів колективу [286]. Під *індивідуальним педагогічним стилем* розуміємо сукупність характерних для



особистості прийомів і методів організації освітнього процесу та спілкування.

В історичному контексті найбільш відомими були такі класифікації стилів управлінської діяльності: 1) класичні стилі керівництва Курта Левіна: *авторитарний* (автократичний, директивний), *демократичний* (колегіальний), *анархічний* (пасивний, ліберальний); 2) класифікація Р. Лайкерта: *експлуаторсько-авторитарний*, *патерналістсько-авторитарний*, *консультативний*, *демократичний*; 3) класифікація В. Врумма і Ф. Йеттона, що охоплює шість стилів управління розташованих між авторитарним і демократичним й доповнених *делегувальним стилем*; 4) сучасні класифікації стилів управління, у яких демократичний стиль модифікується у *кооперативний*, а авторитарний диференціюється на *патріархальний*, *харизматичний*, *автократичний* і *бюрократичний* стилі керівництва [251].

Найбільш важливим загальним критерієм виокремлення цих стилів є характер прийняття управлінських рішень і ставлення викладача до студентів. Також їхнє критеріальне розмежування уможлиблюється на підставі стилів педагогічного спілкування обґрунтованих В. А. Кан-Калик, а саме: 1) спілкування, базоване на високих професійних настановах педагога, його ставленні до педагогічної діяльності в цілому; 2) спілкування, здійснюване на основі дружнього ставлення та захопленості спільною справою (педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної діяльності, але при цьому уникає панібратства); 3) спілкування-дистанція з огляду на авторитет, професіоналізм, життєвий досвід і вік; 4) спілкування-загравання, що зазвичай забезпечує лише фальшивий, дешевий авторитет [142, с. 97-100].

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

## Систематика стилів освітньої взаємодії

№ з/п	Критерії психологічного розмежування	Сприяння		Нейтралітет		Блокування	
		позитив	негатив	позитив	негатив	позитив	негатив
1	За стилем управління	Демократичний		Ліберальний (потуральний)		Авторитарний	
		врахування усіх думок, колективізм, солідарність, співробітництво	надмірна варіативність індивідуальних завдань та інструментів їх досягнення	імпульсивність дій, свобода прояву творчості та креативності	апроективність дій, понижені мотивація, активність і контроль	чітка стратегічність і нормативність досягнення уніфікованих цілей	управлінська директивність та стереотипність, що спричинюють конформізм
2	За рольовою позицією викладача	Фасилітативний		Модеративний		Інгібіційний	
		дозована допомога у здоланні пізнавальних труднощів, що підвищує доступність навчального змісту	зовнішнє передчасне зняття пізнавальних суперечностей, що понижує вмотивованість до навчання	медіативність, відсторонена організаційно-структурна діяльність, що забезпечує умови для самостійної роботи юні	апатичність, пасивне споглядання, вибіркоче ставлення, самоусунення від керівних позицій	підвищення пізнавального інтересу шляхом контраверсійності та проблематизації завдань (утруднень)	астенічність, гальмування психічних процесів шляхом постановки непереборних пізнавальних бар'єрів (ускладнень)
3	За формою спілкування	Діалогічний		Полілогічний		Монологічний	
		паритетність, децентрація, синхронізованість, гнучкий обмін інформацією	зовнішнє спонукування партнера до певних мовленнєвих дій	спонтанність, смислова поліаспектність і динамічність, критичність	значні часові затрати, надмірна лаконічність зумовлена регламентом	самовираження, глибина роздумів, цілісність, моноцентризм	функціонально-мовленнєва асиметрія за типом «оратор-слухач»
4	За спрямуванням	Консенсусний		Індиферентний		Конфліктний	
		компроміс, співпраця, конвенційність, добровільність	часткова асиміляція та втрата самоідентичності	традиційна усталеність, невтручання, інтроспективність, свобода	ригідність, інертність, дезадаптивність, застій, дезінтеграція	опонування, здорова конкуренція, конструктивна критика	антагоністичне протистояння, деструктивне суперництво
5	За співвідношенням інтересів учасників	Паритетний		Альтруїстичний		Егоїстичний	
		кооперація зусиль для справедливого обміну чи об'єктивної оцінки	штучна усередненість цілей, шляхів і засобів їх досягнення	соціальна відповідальність, самообмеження, толерантність	самозречення, самопожертва, нерегламентованість взаємин	індивідуальне самоствердження, авторська позиція, лідерство	упередженість, маніпулятивні технології впливу, примус
6	За моделлю поведінки викладача (М. Тален) [180, с. 200]	«Менеджер», «Тренер»	«Майстер»	«Керівник групової дискусії»	«Гід»	«Сократ»	«Генерал»
		Натхненник, що створює атмосферу ефективної групової діяльності, заохочує обговорення та ініціативу	Зразок для наслідування, копіювання і, передусім, не стільки в освітньому процесі, скільки у ставленні до життя	Посередник для якого головним є досягнення згоди і сталої продуктивної співпраці між студентами	«Ходяча енциклопедія», що знає заздалегідь відповіді на всі запитання; лаконічний, стриманий, занудний	Індивідуаліст, який шляхом конфронтації провокує суперечки щоб студенти вчилися обстоювати власні позиції	Підкреслено вимогливий, уникає двозначності, жорстко домагається слухняності і беззаперечної покори

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

Термін «*фасилітація*» (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти) вперше ввів К. Роджерс у книзі «Свобода вчитися». На його думку, основним завданням викладача є опікування, полегшення і водночас стимулювання молоді до навчання. Він має створити атмосферу психологічної підтримки та психологічної безпеки шляхом визнання безумовної цінності й самобутності кожної особистості, а також забезпечення обставин, за яких відсутнє зовнішнє оцінювання. Психологічна свобода є передумовою вивільнення почуттів, особистісного самовираження студентів, а відтак розвитку їхньої творчості та креативності. Відтак фасилітативний вплив є провідним різновидом впливу в гуманістичній парадигмі, механізм котрого ґрунтується на діалогічній взаємодії, щирості, довірі, емоційній гнучкості та емпатії [138; 139; 231; 428].

Явище *інгібіції* (від лат. *inhibere* – зупиняти, стримувати) за своїм змістовим наповненням протилежне фасилітації і полягає в тому, що особа гірше виконує завдання у присутності інших людей. Ще Р. Зайенс довів, що домінантні реакції посилюються за присутності інших осіб унаслідок виникнення соціального збудження. Так, якщо людина зіштовхнулася із вирішенням складних завдань, соціальне збудження утруднюватиме процес мислення і, зазвичай, рішення виявиться неправильним. Якщо ж завдання прості, то присутність інших є сильним стимулом і сприяє швидкому знаходженню правильного рішення [191].

Виокремлюють три основні чинники, що зумовлюють прояв соціальної інгібіції: 1) боязнь оцінки власних дій (виникнення тривоги внаслідок того, що нам не байдужа думка глядачів); 2) відволікання уваги (люди починають замислюватися про реакцію аудиторії, а відтак відбувається розподіл їхньої уваги і правильність виконання дій падає); 3) наявність спостерігача (сила реакції ефекту

залежить від кількості спостерігачів, рівня їх значущості для обстежуваного, взаємин у групі і заповненості глядачами приміщення) [75, с. 121; 191].

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

Засобами для налагодження інгібіційного стилю взаємодії є організація викладачем дискусій, постановка дилем, проєктування навчальних проблемних ситуацій, використання задач з надлишковими / недостатніми даними чи хибними засновками, формулювання складних гіпотез, вирішення завдань в екстремальних умовах (пришвидшений темп, перебивання співрозмовника, творча неунормованість тощо). Загалом така взаємодія має нагадувати психодраму навчального дійства, котра моделює повний функціональний цикл пізнавальної, нормативної, морально-естетичної і духовної проблемності (виникнення – становлення – розв'язання – зняття). Остання, своєю чергою, породжує у свідомості студента сукупність проблемно-діалогічних джерел (особистісно-сміслова невизначеність, пізнавальна трудність, інтелектуальний конфлікт) і форм (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія тощо) й актуалізує зовнішні і внутрішні діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, осіб, груп [252; 316, с. 63; 355; 320, с. 121].

У такий спосіб забезпечується повноцінне функціонування психокультурного простору освітньої взаємодії у чотирьох змістових аспектах саморозвитку модульно-розвивального процесу: а) розуміння, теорій, законів і закономірностей та наукових методів перевірки їх на істинність (достовірність); б) володіння соціально прий-

нятними нормами і правилами діяльності та можливістю їх практичного використання у взаєминах з оточенням; в) внутрішнє прийняття певних морально-естетичних цінностей та відповідальність за їх обстоювання й пропаганду; г) самотворення кожним учасником інноваційного циклу вищих психодуховних форм (віра, надія, істина, справедливість тощо), у т.ч. проблемно-ситуативного осмислення власного Я та навколишнього світу [316, с. 68-69].

**Викладач-модератор** постає лише організатором та посередником (медіатором), який сприяє встановленню конструктивних взаємин між студентами у процесі їхнього самостійного розв'язання різнотипних навчальних завдань та спонтанного самотворення власного Я. В основі модерування лежить використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями і підвести студентів до самостійного формулювання належних узагальнень і висновків [118].

Основними методами роботи викладача-модератора є такі, що спонукають студентів до пізнавальної діяльності та активізують колективну мислекомунікацію, виявляючи при цьому їхні актуальні проблеми та очікування, а також організовуючи дискусійний процес в атмосфері товариського співробітництва [71; 118]. Ефективність модерації зумовлюється тим, що прийоми, методи і форми організації пізнавальної діяльності, спрямовані на активізацію самостійної аналітичної та рефлексивної діяльності студентів, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, а також формування комунікативних здібностей та навичок роботи в команді. Отож має місце самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів освітньої діяльності, яка полягає у можливості кожного вільно обрати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової пізнавальної діяльності [316, с. 70].

Відомі психологічному товариству стилі (інгібітний, фасилітативний, модеративний) доповнені нами спонтанним стилем діалогічної взаємодії. **Сонтанність** (лат. spontaneous – самодовільний) – характеристика процесів, які зумовлені не зовнішніми

впливами, а внутрішніми чинниками [300, с. 474]. Античний філософ Аристотель, а пізніше Спіноза вказували на існування *causa sui* [418], тобто деякої субстанції, яка наділена усіма атрибутами і є «причиною для самої себе» [188, с. 330]. Концепція причинності тривалий час досліджувалася виключно у філософському вимірі, а у психології панувала картезіанська (Р. Декарта) стратегія. І лише вчення про «живі монади» Г. Лейбніца, – зазначає В. М. Колесников, – дало поштовх до започаткування новітнього підходу до дослідження причинності у психології, на основі якого постала концепція несвідомого [373, с. 58].

Метод спонтанно-сенсового вибору базується на чотирьох принципах причетності: активності (пріоритет внутрішнього над зовнішнім), саморозвитку (перевага майбутнього над минулим), ієрархічності (первинність метасистемного над субсистемним), гармонійності (обстоювання вітакультурного відносно інформаційно-технічного). Розгортання методу через зазначені принципи втілюється у пріоритет «суб'єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного, вітакультурного)» над «об'єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним, інформаційно-технічним)», що розглядається як основний постулат духовності [160, с. 127]. При цьому тлумачення принципу активності стосується *просторового* концентру, саморозвитку – *часового*, ієрархічності – *організаційного*, а гармонійності – *культурного*.

Нами рефлексивно виокремлено та психологічно обґрунтовано потенційні переваги і недоліки застосування того чи іншого стилю освітньої взаємодії, що дає змогу кожному викладачу ефективно послуговуватися ними як специфічними психолого-педагогічними інструментами. Незважаючи на наявність позитивних і негативних аспектів застосування кожного з 15 аналізованих стилів освітньої взаємодії, немає підстав диференціювати їх на ефективні та неефективні, оскільки жоден із них не є уніфікованим і не може бути рекомендованим у ролі універсального стилю керівництва. Очевидно, що їхня ефективність головно зумовлюється характером вирішуваних

організацією чи установою завдань, якістю (професійної компетентності і вмотивованості) підлеглих та особистісними рисами самого керівника. Наприклад, при вирішенні однотипних завдань чи в умовах швидкозмінної надзвичайної ситуації, коли потрібно приймати термінові рішення, успішним може бути тільки авторитарний стиль. Застосування цього стилю буде цілком виправданим й у випадку значного розриву в рівні освіти і компетентності керівника та підлеглих. Водночас за типових обставин, коли є достатній часовий ліміт і підлеглі володіють цінною інформацією, високою компетентністю і мотивацією, явно пріоритетнішим буде демократичний стиль [251]. Тому, зазвичай, в освітній сфері практикується поєднання стилів у певному співвідношенні із незначним переважанням одного з них.

Таким чином, кожний з аналізованих стилів освітньої взаємодії має низку недоліків і переваг, але у своїй функціональній компліментарності демонструють високу сукупну ефективність. Максимально редукуючи сутнісний зміст зазначених стилів, дозволимо собі певне образне порівняння: 1) фасилітація забезпечує тотальну допомогу («розжовування») навчального матеріалу та «розставляння його по полицях»; 2) модерація уможливорює відсторонений організаційний супровід (медіацію) самостійної мислекомунікації студентів; 3) інгібіція створює умови для пізнавальної проблематизації, «інтелектуального загартування» та практичного випробування студентів проєктованими труднощами; 4) спонтанність сприяє психодуховному самовивільненню учасників освітнього процесу, забезпечує реалізацію вимог принципу рекурсивності, та уможливорює самоспричинене паритетне співтворення спільного освітнього простору.

На різних етапах модульно-розвивального оргциклу, науково обґрунтованого у науковій школі професора А. В. Фурмана, максимальну ефективність психорозвивальної взаємодії забезпечує поперемінне чергування трьох аналізованих стилів освітньої діяльності викладача і студентів, а саме: 0) чуттєво-естетичний (спон-

танний стиль); 1) настановчо-мотиваційний (інгібіційний стиль); 2) теоретично-змістовий (модеративний стиль); 3) оцінювально-смісловий (фасилітативний стиль); 4) адаптивно-перетворювальний (інгібіційний стиль); 5) системно-узагальнювальний (фасилітативний стиль); 6) контрольно-рефлексивний (модеративний стиль); 7) духовно-естетичний (інгібіційний стиль); 8) спонтанно-креативний (спонтанний стиль) (див. табл. 2.9).

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

Нами обґрунтовується теза, що навіть в межах «суб'єкт-суб'єктної» парадигми гуманістичного та вітакультурного підходів найефективнішою структурно-функціональною моделлю взаємодії учасників (викладачів і студентів) освітнього процесу буде лише та, що охоплюватиме поперемінне чергування різних управлінських стилів виокремлених за критерієм рольової позиції. Зважаючи на це нами запропоновано такий психологічно обґрунтований алгоритм застосування зазначених стилів на різних етапах цілісного модульно-розвивального оргциклу: «спонтанний – інгібіційний – модераційний – фасилітативний – інгібіційний – фасилітативний – модераційний – інгібіційний – спонтанний». Саме така наступність, що психологічно відповідає загальним характеристикам та сутнісному змісту кожного з дев'яти етапів цілісного модульно-розвивального оргциклу, максимально уможлиблює налагодження розвивальної міжсуб'єктної



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

Періоди	Етапи	Стилі	Учасники	Психологічна характеристика сутнісних аспектів модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу [107, с.38]
<b>I. Інформаційно-пізнавальний</b>	<b>0. Чуттєво-естетичний</b>	<b>Спонтанний</b>	<b>Викладач</b>	Налагодження доброзичливих емоційно-психологічних взаємин, насичення психолого-педагогічного змісту позитивними емоціями та афективними реакціями на незвичайні для досвіду студента події, ситуації, факти. Викладач стає цікавою особистістю
			<b>Студенти</b>	Переживання довольного потоку позитивних емоцій і сприятливого психологічного клімату довіри між учасниками освітнього процесу. Зосередження уваги на найцікавіших фактах відповідної науки чи сфери соціально-культурної практики
	<b>1. Наставничо-мотиваційний</b>	<b>Інгібіційний</b>	<b>Викладач</b>	Формування зовнішньої і внутрішньої мотивації шляхом створення низки проблемних ситуацій, які, вказують на наявність невідповідності між ментальним досвідом студентів і новими способами подолання ними інтелектуального утруднення
			<b>Студенти</b>	Активізація пошукової активності та актуалізація власних опорних знань. Усвідомлення прогалин у знаннях, суперечностей у відповідях і відчуття потреби їх подолання (критична самооцінка). Пошук соціальних та особистісних проблем
	<b>2. Теоретично-змістовий</b>	<b>Модеративний</b>	<b>Викладач</b>	Організація пошукової пізнавальної активності молоді шляхом застосування евристичної бесіди, проведення студентського дослідження в умовах їхньої особистісної невизначеності та задіяння інших проблемно-діалогічних форм пошукової взаємодії
			<b>Студенти</b>	Блочно-ситуативне добування особистісних знань, що подаються не у готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основним змістом якої є доведення гіпотез і здійснення пошукових спроб
<b>II. Нормативно-регуляційний</b>	<b>3. Оцінювально-смісловий</b>	<b>Фасилітативний</b>	<b>Викладач</b>	Допомога студентам у корегуванні адекватного оперування ними науковою інформацією, а також сприяння їхньому самооцінюванню внаслідок застосування кросвордів, тестів, творчих вправ, ігрових ситуацій причетності до колективного пошуку
			<b>Студенти</b>	Первинне осмислення теоретичного змісту і самооцінювання рівнів смислового розуміння абстрактних універсальних закономірностей, а також опрацювання навчальних умінь і компетентне їх застосування у різних теоретичних ситуаціях
	<b>4. Адаптивно-перетворювальний</b>	<b>Інгібіційний</b>	<b>Викладач</b>	Створення нормативно-регуляційних критичних ситуацій, котрі потребують розуміння нового способу їх практичного (досвідного, наукового, управлінського тощо) використання, оскільки правильне виконання репродуктивних завдань не може бути критерієм усвідомлення студентами власних освітніх дій
			<b>Студенти</b>	Переструктурування та організація здобутих теоретичних знань як соціально нормованого досвіду (алгоритми, інструкції, технології тощо). Нормотворча активність як формування умінь, навичок та еталонів суспільно бажаної діяльності й застосування їх у змодельованих нетипових ситуаціях суспільного життя

Періоди	Етапи	Стилі	Учасники	Психологічна характеристика сутнісних аспектів модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу [107, с.38]
III. Ціннісно-рефлексивний	5. Системно-узагальнювальний	Фасилітативний	Викладач	Сприяння формуванню в уяві і загальній картині світу студентів цілісних психічних образів міждисциплінарного характеру, що забезпечує адаптивне збагачення їх ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами у їх взаємодоповненні
			Студенти	Робота з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами, що систематизують вітакультурний простір і визначають полісміслові зв'язки. Студент рухається від окремого знання і нормування до загального й смислово сягає високих рівнів порівняння, класифікації та встановлення причинно-наслідкових зв'язків
	6. Контрольно-рефлексивний	Модеративний	Викладач	Організація підсумкового контролю та самооцінювання, що визначають академічну і розвивальну результативність навчання як фактичний рівень психосоціального зростання й збагачення ментального досвіду кожного студента
			Студенти	Демонстрація студентами своїх здобутків з метою закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, виконання контрольних завдань, участь у вікторинах, конференціях чи групових бесідах, що розвивають навички глибинного самоаналізу та рефлексії власних здобутків
IV. Духовно-креативний	7. Духовно-естетичний	Інгібіційний	Викладач	Модельовання контраверсійних ситуацій морального вибору, аналіз складних етичних дилем, що не передбачають еталонного вирішення, постановка проблемних ситуацій з альтернативними поглядами, організація дебатів з дискусійних суджень
			Студенти	Духовно-естетичне осягнення, ціннісно-сміслові обстоювання та експресивне пропагування індивідуального (першочергово морально-етичного) досвіду. Розкриття загальнолюдського досвіду як власної драми пошуку істини, ідеалу, гармонії
	8. Спонтанно-креативний	Спонтанний	Викладач	Створення умов для самооб'єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його духовного потенціалу через розробку персонального інтелектуального продукту (портфоліо, моделі, проєкту тощо) у графічній, прозаїчній чи віршованій формах
			Студенти	Самовираження індивідуальності шляхом знакового упредметнення своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій. Прояв само- та культуротворення як актів Я-участі у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду

взаємодії наступників у повноцінному вчинковому процесі (ситуація, мотивація, дія, післядія) за допомогою форм і методів групової, в ідеалі – паритетної освітньої діяльності.

## Висновки до розділу 2

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

2. Основні типи взаємодії розглядаємо як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й спричиняють відповідні психічні новоутворення та детермінують ефективність її соціалізації загалом. Саме провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення здебільшого детермінуються різними рівнями взаємодії, як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і культурним) та інструментами власного саморозвитку. Зокрема, розглянуто психологічні особливості міжособистісної взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку особистості: 1) період немовляти (*безпосередньо-емоційна взаємодія з дорослим*); 2) ранній вік

(взаємодія із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивної діяльності); 3) дошкільний вік (ігрова взаємодія у сюжетно-рольовій формі); 4) молодший шкільний вік (учбова взаємодія); 5) підлітковий вік (інтимно-довірительне спілкування ровесників); 6) юність (навчально-професійна взаємодія); 7) середня зрілість (співтворчість у професійній взаємодії з колегами); 8) пізня зрілість (діалог поколінь як передача власного вітакультурного досвіду).

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

4. Принципи як вихідні положення будь-якої теорії детермінують її сутнісний зміст та загальні характеристики. Теорія модульно-розвивальної системи навчання (за А. В. Фурманом) значним чином розкривається через загальну характеристику чотирьох базових загальноосвітніх принципів психологічного проектування

модульно-розвивальної взаємодії (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) між суб'єктами освітнього процесу. Зазначені засадничі принципи, своєю чергою, диференціюються на 12 похідних (історичності, рефлексивності, адекватності, гуманності, доступності, причетності, змістовності, формовідповідності, динамічності, метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності), реалізація нормативних вимог котрих й уможлиблює психомистецьке втілення модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі сучасного ЗВО.

5. Доведено, що сферні складники ефективної освітньої взаємодії співвідносяться з періодами (фазами) функціонування цілісного модульно-розвивального процесу, а саме: 1) *інформаційно-пізнавальний* забезпечує проблемно-ситуативна технологія добування знань, за якої переважають *процеси навчання* (одиничне соціальних взаємин) і пошукова пізнавальна активність студентів; 2) *нормативно-регуляційний* утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли переважають *процеси виховання* (особливе) і система взаємостосунків суб'єкт-суб'єктного характеру; 3) *ціннісно-естетична* реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожною особою соціально-культурного досвіду, котра утверджує домінування *процесів освіти* (загальне) та послідовність учинковий дій над актуалізованим психокультурним змістом; 4) нарешті, *духовний період* стає можливим завдяки впровадженню духовно-креативної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається максимально повний вияв *універсумного потенціалу* особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним та усистемлюються рефлексивні спроможності і структурно та функціонально збагачується Я-концепція кожної індивідуальності.

6. Нами здійснено деконструкцію та деталізацію психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії, з метою досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності як цілісного циклу, що проективно розгортається у

вигляді інноваційної освітньої технології. Для цього психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), котрі згруповані у відповідні *чотири періоди* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) розкривається через психологічний аналіз запропонованих *23-ох відповідних параметрів*.

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

## **РОЗДІЛ 3**

# **ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО**

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

**3.1.1. Освітній взаємообмін як предмет психологічного пізнання.** Перехід до постіндустріальної формації суспільства передбачає відмову від сциєнтистської парадигми освіти, котра зорієнтована на ретрансляцію інформації і репродуктивне засвоєння знань. Новітні стандарти вищої освіти України передбачають застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців різних профілів. Особливо звертається увага на формування навичок міжособистісної взаємодії, здатність працювати в команді та виконувати свої професійні доручення в умовах мультикультурності і глобалізації. За О. Є. Гуменюк, нагальною потребою сучасної освітньої практики є організація потоку неперервних розвивальних впливів викладача на студентів, досягнення внутрішньої діалогічності освітніх технологій, видозміна стилю педагогічного керівництва навчальним процесом у напрямі гуманізації і демократизації міжсуб'єктних взаємин [107, с. 9].

*Паритетна освітня діяльність* – метадіяльність особливого соціально-культурно-психологічного змісту рівноправних ділових і неформальних взаємостосунків учасників освітнього процесу й багатопараметричної, ситуаційно змінної структури, котра характеризує один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною довкілля і власної психологічної природи й котра

канонізується у такому складному явищі її культурного утвердження й самісного розвитку, як творення (духовних і матеріальних продуктів, взаємин, вчинків, подій, справи життя). Вона «інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної і відзначається: а) цілеспрямованістю (високоосвічена особистість, яка здатна творити культурні, в т.ч. етнонаціональні, надбаня); б) предметністю (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості та соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) змістовністю (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) оформленістю як різноманітність форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція, опікунство тощо); д) засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) результативністю (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, у т. ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організованостей)» [316, с. 9].

За модульно-розвивальної інноваційної системи психосоціальної паритетності освітньої співдіяльності досягається завдяки створенню низки психодидактичних умов, серед яких основними є поєднання проблемності і діалогічності організованого навчання, міжсуб'єктності та рівноправності освітніх і похідних від них стосунків, індивідуальної мислєдіяльності й постійної змістовної комунікації, пошукової пізнавальної активності та вчинкової рефлексивності, компетентнісної успішності та самоєфективності. Тому й «сутність паритетної освітньої діяльності, як підсумовує результати власного дослідження проф. А. І. Крисоватий, зводиться до діалектично-вчинкового взаємодоповнення щонайменше чотирьох аспектів рівності: смислової ритмічності свідомої активності учасників конкретної



навчальної взаємодії; їх мотиваційно-ціннісної суголосності у виборі освітніх цілей, завдань та уявлюваних способів і засобів їх досягнення чи виконання; психосоціальної рівноцінності культурних норм та відповідних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів; внутрішнім прийняттям ними паритетності міжособистісних стосунків як норми і принципу повсякденного суспільного життя. Оптимальною організаційно-управлінською формою практичного впровадження цих аспектів є технологія створення інноваційно-психологічного клімату ЗВО [104; 110; 113; 378; 427], що повсякденно утверджує чотиритактність самодіяльності як особистості викладача, так і особистості студента, причому обов'язково на позиціях міжсуб'єктності, мислєдіяльності, діалогічності та взаємної відповідальності» [171, с. 66].

Загалом за Д. Хомансом, взаємодія між людьми постає у вигляді обміну цінностями – як матеріальними, так і нематеріальними (наприклад знаками схвалення чи престижу). Сам же обмін розглядається як універсальний засіб соціальної регуляції і розвитку специфічними соціальними характеристиками котрого є: симетричність – несиметричність, еквівалентність – нееквівалентність, гарантованість – негарантованість [381; 140, с. 167].

Отож обмін – це акт взаємодії між одним чи кількома суб'єктами при якому кожен із них дотримуючись певних правил щось віддає й, водночас, щось отримує навзаєм. Саме через процеси обміну суб'єкт отримує конкретний, реально усвідомлюваний результат (матеріальний чи ідеальний), тобто вигоду як продукт обміну і пов'язані з цим переживання задоволення (соціальний захист, соціальна справедливість, свобода самовизначення тощо) [317; 140, с. 197].

Процеси обміну, за В. П. Казміренком, постають засобом організаційної діяльності як компліментарний пошук рішень: взаємообмін знаннями, досвідом, спеціалізованою інформацією; взаємообмін діями чи засобами задля загального результату або кінцевого досяг-

нення взаємної вигоди; узгодження цілей і засобів для досягнення надцінного результату, що приносить не тільки взаємовигоду, а й впливаючого на діяльність всієї організації (новації, креативність та ін.) [140, с. 183]. Тобто взаємодія як форма організації психосоціальної активності потенційно охоплює два аспекти: а) процес обміну діями між суб'єктами життєактивності (процесуальний аспект); б) взаємообмін результатами (результативний аспект).

Обмін є однією з умов стійкості зв'язків у системі соціальної взаємодії, оскільки: 1) процеси обміну внаслідок взаємоузгодження рольових очікувань (експектацій) уможливають «згоду» як умову розгортання взаємодії; 2) процеси обміну внаслідок взаємоузгодження позицій, намірів і цінностей забезпечують *довіру* як умову стійкої співпраці або, навпаки, конкурентності, боротьби, конфлікту тощо; 3) співставлення результатів обміну з позиціями партнерів забезпечує уявлення про вигоду і справедливість розподілу як умов задоволеності партнером, діяльністю і т.п. [140, с. 183].

О. Є. Фурман (Гуменюк) відповідно до чотирьох аспектів освітнього спілкування (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) критеріально виокремлює чотири різновиди обміну [113, с. 152]:

1. *Інформаційний*, що відображає специфіку змісту освітньої діяльності, координує спільну роботу, сприяє виникненню ідентифікації, активності суб'єктів, їхнього впливу один на одного, процесу оволодіння комунікативними символами (сфери змістового модуля, щонайперше модулі знань, умінь, навичок), виконує функцію зняття освітніх суперечностей.

2. *Діловий*, котрий визначає комплекс нормативних дій та взаємодій стосовно циклу оволодіння інтерактивними символами (модуль норм: плани, проєкти, інструкції тощо), сприяє досягненню єдиної оргмети, формує відповідальність щодо спільного освітнього результату, виникнення феномену соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції викладача й студентів та є засобом впорядкування, взаємин, зав'язків і намірів.

3. *Смисловий*, що сприяє осягненню перцептивних символів (модуль цінностей: ідеї, ідеали, прагнення, погляди, мотиви), процесу цілепокладання, рефлексування індивідуальної та Его-ідентичностей тощо.

4. *Самосенсовий*, котрий стимулює саморозуміння, саморозкриття і утверджує Его-інтеграцію людини як універсума.

Зазначені різновиди обмінів в інноваційному процесі поперемінно забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття студентських рішень щодо виконання ними власних учинкових дій [113, с. 148], збагачують ситуативний обмін результатами пізнавальної діяльності, виконують функції зняття освітніх суперечностей, упорядковують взаємини, зв'язки і наміри між суб'єктами взаємодії та регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Ефективний процес взаємообміну уможлиблюється завдяки налагодженню *діалогічної взаємодії* між учасниками освітнього процесу. Відтак в соціальному інституті освіти, що забезпечує соціалізацію нових поколінь має відбутися зміна парадигми, а саме перехід від *сциєнтистської* (девiз «знання – сила!») до *гуманітарної* (за котрої студент є суб'єктом пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-сміслової рівності та під девізом: «*пізнання – сила!*») та *вітакультурної* (студент – повноцінний учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдіяльності та розвивальній взаємодії з викладачем та іншими студентами і спричинює його саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму під девізом: «*творення – сила!*»).

Центральною діалоговою одиницею у процесі мислення є інтеракція у формі «запитання-відповідь», котра й уможлиблює розв'язання різного типу проблем. Дослідник діалогічності мислення,

автор діалогіки В. С. Біблер вважає, що діалог є формою творчого мислення, а відтак останнє розглядається як внутрішній уявний діалог з самим собою. Мислення – це не тільки спеціальна форма пізнання суб'єктом об'єктивної дійсності, а й особливий діалог як взаємодія кількох смислових позицій, що висловлюються співрозмовниками у зовнішньому діалозі, або самим суб'єктом мислєдїяльності у внутрішньому діалозі. Крім того, діалогічність мислення є необхідною умовою його рефлексивності [58; 185; 255].

Мислення, спрямоване на пошук різних варіантів розв'язання проблеми, називають дивергентним. У ньому різні смислові позиції конкурують між собою за право бути реалізованими, що дає змогу краще осмислити опрацьований матеріал. Діалогічне мислення як умова творчості часто розгортається у спільній діяльності людей. За цих умов перед кожним виникає необхідність логічно осмислити хід розв'язання, щоб зрозуміло й аргументовано витлумачити його іншим. Важливий вплив на процес творчості спричиняє й критика з боку співрозмовників, адже тоді процес пошуку розв'язання стає більш обґрунтованішим й реалістичнішим, а кількість помилкових дій зменшується [124].

Для виявлення ефективності діалогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності важливо рефлексувати параметри і критерії її оцінювання. Так вияв професійно-ментального досвіду викладача оцінюється за одним із найвагоміших критеріїв розвивальної взаємодії – соціально-психологічною атмосферою освітньої комунікації. Остання, своєю чергою, відображена у семи показниках, що фіксують оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвальні (тональність і діапазон голосу, паузи, темп мовлення і т.д.), проксемічні (розподіл часу, організація аудиторного простору тощо) та інші аспекти комунікативного впливу [261]. Водночас ментальний досвід студента критеріально оцінюється за допомогою восьми показників, котрі переважно розкривають ситуаційну організацію його внутрішнього світу й стосуються

інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного й поведінкового компонентів. Таким чином, за допомогою п'ятнадцяти блоків характеристик, континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів та сукупності одномірних шкал уможлиблюється багатопараметричне дослідження й кількісне оцінювання такого складного психологічного феномену як загальна ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів. При цьому під розвивальною взаємодією розуміємо «повноцінні між-суб'єктні взаєностосунки, котрі характеризуються проблемністю, діалогічністю і паритетністю та забезпечують процесно і результативно, актуально і потенційно психосоціальний розвиток особистості» [316].

**3.1.2. Оргпростір освітньої взаємодії та його психологічні центри.** Науковий аналіз соціально-культурного простору вищої школи як об'єкта загальнопедагогічного дослідження – першоумова одержання об'єктивної інформації про те, за допомогою яких соціальних, дидактичних і психологічних засобів здійснюється організоване наповнення відповідним змістом численних умов та обставин взаємопов'язаної освітньої діяльності професорсько-викладацького та студентського загалу. Ґрунтовність такого аналізу безпосередньо визначає ефективність не тільки наукового проєктування і моделювання життєдіяльності конкретного ЗВО, а й результативність експериментально-досвідної роботи щодо багатосферного збагачення міжсуб'єктних педагогічних взаєностосунків усіх учасників навчально-виховного процесу. У цьому контексті найактуальнішою, на наш погляд, є проблема *структурування соціально-культурного змісту* паритетної освітньої діяльності викладачів та студентів.

Саме модульно-розвивальна система пропонує найзмістовніші теоретичні моделі, впровадження яких дає змогу налагодити

*педагогічне керівництво* соціально-культурним розвивальним простором вищої школи. Сутнісно це забезпечується не тільки сукупністю інноваційних технологій, технік і засобів навчання, що характеризують новизну дидактичної оргсхеми. Життєдіяльність експериментального ЗВО обґрунтовується ще й поаспектно, тобто визначаються окремі *системокомплекси умов*, взаємодоповнення яких сприяє трансформації навчального закладу від науково-знаннєвих принципів та орієнтацій до соціально-культурних, гуманно-демократичних [26; 203; 205; 268; 372; 365].

Універсальним науково-проектним засобом який інтегрує систему змістових характеристик-параметрів або індикаторів інноваційної побудови соціально-культурного простору ЗВО в теорії модульно-розвивального навчання є *модель проектування* оптимально заданого *простору (зміст, досвід) освітньої системи* (див. Додаток А), що створена й описана А. В. Фурманом [333, с. 222-227; 348, с. 80]. Авторська ідея цієї моделі полягає в досягненні високої гармонійності між спроектованим культурно-розвивальним змістом діяльності ЗВО (переважно навчальних дисциплін) і мотивами та формами психосоціальної активності студентів у навчанні. Це передбачає здійснення такої структуралізації педагогічного простору навчального закладу, яка б, з одного боку, враховувала аспекти, характеристики та ознаки *ментального світу нації*, етносу, групи та особистості (переживання, установи, мотиви, вірування, мислєдїяння, волевиявлення, світогляд тощо), з іншого – широко практикувала *гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини* між наставниками і вихованцями та утверджувала кращі цивілізаційні еталони громадянського, у тому числі й морально-етичного, співжиття у відкритому суспільстві.

Проте автор аналізованої моделі здійснив лише її концептуальне обґрунтування і не подав достатнього теоретичного та емпіричного матеріалу, який би підтверджував наукову і практичну значущість здобутого міждисциплінарного знання. Тому перед нами виникла

проблема реінтерпретації змісту запропонованої А. В. Фурманом концепції проектування соціально-культурного простору освітньої системи. Її здолання у нашій пошуковій діяльності передбачало розв'язання принаймні *трьох похідних питань*: 1) послідовно охарактеризувати шість аспектів або центрів функціонування інноваційного простору експериментального ЗВО; 2) описати алгоритм цього простору у вищій школі відповідно до завдань наукової програми; 3) обґрунтувати інноваційну систему програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання як необхідну умову функціонування соціально-культурного простору експериментального ЗВО.

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

*Онтологічний аспект* проектування соціально-культурного простору освітньої системи відображають *пласти соціального розуміння* як основи паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (позн. 1, рис. Додатку А). Теоретична модель зазначеного розуміння реалізує закони і принципи таких універсальних соціально-психологічних механізмів як смислове занурення особистості у культурно-історичні нашарування загальнолюдського досвіду і духовне вивільнення її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, котрі в діалектичній єдності й сприяють самореалізації особистості у сфері освіти. При цьому соціальне розуміння тлумачиться, по-перше, як іманентна здатність людини розумної і творчої вникнути, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично

співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, як особливий ментальний стан розвиткового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу, або вчинкової активності інших індивідів [221, с. 49].

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



студента, що визначає сутнісний зміст основних компонентів соціально-культурного простору ЗВО.

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

Отож модульно-розвивальне навчання передбачає поетапне конструювання на базі традиційної системи інноваційної освітньої моделі *якісно відмінного соціально-культурного змісту (простору)*, що спричинює досягнення викладачем і студентом вищих рівнів соціального та особистісного розуміння етнонаціонального (в т. ч. наукового) досвіду у процесі їхньої паритетної освітньої діяльності. Рух до *вищих рівнів соціального розуміння* (механізми, способи, форми, техніки тощо) у системі інноваційної освіти, розпочинаючись

фактологічним і завершуючись духовно-креативним, стає можливим завдяки глибинно-внутрішньому прийняттю кожним об'єкта розуміння як компонента власного співбуття та безперервній діловій, інформаційній і психологічній комунікації між учасниками освітнього процесу [161, с. 45].

*Суб'єктивно-діяльнісний аспект* проектування соціально-культурного простору освітньої системи відображає *компоненти вчинку* як етапи комунікативно-освітнього акту студентів, котрі водночас є важливими показниками соціально-культурної плідності життєдіяльності навчально-виховного закладу. Вчинок – основна ланка, осередок будь-якої діяльності, оскільки виражає відношення між особистістю і матеріальним світом, він вказує на спосіб людського існування та відіграє роль універсального механізму самовідтворення буття. Так, В. А. Роменець обґрунтовує *вчинковий принцип* як осередок побудови сучасної системи психологічних знань і витлумачення змісту психічного [259]. У результаті подається своєрідна модель психології вчинку, яка виконує функції не лише теорії, а й методу, тобто поєднує засоби концептуального та емпіричного дослідження вчинкових характеристик індивідуальної життєактивності людини.

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

навчання ролі учасників розвивально-вчинкової взаємодії розподіляються по-різному, все ж у соціально-психологічному плані між викладачем і студентами має місце *взаємочинкова рівність*, коли спостерігається своєрідний особистісно-діяльний діалог, створюється сприятливе «вчинково-культурне середовище» для інших. І це природно, адже, за С. Л. Рубінштейном, учинок можна виховувати тільки вчинком [161, с. 47].

За цих обставин у процесі розгортання етапів модульно-розвивальної взаємодії змінюватиметься співвідношення між основними структурними компонентами вчинку (ситуативний, мотиваційний, дійовий і післядійовий) як етапами *функціонування комунікативно-освітнього циклу (акту)*. Відтак змінюватиметься глибина вияву компонентів вчинково-освітньої комунікації студентів експериментальних груп на різних етапах педагогічного пошуку. Дисгармонія вчинковий складових, коли тотальним є панування навчально-виховних ситуацій у життєдіяльності студентських колективів і рідко трапляються особи, які керуються у навчанні власними пізнавальними і соціальними мотивами поступово змінюється вчинковим наповнення соціально-культурного змісту освітньої діяльності майбутніх фахівців. Відтак утверджується відносна гармонійність у співвідношенні аналізованих компонентів, оскільки питома вага перших двох переважатиме присутність двох наступних. У підсумку можна домогтися *гармонії учинкових компонентів*, коли зменшується ситуативна приреченість студентів, розвивається полімотиваційність їхньої освітньої діяльності, має місце поступальна переоцінка цінностей і формування позитивної Я-концепції, розширюється поле їх критичної і творчої рефлексії. І що найважливіше, переважання має внутрішня мотивація учіння як культуро- і самотворення. Все це спричинює розгортання процесів самоствердження через засоби комунікації, що, за В. А. Роменцем, організується як «завершальна формула, в якій може бути виражений загальний смисл вчинку в єдності його індивідуального і соціального моментів» [259, с. 394].

Очевидно, що зазначені якісні зміни університетського середовища – важливі структурні складові новоспроектваного соціально-культурного простору інноваційного ЗВО.

*Культурно-освітній аспект* проектування простору освітньої взаємодії сутнісно трансформує стратегію, тактику і технологію управління освітнім процесом. Для цього в теорії модульно-розвивальної системи обґрунтовані типи та універсальна *структура дидактичного модуля*, котрий у спроектованому вигляді постає як психолого-педагогічна *концепція розвивальної взаємодії* викладача і навчальної групи під час викладення окремої навчальної дисципліни [333, с. 110-112]. У навчальному плані пропонується рівноцінне представництво шести груп навчальних предметів, кожна з яких відображає фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова діяльності, світогляд і мистецтво). Звідси, власне, й стільки ж типів дидактичних модулів, що покликані заповнити унікальні виміри розвивально-освітнього простору оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованих навчальних курсів. Типовий навчальний план у ЗВО, зазвичай, ґрунтується на інших принципах, оскільки значна перевага надається сфері наукового знання. Подібну *гуманітаризацію змісту* вищої освіти можна досягнути й шляхом введення факультативних предметів чи гуртків. Такі зміни співвідношення між типами дидактичних модулів у нарощуванні темпів гуманізації і психомистецького наповнення освітнього простору ЗВО сприятимуть гармонізації розвитку посферних здібностей студентів.

*Соціально-змістовий аспект* проектування інноваційного освітнього простору ЗВО стосується чотирьох основних *змістових складових розвивальної педагогічної взаємодії*, які розрізняються у теорії модульно-розвивального навчання залежно від того, що є предметом уваги в організаційних взаємостосунках і за допомогою чого досягається успішність паритетної освітньої діяльності викладача і

студентів [див. 333, с. 215-220; 356]. Різні проблемні поля щодо вказаних структурних компонентів університетського середовища узагальнено відображаються запитаннями: 1) «якими впливами досягається найвищий рівень педагогічної взаємодії?», 2) «яким матеріалом забезпечується така взаємодія?», 3) «якими засобами здійснюється ця взаємодія?», 4) «якою організацією досягається неперервність цієї взаємодії?»

Фундаментальна відмінність модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому що вона проєктує і практично реалізує *первинність психолого-педагогічного змісту* щодо навчально-предметного, який упродовж століть був і є визначальним у функціонуванні традиційної академічної освітньої моделі. Це означає, що «без позитивного емоційного настрою на педагогічну взаємодію, без сформованої у студента внутрішньої мотивації оволодіти культурними надбаннями нації і людства, соціального комфорту і внутрішньої самоорганізуючої свободи наставника і наступника неможливе продуктивне залучення обох учасників навчання до створення й поширення знань, морально-етичних норм і духовно-естетичних цінностей. Навчання, що має такі ознаки, і є розвивальним, воно стимулює процеси психосоціального зростання особистості» [364, с. 99]. Більше того, висококультурним, на наше переконання, є тільки те освітнє середовище, яке професійно працює із психолого-педагогічним змістом численних *міжсуб'єктних взаємин*, а через цей зміст і з кожним студентом як особистістю та індивідуальністю.

Результати позитивної зміни співвідношення між різновидами змісту розвивальної взаємодії у професійній діяльності педагога формовиявляються у таких показниках: підвищена ефективність модульно-розвивальних занять; оволодіння інноваційними технологіями, методами, засобами гуманізації освітнього простору; творче проєктування продуктів програмово-методичної творчості викладачів (граф-схеми, освітні сценарії тощо); зміна управлінсько-техноло-

гічних засобів, до яких вдається викладач під час організації модульно-розвивального циклу.

*Соціально-психологічний аспект* функціонування і розвитку культурно-освітнього простору ЗВО за інноваційної освітньої моделі характеризують ритми і рівні оволодіння сутнісним вітакультурним досвідом. У теорії модульно-розвивальної системи розв'язується проблема *взаємодоповнення розвивальних потоків* (впливів або ритмів) інноваційно організованого освітнього середовища шляхом налагодження (технологічного, методичного, засобового і психологічного) пропорційно дозованих зовнішніх потоків соціуму на особистість, яка, крім того, виявляє бажану пошукову активність та ініціативу в утвердженні паритетної освітньої діяльності. А. В. Фурман у зв'язку з цим зазначає, що саме «в ситуації гармонійного поєднання навчальних, виховних та освітніх ритмів на особистість матимемо певну самоорганізацію внутрішніх (учбових) потоків її психосоціального розвитку, яка хоч і не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях культурного становлення індивіда, оптимізуючи в такий спосіб зростання його кращих людських (у т.ч. духовних) потенцій» [333, с. 74-75]. При цьому *навчальний ритм* об'єктивується у функціонуванні і розвитку наукових знань, що перевіряються на істинність досвідним або експериментальним способом, *виховний ритм* – в утворенні та утвердженні соціальних норм, достовірність яких визначається можливістю реалізації в суспільній практиці, *освітній ритм* – у відборі та збагаченні ідеалів, цінностей, ставлень, оцінок, переконань, які осмислюються, проникаються, обстоюються, а *внутрішні процеси учіння* виявляються насамперед в уміннях (дії, операції, вчинок, поведінка, діяльність), якими користуються як культурним інструментом сприймання, добування, збагачення, поширення і творення соціально-культурного досвіду [див. 333, с. 49-52, 72-77]. Відтак досягається відносна гармонія найважливіших параметрів взаємоспричиненого перебігу триєдиного навчально-виховно-

освітнього процесу, а також соціально-психологічна паритетність освітньої співдіяльності зі студентами на рівні соціальних норм і культурних цінностей.

*Процесуально-технологічний аспект* забезпечення соціально-культурного простору модульно-розвивальної системи вирізняється великою складністю, яка спричинена необхідністю врахування у реальному навчальному процесі численних умов, чинників, механізмів, параметрів і показників *функціонування модульно-розвивального циклу*. Теоретичне підґрунтя проєктно-мисленнєвої та експериментально-пошукової роботи тут становлять: модель освітнього процесу як повного функціонального циклу навчального модуля [221, с. 25; 333, с. 85]; моделі дидактичних структур навчального [158, с. 81; 333, с. 114] і змістового модулів [221, с. 76–77; 333, с. 115]; нормативні таблиці наукового проєктування і психомистецького втілення цілісного модульно-розвивального процесу [221, с. 18–20; 333, с. 217–220, 230–232]; концепції технологічного, процесуального і розвивального модулів [161, с. 58]; модель соціально-культурно-особистісного змісту освітньої діяльності викладача і студента за модульно-розвивальної системи [221, с. 13; 333, с. 75].

*Експериментальне моделювання* соціально-культурного простору ЗВО відбувається за п'ятипроцедурним алгоритмом проєктно-практичної дії, що базується на алгоритмічній теоретичній схемі А. В. Фурмана. Остання на системно-діяльнісних позиціях окреслює послідовність операцій (процедур) користування моделлю проєктування соціально-культурного оточення в експерименті з модульно-розвивального навчання, а також передбачає гармонійне поєднання наукової і досвідної стратегій вивчення навчальних курсів в освітньому закладі [333, с. 223–227].

*Перша система операцій-заходів* практичного втілення експериментальних умов загальної моделі реалізується на підготовчому етапі фундаментального експерименту і має суто *теоретичне спрямування*. Викладачі-дослідники у ході тренінгових і групових

занять мають осягнути важливий онтологічний факт: система освіти залежить від типу форм держави та рівня розвитку нації, а тому може набувати різного соціально-культурного змісту в широкому діапазоні – від тоталітарних суспільств до послідовно демократичних, відкритих. Природно, що в кожному з цих суспільств освітня система обіймає різний за обсягом, спрямованістю, структурованістю і насиченістю *простір суспільного життя*.

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

Отож щоб збагатити свій ментальний досвід студент повинен спочатку зреалізуватися у повноцінному вчинковому процесі, який передбачає проживання ним ситуативних, мотиваційних, дійових і післядійових моментів творчої взаємодії із конкретним соціумом. Тоді здійснення вчинку як універсального способу діяльнісного освоєння світу та особистісного саморозвитку [259, с. 5–6, 383–402,



413–424] стає соціально-культурною подією в житті студента, що зумовлює розумове і духовне зростання на межі його внутрішніх можливостей.

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

**Четверта система операцій-заходів** обґрунтовує *техніку проєктування* соціально-культурного простору стосовно ситуативних закономірностей перебігу цілісного модульно-розвивального процесу, який змістовно будується на матеріалі окремого розділу чи теми (так званий змістовий модуль) і соціально втілюється як *повний функціональний цикл навчального модуля* [333, с. 85; 348, с. 122]. Одна з основних закономірностей полягає у психосоціальній чотири-ритмічності цього процесу, коли має місце часова домінантність навчального ритму стосовно виховного, виховного щодо освітнього, а останнього щодо самореалізаційного. Крім того, у взаємодоповненні функціонує *суб'єктний ритм* студентської діяльності здобувача, який формується як система його учбових умінь (оцінювати, контро-

лювати, планувати, рефлексувати тощо). Кожний із зазначених ритмів, взаємоспричинюючи актуалізацію відмінних нашарувань культуротворчих набутоків людства, забезпечує високий рівень оволодіння студентами досвідом, тобто систему наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм та гуманістичних цінностей. Групове занурення-вивільнення юні у змодельований на засадах окремого навчального предмета освітній простір педагогічно забезпечується функціонуванням проблемної, особистісно-регуляційної, світоглядної та духовно-креативної ситуацій. Відтак суб'єктивне осягнення культурних набутоків нації і *самоствердження себе як громадянина та індивідуальності* досягається учасниками педагогічних взаємин через внутрішньо вмотивовану пошуково-сміслову, нормотворчу, чи ціннісно-естетичну та духовну самоактивність [див. детально 116; 114].

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

Отже, тільки організовано впливаючи на соціально-культурний простір ЗВО, можна домогтися як повного врахування принципів, закономірностей та умов інноваційної освітньої моделі в усій її складності і повноті, так і винятково позитивного використання багатосферних здібностей як надважливого чинника інтенсифікації педагогічних взаємостосунків, університетського середовища й водночас показника психосоціального розвитку та громадянського самоутвердження особистості. Звідси об'єктивна потреба не лише

теоретичного обґрунтування цієї складної діалектики аспектів, сторін і складових конструйованого простору, а й науково-проектного та досвідно-експериментального освоєння інноваційних характеристик вищої школи як соціокультурної організації.

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

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

окремих поняттєвих утворень («модулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів, психодуховних форм» та ін.). Відтак досягається згармонізована панорамність у самій наочно-схематичній формі презентації сув'язі базових категорій і понять теорії, методології та експериментальної практики модульно-розвивальної освіти, коли мінімальними графічними і текстовими засобами презентується максимум значеннєво-сміслової топіки (тобто наявних місць категорійних понять на загальному семантичному полотні) і метрики (зв'язків, відношень, рівнів взаємозалежного функціонування, інтерференції та диференційної розбіжності змісту цих зафіксованих й адекватно поіменованих понять).

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

**Модульно-розвивальна система** – комплексний суспільно-науковий проєкт наукової школи проф. А. В. Фурмана, *метою* якого є створення в Україні ментально прийнятої і психодидактично досконалої інноваційної освіти шляхом як розробки її самобутніх філософії (головним чином нової парадигми освіти), теорії, методології, психомистецьких технологій та номенклатури новітніх програмно-методичних засобів реалізації, так і проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту у закладах освіти, який, починаючи з 1992 року, підтвердив можливість започаткування, психокультурну доцільність і різнобічну й багатопараметричну ефективність цієї освітньої системи [376].

Модульно-розвивальна освіта первинно науково обґрунтовувалася як інноваційна система навчання. На рубежі ХХ–ХХІ століть вона отримала більш ґрунтовну, власне метатеоретичну, основу: її міжнауковий й відповідно багатомодульний трансдисциплінарний каркас склала новостворена А. В. Фурманом *теорія освітньої (культуротворчої) діяльності*, яка, з одного боку, у знятому вигляді увібрала в себе найфундаментальніші теорії у сфері освіти, а саме

навчальної (пізнавальної) діяльності, учбової (теоретичної) діяльності, педагогічної (виховної) діяльності і сценічно-мистецької діяльності (відома система акторського мистецтва К. С. Станіславського) (див. [338; 342]), з іншого – висвітлила надскладну, хвилеподібну і кількاظоясову діалектику перебігу безпосередньої та опосередкованої феноменології *засадничих метапроцесів* цілісного модульно-розвивального циклу освітньої взаємодії – навчання, учіння, виховання, освіти і самореалізації особистості [219; 334; 336; 360]. У результаті інтеграція зазначених наукових напрямів, дисциплінарних модусів філософсько-соціогуманітарного дискурсу і найвпливовіших психодідактичних течій у *метатеоретичній системі* модульно-розвивальної освіти здійснена, з одного боку, на світоглядних засадах соціокультурної доктрини і вітакультурної парадигми поступу національної освіти, з іншого – на фундаменті методологічно вивіреного синтезу різнопредметних раціогуманітарних знань і на інтелектуальних ресурсах конфігурування ментально й культурно спричиненої єдності вказаних знань, соціальних норм, людських цінностей та психодуховних форм особистісної самореалізації учасників організованого освітнього процесу.

***Модульно-розвивальна взаємодія*** – одна з основних характеристик-параметрів обстоюваної тут інноваційної освітньої моделі, що відзначається самотутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу, а тому є винятково складним предметом соціально-психологічного вивчення, що вимагає проведення окремої методологічної роботи для обґрунтування систем концептуального, діагностичного, оргтехнологічного, методичного, психомистецького, експертного забезпечення діяльності викладача і студентів упродовж академічного семестру.

Будь-яка система (в т.ч. освітня) нездатна існувати поза взаємодією компонентів (складових). У цьому контексті освіта у її багатопроеесному наповненні є метасистемою численних ліній-

траєкторій розгортання у просторі і часі учинків та різних проявів діяльності, центральну ланку яких утворює взаємовплив викладача і здобувачів вищої освіти, їхнє обопільне збагачення знаннями, культурними нормативами і цінностями, етнонаціональним досвідом зокрема. Це й прискорює розумове, особистісне та духовне зростання, а також професійне становлення майбутніх фахівців. Інакше кажучи, вплив, що феноменально унаявлений у різномаїтті людських стосунків, – це найперша атрибутивна характеристика соціальної, зокрема й освітньої, взаємодії, а тому без його детального психологічного аналізу непроясненими залишаються принципи, закономірності та особливості перебігу конкретної взаємодії, її форми, способи і засоби здійснення.

Традиційно науковці-психологи виокремлюють та описують три парадигми соціально-психологічного впливу (реактивна або об'єктна, акціональна або суб'єктна, діалогічна або суб'єкт-суб'єктна) і відповідні їм стратегії міжособистісного контактування (імперативна, маніпулятивна, розвивальна) (див. [313, с. 61-72]). Перші дві стратегії відображають безсуб'єктний, монологічний погляд на людську природу, відповідно до якого особі відводиться пасивна роль у системі соціальної життєдіяльності. Розвивальна стратегія, втілюючи інтерсуб'єктний підхід, реалістично вивчає психосоціальну буттєвість людини, котра оприявнюється у таких формах, як діалог, дискусія, бесіда, спілкування, полілог, полеміка, дискурс (Г. О. Балл, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, О. М. Матюшкін, Ю. І. Лотман, О. Є. Самойлов, О. Є. Фурман, Т. Д. Щербан та ін.). Так, скажімо, евристичною формою і водночас засадничою умовою реалізації розвивальної стратегії мислєдіяльного впливу на співрозмовника, за А. В. Фурманом, є *проблемний діалог* [350; 393]. Суть останнього полягає у досягненні діалогічної взаємодії такого якісно-змістового рівня діалогічної взаємодії, яка «характеризується ситуативно обмеженими творчими можливостями одного, двох чи кількох партнерів у свідомому здоланні виявленої проблеми, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовленнєвої активності для формування та зняття проблемної ситуації»; причому це «не просто

серія запитань і відповідей, а саме таких, котрі логічно пов'язані між собою єдиною проблематикою, спроможністю розвитку» і відкритою цілісністю особистісних діалогічних структур, спричиненою розмежуваннями в індивідуальних знаннях, актуалізованих мотивах та значеннево-сміслових полях партнерів-комунікантів.

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

а) інноваційно-психологічний клімат освітнього закладу та його багатоіндикаторні параметри (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії (О. Є. Фурман (Гуменюк) [104; 110; 113; 115; 325; 377; 388; 432]);

б) свідома робота учасників освітнього процесу не зі слабо структурованим навчальним матеріалом, а з чотирма різновидами змісту розвивальної взаємодії – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним (А. В. Фурман [311; 322; 331; 338]);

в) первинність психолого-педагогічного змісту стосовно інших змістовлень, що задається нормативно як набір єдиних для всіх рамкових психосоціальних умов культурно належної групової чи колективної освітньої діяльності на кожному етапі повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (А. В. Фурман [307–310; 321; 336–339; 344 та ін.]);

г) паритетна освітня співдіяльність викладача і студентів та останніх між собою як інтегральна умова-підсумок організованого процесу навчання у забезпеченні внутрішньо напруженої самоактивності та професійного зростання особистості кожного здобувача вищої освіти (А. І. Крисоватий [171], А. В. Фурман [316; 343; 349; 351; 352; 363]);

д) комплекти із чотирьох засадничих і восьми базових психомистецьких технологій практичного зреалізування конкретної модульно-розвивальної взаємодії в аудиторії, кабінеті чи лабораторії, що здійснюються за заздалегідь розробленими сценаріями навчальних модулів (А. В. Фурман [334; 336; 339; 344; 347; 360]);

е) авторські інноваційні програмово-методичні засоби: граф-схеми навчальних курсів, матриці соціокультурного призначення змістових модулів, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості студента, що уможлиблюють інструментальне забезпечення конкретної розвивальної взаємодії за логікою рефлексивної – колективної та групової – мислєдїяльності здобувачів освіти (А. В. Фурман, О. Є. Фурман (Гуменюк), А. Н. Гірняк, Г. С. Гірняк [59, с. 902–979; 73; 316; 320; 323; 324; 328]).

Теоретико-методологічні і науково-проєктні функції у формуванні освітньої діяльності виконує *психодидактичний модуль*, або, іншими словами синтетична соціогуманітарна «концепція розвивальної освітньої взаємодії викладача і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу (дисципліни), що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проєктується як чітко обґрунтоване (у т. ч. і за допомогою інноваційних методзасобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості впродовж півріччя чи навчального року в ході паритетної освітньої діяльності учасників навчання; тому цей модуль – це завжди виважене науково-проєктне описання цілісного модульно-розвивального процесу як поступальний перехід від інформаційно-пізнавальних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-рефлексивних і духовно-спонтанних та поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі наставника і наступника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума» [351, с. 128, 142-143].

Іншими словами, психодидактичний модуль – це інтегрована система «психолого-педагогічного знання, що взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для



підвищення академічної та розвиткової ефективності організованого навчання», де об'єктом наукового проектування «є цілісний освітній цикл ділової взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів, а предметом – організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників...» [320, с. 161–162]. А. В. Фурманом обґрунтовані та неодноразово доопрацьовані типологія та універсальна структура психодидактичних модулів (див. [333, с. 111–112; 355, с. 143–145]). Перша охоплює чотири типи названих модулів – пізнавальний, соціокультурний, нормативно-регуляційний, гуманітарно-світоглядний, що диференціюється на вісім дисциплінарних підтипів, друга, маючи складну ієрархічну побудову, структурно обіймає чотири змістові розвивальні сфери-частини (настановча, значеннева, процесуальна, суб'єктна), дванадцять основних змістових блоків-розділів і стільки ж похідних компонентів (підрозділів чи параграфів). Це уможливорює повноцінне збалансоване представництво в експериментальних навчальних планах ЗВО шести груп навчальних курсів (дисциплін із сфер науки і культури, фізичної і розумової діяльності, світогляду і мистецтва) і дає змогу максимально наповнити психокультурний простір реальних розвивальних взаємин в аудиторії гармонікою його складників-чинників, а саме поєднанням теоретичного і практичного, наукового і мистецького, ковітального і самісного, раціонального і духовного, аксіологічного та екзистенційного, спеціально та інтегрально зорієнтованого освітнього змісту.

Отже дидактичний модуль постає як концептуальна модель розвивальної взаємодії викладача і студентів під час проходження певного навчального курсу, що забезпечує вирішення окремої групи розвивально-академічних цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване і відносно локалізоване психосоціальне зростання особистості впродовж півріччя чи навчального року [226].

**Навчальний модуль** – це засаднича психосоціальна форма конкретно-практичної організації та здійснення освітньої діяльності, котра за повноцінного функціонування становить «відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії викладача зі

студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, утворюється із восьми основних етапів, кожний з яких має своє завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості і завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує психосоціальний розвиток кожного учасника на окремому відрізку вивчення академічного курсу (*розділ, тема*)», у своїй центральній ланці по чергово актуалізує сферну мозаїку змістового модуля через сприятливі умови розгортання форми-модуля [351, с. 143]. Осереддям цього модуля є паритетна освітня діяльність, ефективність якої залежить від повноти зреалізування психолого-педагогічного змісту кожного з восьми етапів функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу: настаново-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, контроль-но-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний (див. [344; 358]).

Закономірно, що навчальний модуль є однією із *засадничих категорій* теорії модульно-розвивального навчання, що у змісті, структурі та функціональній динаміці відображає взаємодію і взаємодоповнення інших важливих модульних систем університетського освітнього процесу – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, технологічної, методичної, розвивальної, результативної, особистісної та ін. При цьому психомистецьке втілення науково спроектованого повного функціонального циклу навчального модуля сприяє оптимальному психосоціальному зростанню кожного з учасників навчання залежно від його суб'єктних ресурсів та від особистісних можливостей індивідуального розвитку через поетапне й рівновагоме збагачення персоніфікованих структур як глибоко самісного ментального досвіду, так і здобутого освітньо-компетентнісного потенціалу. За цих системних умов інноваційного наповнення освітнього простору циклічно-вчинкова траєкторія модульно-розвивальної взаємодії та її осереддя – паритетної освітньої діяльності – огртехнологічно спрямовують численні модульно-стимуляційні потоки-впливи на кожного здобувача освіти таким

чином, що *процеси навчання* суб'єктно породжують його нові пізнавальні та інформаційні можливості, *виховання* уможлиблюють досі небачений діапазон нормонаслідування і цілепокладання, *освіти* індивідуально відкривають ширші обрії внутрішнього прийняття гуманних соціальних цінностей і культурних еталонів поведінки, діяльності, спілкування, нарешті *процеси* самореалізації універсумно актуалізують незвідані горизонти власного екзистенціювання – інсайтів спонтанності, спалахів креативності, самісного переображення, духовних злетів тощо. Так, власне науково й водночас психомистецьки, за теоретичною композицією А. В. Фурмана, втілюється у життя чотиритактне функціонування навчального модуля, в ході якого відбувається добування, осмислення й застосування теоретичних знань, відкриття, освоєння і використання соціальних норм, осягнення, прийняття та обстоювання етнонаціональних і загальнолюдських цінностей, вакуальнення, удіяльнення і самоототожнення психодуховних форм або святостей (віри, надії, любові, свободи, смирення, творчості, відповідальності та ін.) [376].

Отже, змістовий модуль реалізується через навчальний, котрий, своєю чергою упередметнюється у формі *міні-модуля* – специфічного, здебільшого 45-хвилинного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра відрізняється від традиційного навчального заняття такими внутрішніми і зовнішніми ознаками: 1) неподільним зв'язком і єдністю змістового модуля і формального; 2) наявністю чітко обґрунтованої психодидактичної мети, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована в науковому проєкті навчального модуля; 3) взаємозалежністю і послідовністю реалізації основних інваріантів соціально-культурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово-методичного забезпечення; 4) двофазністю освоєння викладачем – науковому проєктуванню власної інноваційної освітньої діяльності і практичній реалізації за психомистецькими законами безперервної розвивальної взаємодії; 5) наявністю чітко визначеної психодраматичної технології, що кооперує розвивальну освітню діяльність викладача і студентів,

робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; 6) існує з огляду на курс і спеціальність студентів здвоєно, строєно і системно; 7) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення; 8) забезпечує мікроростання психосоціального потенціалу учасників освітнього процесу та їхнє позитивне творення довкілля, соціальних взаємин і власного Я.

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

Отож перебіг освітньої діяльності у досвіді експериментального впровадження інноваційної системи фіксує **процесуальний модуль** як конкретно-ситуативний перебіг розвивальної взаємодії викладача і студентів під час поетапного функціонування навчального модуля як багатовимірної системи відкритих і взаємопричинених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленнєвих, вольових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап культурного розвитку, психосоціального зростання та духовного творення особистості.

**Модульно-розвивальний освітній цикл** – модель повного функціонального кола і реального здійснення чітко організованого

освітнього метапроцесу, який складається з чотирьох основних періодів (фаз), кожний з котрих, утілюючи принципи і нормативи циклічно-вчинкового підходу (див. [45; 64; 212; 329; 389]), ситуативно активізує і внутрішньо актуалізує окремі пласти чи виміри освітнього змісту у єдності із певною сув'яззю підконтрольного перебігу психосоціальних процесів, що у взаємодоповненні забезпечують пізнавальну обізнаність і прискорений розумовий розвиток, соціальну грамотність і сталі особистісне зростання, ціннісно-сміслову компетентність та індивідуальнісне психокультурне збагачення, безперервну самоосвіту й самопізнання та самотворення здобувачів середньої і вищої освіти. Водночас цей чотиріперіодний оргцикл диференціюється на дев'ять етапів довершеної модульно-розвивальної взаємодії, здійснюваної у багатопараметричному контексті паритетної освітньої діяльності учасників університетського навчання, починаючи від нульового (чуттєво-естетичного) і завершуючи восьмим (спонтанно-креативним) етапом. Причому кожний такий етап інноваційного оргтехнологічного циклу освітнього метапроцесу має свої домінуючі цілі і завдання, нормативно заданий психолого-педагогічний зміст, різноаспектний освітній і суто компетентнісний потенціал та розвиває певні сторони психодуховного світу людини в почерговій зміні й удосконаленні її образів суб'єктивної реальності [64; 219; 377].

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

- окремою метою і єдиним психолого-педагогічним змістом для кожного етапу навчального модуля, що спонукає обирати ефективну тактику керівництва розвивальною взаємодією та освітнім процесом;

- єдністю соціально-психологічних функцій викладача і студентів, що нормативно задаються як система суспільно прийнятих норм і правил їхньої спільної освітньої діяльності;

- функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу, котра досягається лише при переході від першого і другого періодів розвитку навчального модуля до третього і четвертого, тобто

від інформаційно-пізнавальних і нормативно-регуляційних засобів діяльності до ціннісно-естетичних та духовно-саморефлексивних;

- довершеною послідовністю дев'яти етапів функціонування, що характеризується соціально-культурною логікою розвитку і взаємопереходами, вчинково-канонічною траєкторією утвердження паритетної освітньої діяльності;

- інтенсивним інформаційним та діловим обміном між наставником і наступниками, який є регулятором соціальної поведінки у системі їхньої освітньої діяльності та актуалізує комплекси організаційно значимих для розвивальної взаємодії мотивів, ставлень і цінностей кожного;

- своєрідністю соціально-психологічного простору міжособистісних взаємин, динамічні характеристики якого сприймаються, переживаються, оцінюються і розуміються кожним учасником навчання як умови розгортання повноцінного модульно-розвивального процесу;

- полімотиваційністю освітньої діяльності учасників навчання (творча актуалізація, навчальні досягнення, співробітництво, авторитет і соціальне визнання, дисципліна і відповідальність, організаційна приналежність, смисл життя і сенс буття [307–309] тощо), яка забезпечує формування динамічного соціально-культурного досвіду юні на суб'єктному, особистісному та індивідуальнісному рівнях їхньої співбуттєвості [105, с. 7; 107; 152; 313; 377].

Й, імовірно, найважливіше. Обстоювана нами інноваційна освітня модель А. В. Фурмана делегує левову частину повноважень і функцій від організаторів і керівників навчальної праці (викладачів) до здобувачів освіти, тим самим покладаючи на них відповідальність за змістовність і якість власної освітньої діяльності. І це відбувається в гуманно дозвільний спосіб: кожному студентові пропонується пам'ятка-інструкція щодо низки тих соціальних завдань, які він покликаний першочергово виконувати на кожному окремому етапі цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії (див. [336; 337; 351, с. 134-135]).

**Цільовий модуль** – це завершена системна організація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального циклу навчального модуля, що визначається проблемно-модульною програмою, організаційно реалізується як ієрархія міні-модулів, процесуально втілюється як ланцюг інноваційних освітніх технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу [226].

Паритетна освітня діяльність організується у формі **розвивального модуля**, тобто як конкретна довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії викладача, студентської групи та окремого соціально-культурного змісту навчання у діалектичній єдності і психодидактичній наступності чотирьох різновидів змісту – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного, що моделює повноцінний соціально-культурно-психологічний простір, змістово забезпечує їх ефективну (паритетну) освітню співдіяльність» [77; 351, с. 127] і характеризує відносно завершене коло розумового, особистісного, екзистенційного та духовного розвитку здобувача освіти, тобто спричиняє істотне внутрішнє зростання його інтелектуального потенціалу, соціальних спроможностей, ціннісно-сміслової здатності і творчої енергетики власної самості. «За часовими параметрами освітнього процесу цей модуль як мікроетап психосоціального зростання особистості співпадає з міні-модулем (формальним модулем), як відносно довершений етап – із набором одночасно організованих навчальних модулів і як макроетап – із сукупністю психодидактичних модулів, реалізація яких припадає на кінець семестру або навчального року» [333, с. 316].

Рефлексуючи вагомі теоретичні, прикладні та експериментальні напрацювання нової освітньої моделі у майже тридцятирічній ретроспективі, підкреслимо, що концептуальна новизна модульно-розвивальної системи полягає в тому, що *ідея розвитку* поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати діяльності ЗОШ, ліцеїв, гімназій і ЗВО. Причому науковому проектуванню і мистецькому втіленню підлягають як *інноваційно-*

*психологічний клімат* освітнього закладу, так і *психосоціальний простір* розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу в класі чи аудиторії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб'єктивно, полімотиваційно і полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є: а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного та настановчо-мотиваційного до духовно-естетичного і спонтанно-креативного); б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань, психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності, складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові знання – навчальні вміння – соціальні норми – культурні цінності – духовні психоформи або святості; в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості кожного вільно обирати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової пізнавальної та освітньої діяльності в нормативному полісоціально прийнятної поведінки та ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів [105, с. 14-15]. Отож усі сторони, аспекти, складники, параметри, компоненти оргдіяльнісно керованого інноваційного освітнього процесу в мультисистемний спосіб активізують, стимулюють і реально прискорюють численні процеси розвитку особистісного світу наступника, які унааявлені в загальній картині його психосоціального зростання і духовного самовдосконалення.

Основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** – науково спроектований за новаційними принципами і вимогами довершений функціональний сегмент-вузол соціально-культурно-психологічного досвіду людства, що є центральною ланкою навчального модуля і модульно-розвивального процесу в цілому, організований як окрема, адаптована, відкрита і діалектична система значень і знань (теорії, закони, поняття та ін.), умінь (дії, прийоми тощо), навичків і компетентностей, норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо), цінностей (ставлення, оцінки,



ідеали, переконання, наслідки рефлексії), психічних образів, смислів та психодуховних форм, зафіксований у шестикомпонентному наборі інноваційних програмово-методичних засобів МРСН й вичерпно характеризує навчально-предметний зміст освітньої розвивальної взаємодії [351, с. 127].

Пропонована модель змістового модуля як цілісної *соціокультурної системи освітнього змісту* вигідно відрізняється від поширеної концепції навчального матеріалу [див. 327, с. 15–23]. До того ж взаємозалежність сфер і компонентів цього модуля не монологічна, статична чи односпричинена. Проектно-мисленнєву діяльність вже на цьому етапі підготовки модульно-розвивальних занять ускладнюють багаторівневість, різноплановість і холістичність соціокультурного змісту навчального модуля. Фундаментальні пласти знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм і цінностей (духовні ідеали та вартості), об'єднуючись у концептуальні блоки і змістові модулі, є основою для організації похідних одиниць – *освітніх задач*, постановка і розв'язання яких під час розвивальних взаємостосунків приводить (завдяки інноваційним технологіям та авторським методзасобам) до добування, збагачення і поширення ментального досвіду студента як культурного, етнічно багатого і суспільно значущого. І коли знання стають інструментом свідомої діяльності, уміння здійснюються як узагальнені способи дії з теоретичним чи практичним матеріалом, норми знаходять системне втілення у програмах творення довкілля, а цінності заповнюють простір моральних учинків особи, тоді актуалізований соціально-культурно-психологічний зміст (простір) одержує найвичерпніше – надсистемне і багатодинамічне – відображення в конкретній освітній практиці модульно-розвивального експериментування. Це також підтверджують результати інших аналітичних досліджень: тип освітнього середовища «визначається передусім наявними у ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності)»; і чим більше і повніше особистість використовує можливості організо-

ваного середовища, тим успішніше відбувається її вільний й активний саморозвиток [398, с. 80–81].

У широкому міжпредметному контексті миследіяльнісного обґрунтування А. В. Фурманом ідеогенези теорії, методології, технологій та експериментальної практики модульно-розвивального навчання у 2009 році здійснена методологічна рефлексія циклічно організованих етапів розвитку поняття про змістовий модуль у різновіддаленій ретроспективі й близькій та віддаленій перспективі [45, с. 330–349; 344 та ін.]. В результаті здійсненої дослідницької роботи виявлена наступність принаймні п'яти моделей структури змістового модуля, що реалізує вимоги принципів взаємодоповнення, ускладнення, деталізації та гармонізації взаємозв'язків структурних компонентів указанного модуля із восьми основними етапами освітнього циклу як цілісним модульно-розвивальним метапроцесом. Відтак змістовий модуль постає і як продукт-засіб теоретичного мислення, і як категорійне поняття та інструмент професійного методологування (див. детально [46, М. 9, с. 5; 329; 328; 344]), і як складна реальність інноваційно зорієнтованої освіти. Окремо підкреслимо і той значущий для наукового пізнання момент, що, як зауважує сам автор, ним уперше у психодидактиці, зважаючи на подвійну роботу викладача-дослідника з інноваційним освітнім циклом (його наукове проєктування і психомистецьке втілення), взаємозалежно введені двоє понять: *«центральна змістова лінія освітньої взаємодії»*, що на концептному рівні вжитку інструментально забезпечує проблемно-модульну миследіяльність з організації, проєктування та конструювання, і *«змістова траєкторія колективної освітньої діяльності»*, що описує ситуативне психодраматичне зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб'єктивної взаємодії учасників навчання.

**Тестовий модуль** – це сукупність навчальних та психологічних задач (завдань) спрямованих на виявлення темпів зростання розумового, соціального і творчого потенціалу особистості як культурної індивідуальності. Причому в модульно-розвивальній системі головно використовуються прогресивні моделі об'єктивного

оцінювання діяльності викладача і студентів – нормативно-статистична, рейтингова, критеріальна, що ґрунтуються переважно на результатах дидактичного і психологічного тестування.

**Графіко-ілюстративний модуль** забезпечує комплексне, структуроване відображення змістового модуля у різних системах кодування інформації (знаковій, символній тощо) за допомогою графічних засобів (таблиці, схеми, графіки, рисунки, гістограми тощо) [226]. Він має виняткове значення у створенні модульно-розвивальних підручників як психодидактичних інструментів проєктивного налагодження освітньої взаємодії. За цих обставин досягається психологічно виправдане чергування форм презентування навчального змісту студентам, коли сукцесивне сприйняття текстових блоків чергується із симультанним опрацюванням наочно-образних модулів.

### **3.3. Сутнісна характеристика кватерності змісту інноваційної модульно-розвивальної взаємодії як сфери психологічного оргвпливу**

Становлення соціально зрілої, духовної людини, яка керується гуманістичними цінностями, функціонує в контексті інноваційних просторово-часових координат, спричинюється культурним, полідіалогічним, паритетним *соціально-психологічним оргвпливом, котрий становить центральну ланку розвивальної взаємодії*. Остання описується як світоглядна категорія, що відображає зустрічні процеси персоніфікованого діяння особистостей одна на одну, їхнє взаємозумовлення, взаємообмін, взаємозв'язок як у масштабному соціумі, так і в конкретній групі. Також вона уможливорює максимально повне охарактеризування основних форм людської активності – поведінки, діяльності, спілкування, вчинку, самореалізації [375].

За О. В. Киричуком, педагогічна взаємодія під час розгортання навчально-виховного процесу ґрунтується на: взаєморозумінні педагога і вихованця, спільності їхніх інтересів і прагнень, мотивів,

установок, ціннісних орієнтацій; взаємодії особистого та особистісного контакту. В методологічному плані психологія педагогічної взаємодії, – як пише далі вчений, – розкривається за умови застосування комплексу методів і засобів наукового аналізу, а на практиці пізнається через педагогічний вплив в умовах психотерапії, психологічної корекції, управління тощо. Під час цього циклу простежується злиття таких процесів як *виховання і спілкування* – двох сторін педагогічної взаємодії, де перший – змістовий її бік, а другий – форма її вияву. Зокрема, виховання передбачає передачу теоретичних і практичних знань, духовних цінностей, а спілкування є продуктом саморозвитку виховання [149, с. 4–5]. «У загальному плані кінцевою метою виховання як процесу є переведення його у самовиховання, в самостійну активну реалізацію виховуваним його життєвих програм, життєтворчість. Досягнення цього на практиці вимагає вирішення в навчально-виховному процесі трьох класів педагогічних задач: 1) передача і засвоєння теоретичних знань, творчий пошук нової інформації; 2) демонстрація і формування умінь і навичок; 3) обмін і самостійне вироблення цінностей» [149, с. 7; 392].

Зазначений підхід до тлумачення природи педагогічної взаємодії за умов навчально-виховного процесу, де студент і викладач – лише «суб'єкти соціальної дії» [149, с. 8], дає змогу нам обґрунтувати інший погляд на виникнення, розвиток та згасання цього типу взаєможносунків. Науковому обґрунтуванню підлягатиме *розвивальна взаємодія*. Остання – складний предмет соціально-психологічного пошуку в системі модульно-розвивального навчання [113; 330; 348; 356]. Інноваційна освіта створює регуляційний соціально-культурний простір і час для безперервної розвивальної взаємодії педагога і вихованця завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для них соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу навчання, б) технологіям цілісного модульно-розвивального процесу, які забезпечують інтенсивний інформаційний та діловий обміни між наставником і наступниками, в) системі методично-засобового забезпечення. При цьому ефективність розвивальної взаємодії між

учасниками освітнього дійства визначається соціально-культурною організованістю цілісного модульно-розвивального процесу, яка, по-перше, враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань педагога і майбутнього фахівця; по-друге, залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової активності особи на кожному етапі освітнього циклу; по-третє, виявляється в усвідомленій діяльності викладача і студентів з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним [71; 109, с. 148-157].

Розвивальну взаємодію як системне утворення та об'єкт наукового пізнання в системі інноваційного навчання слід розглядати в контексті таких *компонентів*: 1) соціально-культурно-психологічного простору-часу; 2) організаційної культури; 3) взаємодоповнення трьох циклів: а) освітнього, б) розвивального і в) самореалізаційного; 4) психологічного оргвпливу та його класів; 5) вітакультурного підходу. Зазначені компоненти мають свою структурно-функціональну організацію. Так, соціально-культурно-психологічний простір містить чотири *параметри*: цілісність, структурність, автономність і саморозвитковість, час – *властивості* суб'єктивно пережитого часу – минуле, теперішнє, майбутнє. Організаційна культура має такі *складові*, як соціокультурний світогляд, норми, вартості, вірування, духовні смисли. *Освітній цикл* інноваційної оргсистеми складається із ланцюжка: знання – уміння – норми – цінності – самотворення; *розвивальний* утримує чотири різновиди змісту: психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний; *самореалізаційний* містить несвідоме, підсвідоме, свідомість і самосвідомість. *Психологічний оргвплив*, в основі якого знаходиться паритетна взаємодія між учасниками розвивального процесу, забезпечує динаміку різних форм активності, де викладач і студент поперемінно виконують функції суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума соціально-психологічного діяння. Крім того, універсальними соціально організованими процесами розвивальних взаємин є: *навчання* як

інформаційно-пізнавальний цикл, що активізує форми пошукової пізнавальної активності кожного; *виховання* як нормативно-регуляційний перебіг, що формує систему суб'єктних, особистісних, індивідуальнісних взаємин; *освіта* як світоглядно-ціннісне оволодіння соціально-культурним досвідом; *самореалізація* як духовно-спонтанний процес, який забезпечує самотворення Я-концепції особи.

Модульно-розвивальна система має відмінну від класично-академічної програмово-методичну надбудову, що спричинена їх різними цілями і завданнями, принципами і механізмами функціонування. Так, за традиційного навчання викладач першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного в його цілісному обсязі. Це призводить до того, що педагог не бачить у безперервній розвивальній взаємодії із студентами основну надцінність їхньої соціально значимої освітньої діяльності; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі/групі, тобто більше за формальні показники навчальних досягнень. За експериментальної моделі освіти картина організованої причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою: викладач працює з *чотирма різновидами змісту взаємин* – психолого-педагогічним, що нормативно визначається етапом функціонування модульного процесу, навчально-предметним (традиційні плани, програми, підручники), методично-засобовим (граф-схеми навчальних курсів, навчальний сценарій, розвивальний міні-підручник тощо), управлінсько-технологічним (модульно-розвивальний розклад занять, вітакультурний підхід в організації роботи ЗВО). Внаслідок безпосередньої участі у змістово спроектованій розвивальній взаємодії викладач і студенти, залежно від вікових та індивідуальних особливостей, ідуть власною траєкторією психосоціального розвитку – від пізнавальних і регуляційних новоутворень до ціннісно-естетичних і духовно-креативних. Тому набутий у такий спосіб культурний досвід є для молоді не просто інформаційним багажем, він стає, головно завдяки якісно новому програмово-методичному забезпеченню, внутрішнім чин-

ником їхньої самоактивності, власного саморозвитку, особистісного самовдосконалення і самотворення [59; 109, с. 148-157].

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

Отож *освітній зміст* – системне часопросторове наповнення паритетної освітньої діяльності учасників організованого інноваційного навчання, яке за нової філософії освіти (А. В. Фурман і наукова школа) спочатку проєктується й потім психомистецьки втілюється як ритмічне взаємодоповнення трьох різновидів соціально-культурно-психологічного змісту – сфери змістового модуля (субмодулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів і психодуховних форм), різновидів змісту міжособової розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) і рівні функціонування психологічної активності і психічної самоактивності особистості (несвідоме, підсвідоме, свідомість, самосвідомість) [351, с. 138-143]. У будь-якому разі, на відміну від дидактичного чи навчального матеріалу, вказаний зміст становить чітко обґрунтоване розмежування складників, аспектів, компонентів, функціоналів групової освітньої діяльності, тобто являє собою розгалужене мереживо ситуаційно змінних топіки (наявність сукупності місць) і метрики (рухливого розташування цих місць між собою) скерованого перебігу модульно-розвивальної взаємодії. Іншими словами, освітній зміст в інноваційній психодидактичній системі організується як новопостала вітакультурна дійсність, в котру як у локалізований просторово-часовий континуум входять, занурюються всі учасники освітнього процесу як активні співтворці знань, компетенцій, цінностей, учинків,

причому це стосується не лише викладачів, а й здобувачів вищої освіти.

Окреслене сутнісне визначення освітнього змісту однозначно вказує на ту незаперечну перевагу в його проєктуванні і зреалізуванні, що кожний учасник міжособових стосунків в окремій відмінній від попередніх навчальній ситуації має змогу чітко відрефлексувати «відповіді на три основні запитання: 1) якими саме змістовими компонентами соціально-культурного досвіду треба обмінюватися наставникові і вихованцям?; 2) у якому соціально-психологічному просторі розвивальної взаємодії цей обмін має відбутися (передусім для того, щоб психокультурне зростання особистості було оптимальним)?; 3) яка внутрішня робота (активність і самоактивність, діяльність і самодіяння, поведінка і вчинкова післядія) повинна бути виконана учасниками освітнього процесу, щоб для кожного стали найкращими й освіченість, і вихованість, і саморозвиток, і духовна самореалізація?» [351, с. 141-142; 376].

Необхідним засобово-організаційним підґрунтям налагодження полідіалогічного соціально-психологічного впливу є окремі **різновиди змісту розвивальної взаємодії** [333]: а) *психолого-педагогічний* (мета і завдання розвивальної взаємодії, окремо зміст кожного етапу навчального модуля, психоемоційний стан); б) *навчально-предметний* (державні та навчальні програми (стандарти), підручники і посібники, довідкова література, словники тощо); в) *методично-засобовий* (граф-схеми навчальних курсів, культурно-змістові матриці навчальних модулів, освітні сценарії, наукові проєкти, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації студента); г) *управлінсько-технологічний* (модульно-розвивальний розклад занять, система етнонаціонального виховання, вітакультурний підхід організацій роботи ЗВО). При цьому методично-засобовий різновид змісту розвивальної взаємодії диференціюються на проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача (наукові проєкти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять) та студентів (міні-підручники та програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повно-



цінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – смисли і сенси – самотворення [332; 333; 343; 356]. Вочевидь номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту *соціально-культурно-психологічного простору*, який проєктується та експериментально втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію.

Особливості практичної реалізації психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту під час психологічного проєктування інноваційних психодидактичних засобів налагодження модульно-розвивальної взаємодії детально обґрунтовані нами у низці публікацій [73; 320 та ін.] і розгорнуто подані у *додатку В*.

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

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

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

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

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

д) стимулювання глибинної суб'єктної присутності та вершинної особистісної участі кожного наступника в буттєвій екзистенції освітньої взаємодії як засадничої психодуховної умови ефективного внутрішнього учіння, соціального самоствердження і духовної самореалізації [351, с. 138-141];

е) формування у здобувачів освіти загальних і спеціальних (освітніх і/чи фахових) компетентностей навколо центрального осереддя їхнього світогляду – розвитку наукового та/або професійного мислення як базової особистісної умови адекватної постановки та оптимального розв'язання життєвих проблем і вирішення фахових завдань.

Отож освітній зміст повноцінного модульно-розвивального процесу визначає якісне наповнення конкретного соціально-психологічного простору розвивальної взаємодії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб'єктивно, полімотиваційно і полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є: а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного та установчо-мотиваційного до контрольного-рефлексивного і духовно-естетичного); б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань, психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності, складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові знання – навчальні вміння – соціальні норми – культурні цінності; в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості кожного вільно обирати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової діяльності в нормативному полі соціально прийнятної поведінки та ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів.

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

Основним показником і критерієм прогресу ЗВО як соціально-культурного інституту є її реальне звернення до психодуховного світу студента та мобілізування його психоемоційних резервів. Морально-психологічний потенціал студента – це те особистісне утворення, котре характеризується суб'єктивною всезагальністю, водночас зумовлює індивідуальну своєрідність і неповторність кожного наступника. Ще Зигмунд Фройд зазначав, що життя в цьому світі слугує вищій меті, котру нелегко розгадати, однак імовірно вона центрується довкола вдосконалення людини [305а].

Щоб освітній процес став культурно зорієнтованим явищем і стимулював духовне самовдосконалення особистості, він має проєктуватися та реалізовуватися за технологіями, максимально наближеними до техніки театрального мистецтва. Це вагомий аргумент на користь гуманізації сучасного університетського життя. Зокрема, З. Фройд стверджував, що мистецтво є одним з інструментів ошляхетнення потягів, а відтак сприяє пом'якшенню їх тотального антагонізму з Над-Я й гармонізує психічну діяльність і внутрішній світ людини. Ось чому проникнення психомистецьких технологій у серцевинне ядро університетського життя є актуальним викликом нинішньої вітчизняної системи освіти [76].

Отож, мовиться про системне вдосконалення освітньої технології як на рівні цілей, змісту, форм, методів і результатів університетського навчання, так і на кардинально новому концептуальному підґрунті проблемно-діалогічної взаємодії. Тому, в інноваційній системі обстоюється прогресивна, передовсім психодраматична концепція розвивальної взаємодії учасників модульно-розвивального процесу, що базується на закономірностях сценічного мистецтва [325, с. 2].

Технології є важливим складником будь-якої соціальної системи, в котрій вони, виконуючи організаційно-управлінські функції, забезпечують досягнення бажаних результатів діяльності. При цьому технологія як мистецтво реалізації задуму безпосередньо стосується контрольованого перебігу процесу, зокрема етапів, способів і засобів управління ним. Оскільки в університетській практиці є три центральні взаємозалежні ритми – навчальний, виховний, освітній, то викладачі й управлінці-адміністратори зіштовхуються із потребою оволодіння конкретним набором різних за завданнями, складністю і трудомісткістю професійних технологій.

У цьому контексті є змога виокремити декілька основних рівнів технологічного забезпечення діяльності ЗВО:

1) прото- або передтехнологічний, за якого освітній процес виходить за межі загального соціокультурного контексту і зреалізовується як послідовність методик навчання і педагогічних прийомів;

2) педагогічна технологія, котра, втілюючи певну модель навчально-виховного процесу постає як сукупність практичних засобів роботи викладача із юнню;

3) освітня технологія, що проєктується за вимогами триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу й організована у часі, за змістом, способами і засобами міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів; отож це соціально нормована процедура досягнення значущих результатів в оволодінні певним фрагментом вітакультурного досвіду (системою знань, умінь, норм і цінностей) та поступального психосоціального зростання кожного;

4) управлінські технології від науково-освітнього закладу до Міністерства освіти і науки України, котре стратегічно визначає напрями розвитку національної освіти і провадить магістральну гуманітарну політику в соціально-культурному просторі суспільства.

Отже, започаткована А. В. Фурманом модульно-розвивальна система не заперечує традиційні педагогічні технології. Вона

швидше, навпаки, систематизує і послуговується ними як інструментами впливу викладача на студентів, констатуючи їх значну практичну ефективність і низьку концептуальну якість (вірогідність) [332; 106, с. 98-102].

Полірівнева мозаїка організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу за модульно-розвивальної взаємодії відзначається антропологічним спрямуванням, оскільки уможливорює використання різних соціально-психологічних технологій як важливих інструментів взаємоадаптації особистої й соціуму, котрі перманентно видозмінюються, взаємозбагачуються, розвиваються.

Традиційне навчання, спираючись на емпіричні педагогічні методи, не передбачає використання інших, складніших і продуктивніших освітніх та управлінських технологій. Модульно-розвивальна система, навпаки, реалізується завдяки ієрархії технологічного забезпечення на чотирьох рівнях:

а) стратегічному – як система управлінських технологій фундаментального соціально-психологічного експериментування;

б) тактичному – як сукупність освітніх технологій, що реалізують вимоги дидактичних модулів для вищої школи;

в) психодидактичному – як повний функціональний цикл восьми основних психомистецьких технологій ведення розвивальної взаємодії (від настановчо-мотиваційної до спонтанно-креативної);

г) психотехнічному – як багатоваріантна система проблемно-діалогічних методів і психологічних прийомів організації безперервного модульно-розвивального процесу.

Отож під *психомистецькими технологіями модульно-розвивального навчання* розуміємо комплект із чотирьох основних і восьми похідних інваріантів психодраматичного зреалізування паритетної освітньої діяльності викладача і студентів за рамкових умов та з використанням інноваційних програмово-методичних засобів функціонування цілісного модульно-розвивального метапроцесу (тобто сутнісно навчального модуля), де обов'язковими

сценічними (художньо-мистецькими) діями-складовими є: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід-перебіг навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії.

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

Чергування процесів занурення і вивільнення оргтехнологічно втілюється під час послідовного розгортання наступності чотирьох *періодів* модульно-розвивальної взаємодії. Кожен із зазначених чотирьох періодів, своєю чергою, диференціюється на два похідних етапи, котрі у сукупності й утворюють цілісний оргцикл психомистецьких технологій і технік модульно-розвивальної навчальної взаємодії. Подаємо візуалізовану ***оргтехнологічну структуру розгортання міжсуб'єктної взаємодії за цілісного модульно-розвивального процесу*** (рис. 3.1), що охоплює основні періоди навчального модуля, похідні етапи та їхню функціональну спрямованість [353, с. 15; 107, с. 40-95]. Сутнісно-змістове психологічне наповнення останніх детально розкриті нами у пункті 2.3.

Отож у модульно-розвивальній системі цілісне функціонування навчального модуля нагадує розгорнуте мистецьке дійство, у якому навчальне заняття – це вистава спільного пошуку викладача і студентів, яка навіює емоційно-духовне потрясіння під впливом драматичної взаємодії, спонукає кожного як до зовнішнього, так і до внутрішнього діалогу. Тому й хід оволодіння наукових знань не є репродуктивним відтворенням понять,

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

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

прийомів, соціальних норм чи цінностей, способів мислення, а організовується як універсальна форма соціально-культурного розвитку особистості. Навчаючись психології чи інформатиці, дитина

здійснює пізнавально-регуляційний рух не тільки «ззовні – всередину» (інтеріоризація), в й «зсередини – на зовні» (екстеріоризація). Більше того, завдяки однаково заданим, соціально-психологічним функціям викладач і студент є паритетними співрозмовниками у навчальному процесі. Звідси – наскрізне проблемно-діалогічне насичення розвивальної взаємодії, драматичне спрямування реальних взаємин у системі «зріла особистість – юна особистість». М. М. Бахтін у зв'язку з цим писав: «Істина не зароджується і не знаходиться в голові окремої людини, вона зароджується між людьми, що спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування» [17, с. 126].

Доречно у цьому контексті згадати *технологію розгортання фаз навчально-драматичного дійства* за структурною наступністю етапів цілісного модульно-розвивального процесу:

1. *Експозиція та зав'язка* навчально-проблемної ситуації (чуттєво-естетичний та установчо-мотиваційний етапи) – актуалізація внутрішніх мотивів діяльності студентів головно через механізми здивування, а також сприяння усвідомленню ними навчальних проблем (пізнавальних, регуляційних, ціннісний і т.п.).

2. *Перипетії, розгортання подій* (теоретично-пошуковий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний етапи) – розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності студентів через ситуації особистої невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сміслової суперечності, розкриття процесів нормотворення юні.

3. *Кульмінація* (системно-узагальнювальний етап) – формування через психологічний механізм збагачення цілісної системи особистісних знань і норм з ціннісно-спрямованим орієнтиром. Осмислення студентами освітнього змісту, його цілісне світоглядне структурування.

4. *Згасання подій, світоглядна розв'язка* (контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний етапи) – розвиток



процесів творчої рефлексії, ціннісних орієнтацій і моральних кодексів студентів завдяки механізмам поширення, реалізації та самотворення. Самоаналіз і самоусвідомлення збагачення власного ментального досвіду [76].

Наочним прикладом того, як розв'язується проблема психомистецького наповнення модульно-розвивального процесу є запропоновані А. Фурманом багатоваріантні алгоритми сценічного ведення розвивальної взаємодії викладача та академічної групи. Для аналізу подаємо установчо-мотиваційний етап, який покликаний відповідними художніми засобами вирішити одне з найскладніших завдань освітнього закладу – сформувати у майбутніх фахівців стійку мотивацію добування соціально-культурного досвіду [99; 332, с. 6; 106, с. 98–102].

Для прикладу подаємо *алгоритмічні інваріанти організації розвивальної взаємодії* на установчо-мотиваційному етапі цілісного модульно-розвивального процесу, який покликаний відповідними художніми засобами вирішити одне з найскладніших завдань школи – сформувати у школярів внутрішню мотивацію добування соціально-культурного досвіду. Презентуємо універсальну версію алгоритму розвивальної взаємодії на зазначеному етапі:

1. Створення сприятливого емоційного фону розвивальної взаємодії викладача і студентів та його критична рефлексія кожним учасником навчання.

2. Активізація пізнавальних психічних процесів студента до емоційного сприймання нового освітнього змісту (знання, уміння, норми, цінності) через задіяння різних аналізаторів, способів пробудження уяви і механізмів формування довершених психічних образів.

3. Демонстрація процесу та результатів нової, соціально значимої діяльності, а також коментоване пред'явлення реальних соціальних та особистих проблем.

4. Мотивування пошукової пізнавальної активності студентів через загострення пізнавально-сміслових суперечностей між їхнім

ментальним досвідом (уявлення, знання, норми, образи тощо) і новими ситуаціями, подіями, вчинками, фактами.

5. Пробудження у студентів прагнення оволодіти новими діями та операціями, що складають зміст освоюваної діяльності та є способами розв'язування практичних задач.

6. Усвідомлення студентами труднощів і проблем на шляху опанування техніки виконання нової діяльності.

7. Емоційний шок наступників від несподіваної драматичної ситуації, загострення пізнавально-емоційних сцен (конфлікти, суперечності, події, факти).

8. Осмислення кількох сюжетних ліній (способів) розв'язування пізнавально-емоційного конфлікту.

9. Активізація інтелектуальних та особистісно-сміслових компонентів (опор) ментального досвіду індивідуальності студента для різнобічного усвідомлення життєвих проблем і складних запитань.

10. Цільова установка на активний пошук студентами нових наукових знань. Постановка викладачем нових навчально-виховних цілей і завдань як зовнішня мотивація освітньої діяльності студентів щодо збагачення їхнього власного ментального досвіду.

11. Мотивація освітньої активності майбутніх фахівців щодо нових способів (версій, шляхів) виходу із проблемного соціально-культурного поля і припущень щодо їх розв'язання.

12. Наочне презентування структурно-часової схеми/моделі розвитку навчального модуля і зосередження уваги студентів на основних діях, законах, поняттях, нормах, цінностях.

13. З'ясування настрою студентів на розвивальну взаємодію з викладачем за допомогою символів-емотиконів (малюнків обличчя, зафарбованих кружечків, підписів тощо). Рефлексія наступниками емоційних станів щодо успішності власного пошуку на модульному занятті та внутрішньої готовності знайти відповіді на проблемні запитання вдома.

14. Стимулювання прагнення студентів до успіхів у пошуку способів розв'язання сформульованих проблем і задач під час виконання пропедевтичного домашнього завдання.

За умов практичного втілення *психодраматичної концептуальної схеми* освітня співдіяльність і ділове спілкування учасників навчання на модульно-розвивальних заняттях характеризується катарсичними сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивним переживаннями, тобто їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця близька до *мистецької взаємодії*, оскільки: а) відбувається прямий вплив на емоційну, когнітивну, моральну і духовну сфери особистості; б) забезпечується полісмісловне розуміння природи об'єкта пізнання (природи, людини чи суспільства); в) має місце драматизм розвивальної педагогічної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо); г) має місце особистісний драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо); д) максимально застосовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан студента (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка, жести тощо).

Відтак мистецтво практичного втілення інноваційних освітніх технологій за модульно-розвивальної системи концептуально слідує закономірностям художнього дійства. Адже за нової системи навчання вчитель – передусім режисер, який надихає учня на творчий пошук шляхів розв'язання проблем, що виникають у ході сценічного дійства. Таке навчання йде «від власного бажання», приваблює своїм процесом, стає «звеселенням сердечним», як влучно висловився Г. С. Сковорода [за 107, с. 58]. Відтак воно здатне якісно виконати соціальне замовлення суспільства, оскільки створює зону ефективного психосоціального розвитку особистості. Проблемно-модульна програма, по суті, – це різнобічний опис режисерського мистецтва у сфері освіти. Цей висновок співзвучний поглядам відомого психолога і філософа А. Бергсона, який вважав, що тільки мистецтво може стимулювати людину, відкривати у природі і самій собі такі речі, які

вона не спроможна досягнути з достатньою ясністю ні за допомогою своїх власних почуттів, ані напружуючи свідомість. Звідси, власне, високий творчий потенціал мистецьки зорієнтованого навчання, на що звертав увагу ще Л. С. Виготський. Він тлумачив уяву, фантазію як перетворюючу творчу діяльність, спрямовану від одного конкретного до нового конкретного, втіленого в образах і не сприйнятого органами чуття. А такий психічний рух, зі свого боку, неможливий без абстрагування, мислительної діяльності [50]. Водночас розвинений естетичний смак переважно поєднується з високим інтелектом, жвавістю думки і оригінальністю мислення, а взаємодоповнення і взаємопроникнення почуттів і думки, духу і розуму значно підвищують їх сукупну ефективність. Так В. І. Вернадський писав, що «припинення діяльності людства в галузях мистецтва, релігії, філософії чи суспільного життя не може не позначитись пригнічуючим чином на науці, а звідси – на долі країни і планети, народу і людства» [288, с. 50, 51].

Отже, найсприятливіший об'єкт для особистісного впочування – мистецтво, яке, по-перше, символічне за своєю природою, по-друге, відображає основне джерело людських емоцій. Модульно-розвивальна система, процедурно ґрунтуючись на техніках сценічного мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання перипетій освітньої взаємодії, адже щоб студент оволодів особистісними знаннями і нормами, він має бути активним учасником цікаво побудованого навчально-мистецького дійства. Відомо, що кожна особистість проявляє різний, здебільшого неповторний відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового діяння. Тому допомогти студенту внутрішньо самоорганізуватись, набути потужного духовного резонансу – основне завдання сценічного мистецтва за нової експериментальної системи навчання.

Психомистецькі технології модульно-розвивальної взаємодії є своєрідними інструментами керівництва освітнім процесом. Зокрема,

модульно-розвивальна організаційна форма навчання, що дидактично організовується за оптимальним набором інноваційних технологій та процедур, створює умови максимальної активності студента під час взаємодії з викладачем у проєктованому навчальному процесі. Саме ця організаційна форма завданнями, змістом та процедурою неперервної розвивальної взаємодії внутрішньо мотивує продуктивну освітню діяльність студентів й оптимізує досягнення дидактичних цілей, оскільки не залишає за межами педагогічного спілкування особистості мотиви і спрямування майбутніх фахівців. Тому нестандартні, оригінальні підходи до осмислення пізнавальних завдань, самостійна постановка проблем різного типу пропонуються не стільки у відповідях, скільки закономірно виникають у запитаннях наступників. У кожного з'являється можливість обстоювати свої ідеї та ідеали, ставлення і переконання, рефлексувати їх глибинну світоглядну основу, культурну цінність для власного ментального досвіду. Саме драматичне протиборство, яке сутнісно притаманне розвивальній взаємодії, втілюється в послідовному ланцюзі навчально-сценарних конфліктів, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а вольового і духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція модульно-розвивального навчання якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі студента над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його емоційно-психологічних можливостей, а відтак розвиває і наближує професійно-культурну зрілість.

Отже, цілком виправдано, що освітній процес за інноваційної системи методично організовується за сценічними навчальними сценаріями-технологіями, що постають як науково-мистецький опис перебігу довершеного модульно-розвивального циклу через послідовну зміну ситуацій розвивальної взаємодії педагога і студента (зміст, форми, методи, засоби, місце, час). При цьому у ході діяльного функціонування навчального модуля студент поетапно добуває й

осмислює теоретичні знання, відкриває і використовує соціальні норми, осягає та обстоює культурні цінності, нарешті виявляє та конструює персоніфіковані смислоформи та екзистенціали

### **Висновки до розділу 3**

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

2. Суть інноваційної модульно-розвивальної системи навчання відображають теорія паритетної освітньої діяльності викладача і студентів, концепція безперервної розвивальної педагогічної взаємодії та оргтехнічна модель повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу. Вона передбачає поетапне створення повноцінного соціокультурного простору ЗВО, основні параметричні координати якого зводяться до проектування трьох змістових складових кращого вітакультурного досвіду: а) гармонійного взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей у змісті навчальних курсів; б) ефек-

тивної діяльності кожного учасника навчання із психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним різновидами змісту актуальної розвивальної взаємодії; в) ситуативної актуалізації провідних форм пошукової особистісної активності і самоактивності студентів (пізнавальна, регуляційна, ціннісно-естетична, духовна).

3. Психолого-педагогічна концепція міжсуб'єктної взаємодії викладача і навчальної групи під час викладання навчального курсу (так званий дидактичний модуль) забезпечує досягнення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань. Типологія дидактичних модулів для вищої школи передбачає рівноцінне представництво в навчальному плані освітньо-професійних програм ЗВО шести груп предметів, кожна з яких відображає певний фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова праця, світогляд і мистецтво). Їх номенклатура покликана максимально повно заповнити розвивальний простір оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково-теоретичного і практико-прикладного, раціонального і духовного, спеціального та інтегративного складників освіти. Головна вимога щодо їх взаємозалежного проектування полягає в детальному описанні динамічної картини взаємодії викладача із студентською групою під час вивчення навчального курсу, починаючи від цільового модуля через технологічний і завершуючи результативним.

4. Система модульно-розвивального навчання створює регуляційний соціально-психологічний простір для безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для всіх учасників соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу інноваційного освітнього процесу; б) просторовому науковому проектуванню і практичному конструюванню соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності наставника й наступника за параметрами (сферами) змістового модуля, різновидами розвивальної взаємодії і за функціональними

рівнями психічної самоактивності обох учасників навчання; в) психомистецьким технологіям впровадження циклічно завершеного модульно-розвивального метапроцесу, які забезпечують не лише інтенсивний інформаційний, діловий, смисловий і самосенсовий обміни між педагогом і вихованцем, а ще й оптимізують згармонований психокультурний розвиток і багатоспричинене самотворення позитивної Я-концепції останнього; г) інноваційній системі авторського програмово-методичного забезпечення новітньої освітньої моделі (граф-схеми, соціокультурні матриці, наукові проєкти, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості). Зазначене закономірно зумовлює ефективність міжособової полідіалогічної взаємодії за рамкових умов циклічно-вчинкового зорганізування цілісного модульно-розвивального процесу, яка, крім того: 1) враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань учасників навчання; 2) залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової і психорегуляційної активності особистості на кожному етапі освітнього циклу; 3) виявляється в усвідомленій діяльності викладача і студента з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним; 4) на четвертому періоді названого циклу ця взаємодія переходить у суто духовну площину – у самонавчання та освітню творчість, в рефлексивне осенсовування і духовне переображення особистості.

5. Розвивальна взаємодія викладача та студентів, яка функціонує у соціально-культурно-психологічному просторі-часі науковими засобами описує зміст оптимальних психологічних впливів учасників навчання один на одного, є чинником зростання внутрішніх потенцій контактуючих осіб. Останні забезпечують відкритий, гуманно насичений організаційний клімат, інтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і дій кожного учасника полівмотивованих взаємин. Тому соціально-психологічний оргвплив доповнюється взаємовпли-



вом, самовпливом, самотворенням і навпаки, охоплюючи з розгортанням модульно-розвивального метапроцесу нові характеристики внутрішнього світу особи, все більш повно спричинює її психо-соціальний розвиток.

6. Технологія модульно-розвивальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу сучасного ЗВО постає як науково обґрунтована послідовність їхніх дій, що реалізуються на відповідних етапах освітнього процесу задля проєктивного досягнення максимальних результатів професійної соціалізації молоді із мінімальними затратами матеріальних, часових і трудових ресурсів. Основними ж передумовами ефективності технології вважаються: постановка результуючих цілей, які піддаються вимірюванню / діагностуванню; розробка алгоритмів, що спрямовані на проєктивне поетапне досягнення поставлених завдань; керованість освітніх процесів і налагодження зворотного зв'язку.

## РОЗДІЛ 4

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

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

**4.1.1. Освітні сценарії як модульний засіб реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії.** Інформаційний обмін та освітня взаємодія в епоху інтернет-глобалізації та постіндустріального суспільства потребують докорінного перегляду технологій традиційної системи навчання та розробки психологічно інтенсивних моделей освіти та самоосвіти сучасної молоді. За допомогою новітніх технологій студенти з різних куточків світу миттєво і легко налагоджують інтерактивні зв'язки, спілкуються та обмінюються полікодованими інформаційними блоками та емоційними віртуальними квестами в режимі реального часу. Отож уже усталені традиції комунікування сучасної студентської спільноти значно випереджають освітні технології та часто не враховуються науковцями у процесі напрацювання інноваційних теоретичних моделей у царині психології освіти. На наш погляд, значним потенціалом у цьому контексті володіє модульно-розвивальна система навчання, котра пропонує не лише більш органічну для нинішньої молоді блочно-модульну *форму* презентації різних фрагментів мозаїчної системи соціально-культурного досвіду, а й пропонує принципово нову *технологію взаємодії* як з викладачем-наставником так і полікодованим навчальним *змістом* [64].

За модульно-розвивального навчання відбувається розмежування двох складових утілення цілісного освітнього циклу: *наукове проєктування* за вимогами теоретичного пізнання та *експериментальне впровадження* за психомистецькими моделями міжособистісної взаємодії. Особливе місце в інноваційній системі засобів налагодження МРВ належить **освітньому сценарію** (альтернатива план-конспекту заняття), який з науково-мистецьких позицій утілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних міжособистісних системах. Саме тому основний його зміст становлять дія- і полілогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну внутрішню роботу над реалізацією власного інтелектуального, соціального, світоглядного і духовного потенціалу. Тому такий сценарій передусім детально описує логіку розгортання розвивальної взаємодії з окремого навчального курсу в конкретній академічній групі і покликаний здійснити художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства «живого» психокультурного наповнення [339, с. 3]. Отож сценарії навчальних модулів створені для керованої зміни ситуацій розвивальної взаємодії педагога і студентської групи. Ці психодидактичні засоби сприяють перебігу довершеного модульно-розвивального процесу і визначають надзавдання основних дієвих осіб своєрідного освітнього спектаклю, змальовуючи перипетії надскладного навчального дійства.

Зазначені концептуальні настановлення співзвучні поглядам відомого психолога і філософа А. Бергсона, який вважав, що тільки *мистецтво* може стимулювати людину відкрити у природі і самій собі такі речі, які вона не спроможна досягнути з достатньою ясністю ні за допомогою своїх власних почуттів, ані напружуючи свідомість. Відтак зрозуміло, що найсприятливіший об'єкт для *особистісного впочування* – мистецтво, яке, по-перше, символічне за своєю природою, по-друге, відображає основне джерело людських емоцій –

трагедійність земного існування, по-третє, забезпечує найширший простір для фантазування, вигадки, повного споглядального занурення в досліджуваний об'єкт чи омріяний предмет.

Загалом суть освіченої людини полягає і у вихованості її почуттів, оскільки шлях до знань вихідно вибудовується через емоційне пробудження розуму. Де є радість пізнання, свобода творення і бажання діяння, там відсутні пасивність, неухважність, недисциплінованість. Тому, створюючи навчальний сценарій, педагог прагне ввести студента у духовний світ через власне сприйняття та переживання національного загальнолюдського досвіду. Його зміст є *технологічним засобом розвивальної взаємодії*, що описує наступність функціонування проблемних, критичних і конфліктних ситуацій, які реалізують завдання навчального модуля.

Отже сценарій навчального модуля створюється за аналогією із сценарієм драматичної вистави. На відміну від плану-конспекту заняття, що відображає логіку викладання навчального матеріалу залежно від структури заняття певного типу та окреслює зміст навчальних вправ і задач, сценарій передбачає запис *повної сюжетної лінії розгорнутої навчальної дії*, що має свій композиційний план та містить, крім предметного і методичного, ще й психолого-дидактичний зміст. Конспект відтворює опис одного заняття, тоді, як сценарій – сюжетну лінію доведеного циклу навчальних занять, тобто *системи психосоціальних технологій* – від формування установки і внутрішньої мотивації до контролю, рефлексії і *самотворення* індивідуального світу Я людини (від зав'язки через розвиток подій до кульмінації, а від неї через згасання подій до розв'язки). Змістова сутність сценарію – відображення основних моментів розвивальної співактивності та спілкування учасників освітнього метапроцесу. Тому сценарій навчального модуля – це також упорядкований стислий *виклад кульмінаційних фрагментів* розвивальної взаємодії викладача і студентів, що розгортається за окремим композиційним планом.

Отже, цілком виправдано, що освітній процес за інноваційної оргсистеми практично зреалізовується за *освітніми сценаріями*, котрі

постають як специфічні наукові проекти психомистецького перебігу розвивальної взаємодії в аудиторії. Водночас модульно-розвивальна система, процедурно ґрунтуючись на техніках навчального мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання *перипетій освітнього дійства*. Драматизм конкретного проблемного оточення виявляється у боротьбі особи з обставинами, які перешкоджають досягненню мети. Він утілюється в мережі *конфліктів*, які й спонукають до внутрішнього прагнення протидіяти пізнавальній, регуляційній, світоглядній і, нарешті, психодуховній ситуаціям. Кожна особистість справляє різний, здебільшого неповторний, відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового самореалізаційного діяння. Допомогти студентові внутрішньо організувати його, надати потужного духовного резонансу – основне завдання *навчального мистецтва* за нової експериментальної практики модульно-розвивального навчання.

Майстерні театральні вистави завжди викликають катарсис – емоційно-духовне потрясіння під впливом наявного *драматичного дійства* (зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка), яке приводить до вивільнення людини від неістотних хвилювань та думок і переживається як душевний стан *внутрішнього самоочищення*. Щоб освітній процес став духовним явищем аналогічного характеру, а шкільне докільля – психогенним вітакультурним чинником, вони мають плануватися за психосоціальними *моделями* розвивальної міжіндивідуальної взаємодії і здійснюватися за відповідними *технологіями* режисерського мистецтва. Саме освітньо-пізнавальна вистава «об'єднує в єдине художнє ціле всі елементи театрального процесу – задум, план, методу, стиль, ансамбль. Вона здійснюється колективом учасників під орудою режисера, котрий створив задум і план постановки як природні способи конкретизації ідеї, теми і сюжету п'єси» [337, с. 5].

Відтак пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій,

переконань тощо, розгортається перед студентом як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії, сенсу. Саме тому модульно-розвивальна система обстоює *драматичну концепцію* розвивальної освітньої діяльності наставника і наступника, основу якої стосовно етапів модульного процесу становлять мистецька мета і сценічна дія (табл. 4.1).

Освітній сценарій зосереджує увагу викладача на *перипетіях* організованого навчального дійства в кількох площинах: а) конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації; б) тотальної проблемності життя людини у світі (пізнавально-смыслові суперечності і колізії, інтелектуальні труднощі і бар'єри, морально-етичні конфлікти і розлади совісті тощо) і в) природного драматичного входження особистості в культуроємні пласти етнонаціонального досвіду. Тому він утілює *драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності* вчителя і учнів й на кожному етапі модульно-розвивального процесу (від чуттєво-естетичного до духовно-естетичного та спонтанно-креативного) специфічно реалізує послідовну зміну ситуацій і сцен *розвиткового спілкування*. Мета, якої при цьому прагне досягти вчитель, – вивести учнів на нові обрії *психодуховного розвитку* через особистісне прийняття і переживання цього актуалізованого вітакультурного досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли корисне й повчальне, трагічне і величне, самотутнє й універсальне, огидне і прекрасне, хаотичне й гармонійне, логічне й духовне.

Для викладача-дослідника головне значення має *позитивна емоційно-психологічна атмосфера* розвивальної взаємодії зі студентами, що становить ситуативну основу педагогічно керованого простору, другорядне – повнота втілення окремої освітньої технології, котра реалізує відповідні завдання етапів модульно-розвивального процесу, й похідне – вибір форм, методів і засобів навчання, у якому допускається найбільша довільність співучасників навчання. Та це певною мірою й очевидно, адже імпульс чи поштовх до будь-

## Мета і сценічна дія психомистецької реалізації етапів цілісного модульно-розвивального процесу [337, с. 6]

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

якої роботи з'являється тоді, коли є зацікавленість у результаті, а досягнення мети стає внутрішньо *бажаною подією*. Тому навчально-предметний зміст у свідомості студентів розгортається як *драма пошуку* гармонії та істини, тобто у конфлікті між бажаним результатом соціально-культурного збагачення власного ментального досвіду і процесом його досягнення.

Сценарій має предметно зображувальну та композиційну основу сценічного дійства, що гармонійно обіймає ритмічну, жестову та просторову конкретизації тексту драми. В цьому контексті не є винятком й паритетна освітня діяльність викладача і студентів, котра утримує й мотиваційний поштовх до певного ситуативного діяння.

Отож *освітній сценарій* постає як *авторський проєкт* психомистецького зреалізування модульно-розвивального навчання, що обґрунтовує *драматичну концепцію* й, відповідно, високу внутрішню конфліктність соціально організованої міжособистісної взаємодії наставника і наступників у вигляді розгорнутого *вітакультурного освітнього дійства* в аудиторії. Тому інноваційний освітній мета-процес – це завжди чітка система *технологій режисерського мистецтва* й водночас адекватних їм психомистецьких технік ведення актуальних розвивальних взаємостосунків між учасниками освітнього культуротворення.

Композиція сценарію навчального модуля подібна до композиції художнього твору, що ґрунтується на законах: *цілісності*, завдяки якому модуль сприймається як єдине і неподільне ціле; *контрасту*, а саме зміни перипетій – кульмінацією, яка поступається розв'язці; *новизни*, де елементи нового «переносять» студентів на іншу вершину, з якої глибше осмислюється весь хід подій, йде переоцінка принципів, які були стабільними до цього часу; *підпорядкованості* усіх засобів навчального модуля ідейному задуму; *життєвості*, яка є окремим законом композиційної організації, що виявляється на етапах навчального модуля у вигляді прогресивної динаміки освітнього дійства у просторі і часі.

Композиція сценарію навчального модуля утримує такі елементи: а) назва навчального модуля (навчальний курс, кількість міні-



модулів); б) *художня ідея та основний конфлікт* навчального модуля, які є серцевинними в обґрунтуванні *сюжетної лінії* сценарію; в) коротка психолого-педагогічна *характеристика* навчальної групи, яка є передумовою повноцінної *експозиції*; г) *дійові особи і виконавці*; д) *освітні засоби*, що дають змогу моделювати повноцінний соціально-культурний простір розвивальної педагогічної взаємодії; е) *завдання* викладача і студентів; є) інваріантний алгоритм розвивальної взаємодії, що фіксує психомистецький перебіг безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів (діалоги, полілоги, монологи, репліки та ремарки, змістові особливості освітньої діяльності та міжсуб'єктних взаємин тощо).

Експозиція та зав'язка навчально-проблемної ситуації відбувається на настановчо-мотиваційному етапі, під час якого актуалізуються мотиви діяльності, усвідомлюються пізнавально-інформаційні проблеми. Розвиток внутрішньої конфліктності триває й на наступних етапах, коли студент почергово перебуває у ситуаціях пошуку нових знань, норм, цінностей і психодуховних форм самореалізування. При цьому розгортання напруження веде до *кульмінаційного моменту*, який триває на системно-узагальнювальному етапі і спонукає до розв'язування загальноосвітніх проблем. *Світоглядна розв'язка* виникає на контрольо-рефлексивному етапі під час здійснення самооцінки, коли збагачується ціннісно-смісловий досвід особистості, формуються цілеспрямовані переконання, відбувається критична рефлексія всього попередньо набутого. Духовно-естетичний та спонтанно-креативний етапи дають змогу студентові навчатися на власному ментальному досвіді шляхом самопродукування і в такий спосіб внутрішньо організувати щойно здобуті знання, норми, цінності та осягнуті психоформи, зважаючи на істотне розширення простору його *духовного самовдосконалення* як особистості, індивідуальності, універсума. Таке розгортання проектно-освітніх подій практично передбачає чотирифазне й, відповідно, *чотиридієве* функціонування навчального модуля як завершеного психомистецького дійства. Отож розвивальна взаємодія викладача і

студентів поперемінно реалізує цілі і завдання пізнавально-емоційного (1 дія сценарію), нормативно-регуляційного (2 дія сценарію), ціннісно-естетичного (3 дія сценарію) і духовного-креативного (4 дія сценарію) етапів цілісного модульно-розвивального процесу.

Думка про те, що організований педагогічний вплив схожий до *мистецького навіювання*, відома давно, адже щоб наступник збагатив свій досвід суб'єктивними особистісними, індивідуальнісними та універсумними ресурсами, він має бути активним учасником цікаво побудованого освітнього дійства та активізовувати внутрішній діалог. Відтак щоб спричинити внутрішнє вмотивування, навчання треба розпочинати зі створення важливих для юної особистості проблемних ситуацій, спочатку пізнавального, далі регуляційного, світоглядного і, насамкінець самореалізаційного характеру. Це забезпечує передумови досягнення кожним студентом такого *кульмінаційного психодуховного стану*, який пов'язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість суб'єктивного відкриття, продуктивно діяти в невизначеній ситуації. Крім того, соціально широке поле вияву різних форм поведінки, діяльності, вчиняння і спілкування студентів за нової освітньої системи породжує *взаємозалежність спонукань*. «Природа цих спонукань, – указує В. П. Казміренко, – ґрунтується на різноманітності потреб різного рівня спільності, їх змісті, силі чи значенні» [140, с. 233]. За цих обставин виникає *полімотиваційна активність* студентів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегічними намірами, з іншого – конкретно-ситуативними завданнями розвивальної взаємодії [107; 112; 114; 211; 348].

Витлумачення інноваційного освітнього метапроцесу як психомистецького театралізованого дійства пов'язане з тим, що кожен акт, й тим більше дія, різняться за психодидактичними завданнями, мають власну *сюжетну лінію*, або траєкторію перебігу організованого *ситуативного культуротворення*, специфічні оргформи і техніки міжособистого взаємовпливу учасників навчання з огляду на внутрішню композиційну будову аналізованого дійства,

експозицію тощо [333, с. 239–242]. При цьому основні віхи сюжетної лінії сценарію фіксують чотири основних (до кожної навчальної дії) і вісім похідних (до кожного акту) *кульмінаційних точки*, що актуалізують різні соціопсихологічні процеси і стани, образи суб'єктивної реальності та компоненти Я-концепції людини [див. 112; 367].

За умов практичного втілення *психомистецьких технік* драматичного ведення розвивальної взаємодії освітня співдіяльність і ділове спілкування викладача і студентів на модульних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями, інтелектуальною та вольовою поведінкою. Заздалегідь розроблений освітній сценарій і потрібен для того, щоб на кожному міні-модулі змоделювати ситуацію драматичного протистояння, в якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки пізнавального і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження, а отже, напруженої внутрішньої роботи особистості над собою. Крім того, він визначає одну або кілька *сюжетних ліній* мистецького перебігу міжсуб'єктних впливів, що фіксують основні перипетійні кроки, висвітлюють у деталях і нюансах хід розвивальних взаємин і фіксують емоційні стани і духовні дії, яких треба викладачу домагатися як режисеру. При цьому *центральна* сюжетна лінія повного циклу модульних занять є такою: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її критичної і творчої рефлексії, творчих актів і духовних дій у творенні кращого довкілля, соціальних взаємин і власного Я.

Отже, мистецтво практичного втілення інноваційних освітніх технологій за модульно-розвивальної оргсистеми концептуально слідує психомистецьким закономірностям *проблемно-діалогічного театралізованого* навчального дійства. В його основі закладене *паритетне*, якщо хочете – партнерське, ставлення викладача до студента, взаємоповага, взаєморозуміння, намагання наставника

сформувати індивідуальність та виховати культурну і самовідповідальну особистість [189, с. 265].

Загалом процес підготовки якісного сценарію здійснюється у два етапи: на першому створюється його *науковий проєкт* у загальних структурних, змістових та формальних обрисах, на другому – відбувається його *написання* з детальним дотриманням відповідних принципів і вимог. Зокрема, кінцевим продуктом проєктування є *технологічна карта психомистецького опису* навчального модуля, що містить інформацію про реальні освітні цілі і завдання (комплексні і локальні); змістові блоки знань, умінь, норм і цінностей, якими оволодіватимуть студенти; форми, способи і рівні пошуково-пізнавальної розвивальної взаємодії; перипетії і кульмінаційні моменти ситуативного культуротворення; методи і форми контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів тощо.

Для *самостійного створення* викладачами сценаріїв навчальних модулів А. В. Фурманом розроблена таблиця, що пропонує *найпростіші (трискладові) алгоритми* організації розвивальної взаємодії в навчальній групі до кожного етапу модульно-розвивального процесу (див. Додаток Д).

Нами пропонується *алгоритм проєктно-інноваційної діяльності* викладача-дослідника над створенням освітнього сценарію, що охоплює таких 15 операцій: 1) створення *експозиції*, тобто змалювання психолого-педагогічного портрету студентського колективу, що дає змогу диференціювати навчання, діагностувати і прогнозувати перебіг модульно-розвивального процесу; 2) визначення *сценарних умов і засобів* досягнення загальної, локальних та проміжних розвивальних цілей конкретного навчального модуля; 3) *пропедитичний схематичний опис загальної сюжетної лінії* на основі наукового проєкту навчального модуля; 4) визначення *кульмінаційних точок* загальної *композиції* модульно-розвивального процесу та лінії розвитку і згасання подій у зреалізуванні безперервної розвивальної взаємодії; 5) створення загальної сюжетної лінії першої – *проблемно-предметної* – психомистецької дії функціонування навчального

модуля у єдності змісту і форм, методів і прийомів навчання, реквізиту і ролей учасників спільної діяльності тощо; 6) створення сюжетних ліній установчо-мотиваційного і змістово-теоретичного мистецьких актів модульно-розвивального процесу; 7) створення загальної сюжетної лінії другої – *нормативно-регуляційної* дії функціонування навчального модуля; 8) створення сюжетних ліній оцінювально-сміслового й адаптивно-перетворювального мистецьких актів модульно-розвивального процесу; 9) створення загальної сюжетної лінії третьої – *ціннісно-естетичної* мистецької дії розвиткового функціонування навчального модуля; 10) створення сюжетних ліній системно-узагальнювального і контрольного-рефлексивного актів модульно-розвивального процесу; 11) створення загальної сюжетної лінії четвертої – *духовно-мистецької* дії розвиткового перебігу навчального модуля; 12) створення *сюжетних ліній* духовно-естетичного і спонтанно-креативного актів цілісного модульно-розвивального процесу; 13) послідовний опис сюжетних ліній *окремих явищ і сцен* міні-модулів (30-хвилинних навчальних занять) цілісного функціонального циклу навчального модуля; 14) науково-мистецький *аналіз* сценарію, його доопрацювання і первинна практична *апробація*; 15) науково-методична *експертиза* якості освітнього сценарію на предмет його масового використання.

Отож сценарій навчального модуля є деталізованим *науково-мистецьким описом* психодраматичного перебігу довершеного модульно-розвивального циклу через послідовну зміну ситуації і сцен безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів (зміст, форми, методи, засоби, час, місце навчального дійства), що відображає їхнє оптимальне психодуховне задіяння у колективно-індивідуальне зреалізування паритетної освітньої діяльності в локальному просторі-часі організованого навчання.

#### **4.1.2. Модульні навчально-книжкові комплекси як інструменти налагодження розвивальної взаємодії.** Під НКК розуміємо:

1) квазісуб'єкт полідіалогічної навчальної взаємодії у системі «викладач – НКК – студенти», котрий продукує полісміслові зв'язки під час роботи з ним наступника, створює спільне психосміслове поле й утверджує 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 [385, с. 107; 3]; отожд читачькій взаємодії з інноваційним НКК, як і спілкуванню загалом, притаманні перцептивний, інтерактивний і комунікативний аспекти [222, с. 34];

2) розгорнуту інформаційну «стратегічну модель» певної педагогічної системи, що віддзеркалює базовий зміст освіти, його цілі, компоненти, оргформи і рівні, технології і методи, засоби і результати співдіяльності суб'єктів освітнього процесу [20, 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) [60; 89; 128, с. 228; 8, с. 45; 157, с. 4; 245, с. 21; 95, с. 21, 23];

3) психологічно спроектована й дидактично обґрунтована *система змістових модулів* певної навчальної дисципліни, що становить центральну ланку *програмово-методичного комплексу*, котрий, своєю чергою, є об'єднавчим компонентом *системи засобів навчання ЗВО*, а

також використовується як один із основних медіаторів вітакультурного, психосоціального, полісміслового і психодуховного рівнів освітньої взаємодії у системах: «зміст вищої освіти – НКК – освітній процес», «викладач – освітній простір ЗВО – НКК – студент», «теорія – НКК – практика», «дидактика – НКК – методика», «зміст навчання – НКК – технологія навчання» тощо [91; 1];

4) основний психодидактичний інструмент налагодження полідіалогічної освітньо-розвиткової взаємодії викладача і студентів та організації ефективної самоосвітньої діяльності останніх, що спроектований із дотриманням вимог 4-ох основних і 12-ти похідних принципів модульно-розвивального навчання та застосовується відповідно до психомистецьких технологій перебігу його оргструктурного циклу.

Уся можливих функцій НКК нами методологічно об'єднана у чотири *функціональні блоки*, котрі виокремлені за такими критеріальними ознаками [320; 88]:

1. *Носій освітнього змісту*. Тобто 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-смісловому і духовно-креативному. Аналізована функціональна спрямованість НКК формовтілюється у низці похідних функцій – репрезентативній, довідковій, репродуктивній, пояснювально-ілюстративній, 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) [292, с. 272; 101, с. 177; 20, с. 26]; в) головної сюжетної лінії (освітнього маршруту) полідиалогічної та полісміслової взаємодії, що створює і розвиває спільний інформаційно-освітній простір між суб'єктами освітньої діяльності та сприяє впровадженню адаптивних алгоритмів і психомистецьких технологій організації та перебігу їхніх розвивальних взаємин. Відтак у НКК проєктивно закладається не лише логічна композиція навчального курсу, а й враховується психологічна структура, механізми, умови, закономірності перебігу і *розвитку ефективної освітньої діяльності* студента, що у підсумку підвищує його вмотивованість, інтелектуальну ініціативу, сприяє позитивній емоційній налаштованості, саморегуляції, формує відповідальну позицію та досвід творчого ставлення до індивідуально зорієнтованої навчально-дослідницької роботи. Зазначена системна функція реалізується з допомогою низки похідних її різновидів – експресивної, мотиваційної, адаптивної, стимульної, координувальної, дослідницької, проблемно-пошукової, психоекологічної, самоосвітньої, диференційної, контрольної (діагностичної), корекційної, закріплення і самоконтролю, управлінської, інтегрувальної, трансформаційної, синтезуючої, 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, уміннями, 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-вихов-



ній і низці похідних функцій, котрі покликані спонукати студента до поступальних самозмін з метою особистісного самовдосконалення та соціально-професійного самоствердження засобами самоосвіти і творчого самозреалізування [65; 67].

4. *Засіб долучення юні до безперервного культуротворення шляхом занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду та її внутрішнього психодуховного самовивільнення.* 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 [263, 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. Маслоу, – такими як істина, краса, добро, досконалість, справедливість тощо) [11, с. 41]. Про «феномени духовної культури», «становлення і розширення духовного світу особистості» пишуть такі науковці, як В. Стьопін, Г. Гранік, В. Москаленко [284, с. 64; 101, с. 173; 215, с. 121], а О. Є. Фурман (Гуменюк) стверджує, що духовність твориться у контексті вітакультурного буття *особи-універсуму* і досліджується як феномен самоосягнення Я-духовного на різних етапах освітнього циклу [116, с. 51]. Карпенко З.С. у цьому контексті 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 святинями, надійний і відданий вищим ідеалам – завершує цикл соціалізації особистості [145; 146, с. 199]. У будь-якому разі НКК покликаний, головню через

зіштовхування тексту автора і читача сприяти співтворенню нових текстів-думок як «живої» одухотвореної системи (ноосфери) [172], 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*.

Отож до цієї групи функцій належать такі її різновиди: катарсистична, ціннісно-естетична, світоглядна, спонтанно-креативна, індивідуалізації, самоактуалізації, самопізнання, сенсотворення, самореалізації.

На основі окреслених функціональних ознак НКК підібрані та одержали психолого-педагогічне обґрунтування його чотири *структурні компоненти*, що утворюють цілісну систему і проєктуються одночасно (табл. 4.2). Сутнісний зміст та особливості психологічного проєктування окреслених компонентів подані нами у низці тематичних монографій, брошур, статей [66; 69; 78; 83; 316; 319; 320] і контурно означені у *додатку Е*.

Центральним системотвірним компонентом НКК є МРП, переваги котрого, порівняно з традиційним підручником, узагальнено подані нами у *додатку Ж*. Істотною перевагою МРП є те, що він проєктно забезпечує дидактично-полісміслову адаптацію освітнього змісту до метального досвіду, вікових, гендерних та індивідуальних особливостей студентів, а за умови належного психомистецького зреалізування цілісного модульно-розвивального процесу уможливорює багатозначненнєву і полісміслову взаємодію кожного наступника із цим підручником, розвиваючи у нього наявні засоби, методи та форми мислєдїяльностї й у такий спосіб оптимізує перебіг посферних процесів саморозвитку, передусім розумового і соціального, екзистенційного і духовного, психокультурного і ситуативного, екологічного й естетичного, словесно-логічного та інтуїтивного. Отож важливий не полізакодований у МРП освітній зміст сам собою, а мислєкомунікативна робота з ним, тобто його поетапне суб'єктне,

### Критеріальний відбір і психодидактичне обґрунтування макроструктурних компонентів НКК [320, с. 64-66]

Компоненти НКК		Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Критерії відбору					
<b>Провідні функції (ДЛЯ ЧОГО?)</b>	<b>Загальноосвітні</b>	Носій освітнього змісту (семантично зафіксований та еталонно відібраний фрагмент соціокультурного досвіду людства)		<i>Чинник розвитку психодуховних процесів, станів і властивостей; організатор процесів самонавчання і самовиховання</i>	Засіб долучення до безперервного культуротворення шляхом занурення у загальнолюдський досвід і психодуховного самовивільнення
	<b>Дидактичні</b>	Інформаційна, описова, репрезентативна, аналітична орієнтаційна, комунікативна		Інтегруюча, систематизуюча, кординуюча, діалогічна, дослідницька, закріплення і самоконтролю	Самоактуалізації, самореалізування, самопізнання, сенсотворення, самооціювання, самоздійснення
		образно-емоційна презентація	логічно-раціональна презентація		
	<b>Методичні</b>	Уніфікації		Диференціації	Індивідуалізації
		Пояснювально-ілюстративна, довідкова		Мотиваційна, проблемно-пошукова	Рефлексивна
<b>Психологічні</b>	Пізнавальна		Інструментальна (механізми передавання і внутрішньої адаптації)	Саморегулятивна, Самоспричинювальна	
<b>Комунікативний портрет імпліцитного читача (за О. Л. Каменською) (ДЛЯ КОГО?) [385, с. 111]</b>	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
<b>Домінуючий механізм</b>	Занурення (за А. В. Фурманом) (імплікація)		Діалогізація	Вивільнення (експлікація)	
<b>Основний вид діяльності (ЯК?)</b>	Добування		Осмислення, нормування, збагачення	Культуро- і самотворення	
	Розгортання	Згортання	Згортання	Розгортання	
	Репродуктивна		Рекомбінована	Творча	
<b>Наступність використання елементів НКК на різних періодах МРСН (ЯК САМЕ?)</b>	Інформаційно-пізнавальний		Нормативно-регуляційний і ціннісно-рефлексивний	Духовно-креативний	
<b>Рекомендований носій інформації (НА ЧОМУ?)</b>	Паперовий		Електронний		

Продовження таблиці 4.2

Компоненти НКК Критерії відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Переважаючий компонент вітакультурного досвіду (ЩО?)	Знання (поняття, категорії, факти, аксіоми, постулати, систематики, теорії, концепції, закони тощо)		Уміння Норми	Цінності та психодуховні форми
Провідні форми і засоби пізнання: від об'єктивного до суб'єктивного (З ДОПОМОГОЮ ЧОГО?)	Уявлення	Поняття	Судження	Умовиводи
	Знак – Символ			
	Значення		Смисл	Сенс
Особливості закладеного освітнього змісту за критерієм часової спрямованості (КОЛИ?)	Напрацьований <i>минулими</i> поколіннями фрагмент вітакультурного досвіду, що формовтілений у культурних кодах		Актуальна зона ( <i>тут і тепер</i> ) переструктурування, творення	<i>Потенційна</i> зона – ставлення людини до того, у чому вона реалізується шляхом розроблення певної <i>стратегії подальшого професійного вдосконалення</i> (за Ж. Вірною [44, с. 195])
Рівень узагальненості	Практичний, емпіричний	Методологічний	Теоретико-оргтехнологічний	Екзистенційний
Часове співвідношення використання елемента НКК із аудиторним заняттям	До заняття (ввідні, пропедевтичні завдання)	До і під час занять	Під час занять	Після заняття
Спрямованість елементів НКК на певну оргформу навчання	Позааудиторна самостійна робота	Лекція	Семінарське, практичне заняття	Аудиторна і позааудиторна самостійна робота
Допоміжні засоби та інструменти, що можуть застосовуватися паралельно із структурними одиницями НКК	Хрестоматії, першоджерела (монографії), науково-популярні та художні книги, періодика	Тезауруси, енциклопедії, глосарії, довідники, категорійно-понятійні граф-схеми	Освітні сценарії, задачки, збірники вправ, керівництва до самостійної роботи, інструкційні матеріали, практикуми	Зошити з друкованою основою, щоденники спостережень і самоконтролю, збірки психологічних тестів
Спосіб використання в освітньому процесі	Оглядово-аналітичний	Довідково-репродуктивний	Психомистецький	Досвідно-прикладний (культуро- і самотворення)
Парадигмальне підґрунтя [357, с. 36]	Сцієнтистська (науково-технократична), просвітницька, пізнавально-трансляційна		Екзистенційна, вітакультурна, гуманістична, природовідповідна проектно-естетична	

Продовження таблиці 4.2

Компоненти НКК Критерії відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
Переважаючий тип розвитку	Когнітивний		Психокультурний	Психодуховний
Детермінованість особистісного розвитку	Зовнішня (нормонаслідування) (соціалізація)		Ситуативно паритетна	Внутрішня (самоактуалізація) (індивідуалізація)
Прогнозований рівень розвитку образів суб'єктивної реальності (за В.Слободчиковим)	Суб'єкт	Особистість	Індивідуальність	Універсум
Типи навчальних текстів	Предметно-орієнтовані		Інструментально-орієнтовані	Ціннісно-орієнтовані
Типи навчальних знань (за Е. Гельфманом і М. Холодною) [52, 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 вирішення задач	Світоглядні – ставлення людини, оцінкові судження, мотиви та її загальна спрямованість

особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості користувача цим підручником, котре й уможлиблює його різнобічний розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності.

Важливо зазначити, що дослідження і проектування МРП у лоні вітакультурної методології відбувається системно у контексті таких чотирьох центрів: 1) *освітологія* (теорія освітньої діяльності, у якій МРП є інструментом ефективною освітньої взаємодії); 2) *психодидактика* (методологія соціогуманітарного пізнання, що обґрунтовує МРП як інноваційний психодидактичний засіб); 3) *психотехнологія* (задачно-вчинкове проектування та зреалізування МРП як інструмента полісміслової взаємодії та освітнього вчинення); 4) *психокультура* (МРП як квазісуб'єкт реальної ситуаційної освітньої взаємодії, який зреалізовує основні функції і складові свідомості й багаторівнево розвиває самосвідомість студента).

## **4.2. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії**

«Професіоналами впливу» за Є. П. Ільїним, є менеджери, психологи, PR-технологи, вербувальники-рекрутери, продавці, офіціанти та інші представники сфери обслуговування. Приховані впливи (в т.ч. маніпулятивні) також використовуються педагогами стосовно студентів і студентами щодо педагогів, а також батьками по відношенню до своїх дітей і навпаки [136, с. 114]. Ефективність певних форм впливу на вихованця (переконання, порада, похвала, зауваження тощо) залежить від того, наскільки він довіряє джерелу впливу. Довіра при цьому постає як стійко-позитивні чи оптимістичні очікування відносно поведінки іншого, а недовіра – як стійко-негативні очікування. Відтак довіра і недовіра є важливими соціально-психологічними феноменами, що детермінують ефективність освітньої взаємодії. Адже основними наслідками довіри є пізнання, обмін, налагодження взаємодії та співробітництво, а основними наслідками недовіри – самозбереження і відстороненість (оскільки суб'єкт оцінює негативні наслідки взаємодії і використовує недовіру як захист від цих наслідків) [там же]. Отож від емоційного забарвлення взаємин (першочергово симпатії-антипатії) значним чином залежить ефективність подальшої взаємодії учасників освітнього процесу, оскільки особистісне неприйняття студентами викладача часто переноситься на його навчальну дисципліну джерелом інформації якої він є. Тому сучасний викладач ЗВО має володіти прийомами формування атракцій як соціально-психологічними способами налагодження конструктивної освітньої взаємодії [80].

Піднята проблематика значним чином є міждисциплінарною, оскільки інтегрує наукові розвідки у царинах соціології, педагогіки, методики, менеджменту, соціальної та педагогічної психології. Зокрема, вітчизняними та зарубіжними науковцями розроблені наступні аспекти аналізованої тематики: роль симпатії та антипатії у спілкуванні та міжособистісних взаєминах (Є. П. Ільїн [136]), соціальні аспекти проблематики ваблення, дружби і любові (Д. Майєрс

[190]); чинники, що зумовлюють атракцію (Л. Я. Гозман [94], Р. Чалдіні [382]), прийоми та психологічні механізми формування атракцій (Гребенюк О. С. [102]), передумови формування інноваційно-психологічного клімату освітнього закладу (О. Є. Гуменюк [113]), прикладні аспекти налагодження дружніх взаємин (Дейл Карнегі [143]) та ін.

За різних умов люди легше всього приймають позицію тієї людини до якої сформоване позитивне емоційне ставлення (симпатія, товариськість, любов) і важко приймають аргументи тієї людини до якої відчують антипатію чи ненависть. Відтак, щоб з самого початку взаємодії домогтися схильного ставлення партнера, потрібно використати правило «трьох плюсів», тобто зробити йому не менше трьох приємних «подарунків» (те ж саме стосується і закінчення бесіди). Найбільш універсальним «психологічним погляджуванням» є застосування прийомів формування атракції.

Етимологічно термін «атракція» походить від латинського «*attractio*» – притягування, привернення й позначає феномен виникнення між людьми взаємної привабливості, взаєморозуміння і взаємоприйняття, завдяки чому не тільки узгоджуються їх дії, а й встановлюються позитивні взаємини [9]. Особливістю атракції є те, що вона є атитюдом (соціальною установкою, ставленням) на окремого індивіда, а не на певний клас об'єктів.

Л. Я. Гозман розглядає атракцію як особливий вид соціальної установки на іншу людину, в якій переважає емоційний компонент [94].

*Формування атракції* – це процес довільного спричинення і підкріплення у співрозмовника позитивних емоційних переживань з метою викликати до себе його симпатію, приязне ставлення, любов чи товариськість.

Психологічні прийоми формування атракцій здебільшого базуються на механізмах задоволення потреб людини у визнанні, афіліації (довірі), самоствердженні та безпеці. Своєю чергою, задоволення потреб зумовлює переживання позитивних емоцій, а відтак

виникнення стійкої симпатії чи прихильності до їхнього джерела (особи, інформації чи предмету).

Суть дії механізму формування атракції полягає у здебільшого несвідомій емоційній оцінці комунікаторами один одного. Різні зовнішні сигнали можуть пропадати для людини безслідно як малозначущі. Однак «минаючи» свідомість сигнал із достатнім емоційним зарядом залишається у сфері несвідомого і звідти чинить свій вплив, що проявляється у вигляді спонтанно-емоційного ставлення до інших суб'єктів освітньої взаємодії.

На процес налагодження ефективної міжособистісної взаємодії найбільшим чином впливають такі чинники: 1) фізична привабливість і вираз обличчя; 2) компетентність; 3) фактор подібності (копіювання) і контрасту співрозмовника; 4) доладна жестикуляція; 5) дистанція і взаєморозташування співбесідників; 6) візуальний і тактильний контакт; 7) географічна близькість та часте перебування у полі зору (сусідство, навчання в одній академічній групі); 8) уважне вислуховування партнера та стиль спілкування тощо [94; 190; 238]. Розглянемо детально деякі прийоми формування атракцій в основі котрих лежить посмішка, візуальний контакт, ім'я співрозмовника, інтерес до його особистого життя, наслідування, прояв слабкості, відкрита позиція та просторове позиціонування співбесідників, терпляче вислуховування і комплімент.

**Приєм «Ім'я».** Встановлено, що людині дуже приємно чути своє ім'я. Тому ім'я, вимовлене виразно і обов'язково шанобливо – важливий етап формування атракції. Висловлюючи свою симпатію, ми вимовляємо ім'я приємного співрозмовника неодноразово. І, навпаки, всіляко намагаємося не згадувати ім'я того, хто не подобається чи викликає внутрішню напруженість. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно частіше звертатися до них на ім'я.

**Дія психологічного механізму:** 1) ім'я та особистість – нероздільні; 2) коли звертаються до людини на ім'я – це звертання до особистості, а не до підлеглого (сигнал значущості); 3) інтерес до



особистості – сприяє її самоствердженню; 4) утвердження особистості в очах викладача викликає задоволення; 5) почуття задоволення супроводжується позитивними емоціями; 6) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій (людей, інформації чи речей); 7) прихильність особистості та приязне ставлення вказують на сформовану атракцію [102].

**Приєм «Дзеркало».** Співрозмовник має пересвідчитись, що інша людина рада зустрічі і для цього найкраще слугує універсальний маркер – посмішка. Вираз обличчя може не тільки бути наслідком / виразником почуттів, а й викликати ці почуття, оскільки задіюється зворотній зв'язок. Саме завдяки ефекту «психологічного зараження» (коли стан однієї людини передається оточуючим) люди особливо тягнуться до веселунів та оптимістів. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно досягати приємного виразу свого обличчя і триматиму легку посмішку.

*Дія психологічного механізму:* 1) відкритість, щира посмішка подає сигнал – «я твій товариш»; 2) товариш забезпечує певним чином захищеність; 3) відбувається задоволення потреби у захисті; 4) задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями; 5) людина, яка стає джерелом позитивних емоцій притягує чи схиляє на свій бік [102].

Усмішка викликає довіру, «згладжує» наші помилки, маскує негативний психологічний стан, покращує самопочуття і робить нас більш привабливими. У влучному афоризмі зазначається «Посмішка триває мить, а в пам'яті залишається назавжди. Вона породжує атмосферу доброзичливості і служить паролем для друзів», тому кожному викладачеві перед тим як зайти в аудиторію потрібно пригадати прийом Д. Карнегі: «подумайте про те, що викликає у Вас радість, і на обличчі з'явиться непідробна, щира посмішка. Коли ви зайдете в аудиторію, обличчя ще буде зберігати слід цієї посмішки» [143].

**Приєм «Золоті слова».** Застосування слів чи словосполучень, що містять невелике перебільшення якостей (ознак-характеристик)

людини, чи підкреслюють їх, значно полегшує процес налагодження міжособистісної взаємодії. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно бути максимально ввічливим і час від часу говорити ділові компліменти або створювати ситуації за яких людина могла б сама себе похвалити.

*Дія психологічного механізму:* 1) комплімент створює ефект навіювання (підняття значущості співрозмовника); 2) відбувається задоволення потреби у визнанні, зростанні і самовдосконаленні; 3) задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями; 4) людина, яка стає джерелом позитивних емоцій притягує чи схиляє на свій бік [102].

Виокремлюють такі різновиди компліменту:

1. *Опосередкований комплімент.* Ми хвалимо не саму людину, а те, що їй дороге, цінне: бізнесмену – офіс, батькам – діти, студенту – його авторський проєкт чи дослідження. *Компліменти від третьої особи* є не нав'язливими і мінімізують відчуття дискомфорту. Наприклад: «декан стверджує, що ви найсумлінніший і найперспективніший студент на потоці».

2. *Комплімент «мінус-плюс».* Ми робимо співрозмовнику спочатку невеличке зауваження, а потім на контрасті – велику похвалу. Наприклад: «Я не можу сказати, що ви хороший фахівець ... Ви висококласний фахівець!».

3. *Людина порівнюється з кимось важливим для того, хто робить комплімент.* Наприклад: «Я хотіла б мати таку розумну і відповідальну доньку, як ви».

4. *Комплімент-критика.* Мета критики – змінити поведінку іншої людини, а не просто зіпсувати їй настрій, принизити чи образити. Тому можна використати наступний прийом, коли за формою робиться комплімент, а за змістом – критика: «Ігор, ти просто зачаровуєш мене своєю постійністю! Ніколи не приходиш на заняття вчасно!».

Прийом «Золоті слова» перегукується з ефектом Пігмаліона: «Великі очікування підвищують ефективність». Психолог Роберт

Розенталь, досліджуючи цей феномен дійшов до висновку, що збільшення тиску на учнів соціальних очікувань підвищує їхню продуктивність. Тому для того щоб добитися у житті чогось значущого, потрібно ставити перед собою частково завищені цілі і дещо переоцінювати свою здатність до їх виконання. Крім того, вченим встановлено факт, що ті лідери, які вимагають від своїх підлеглих «нереальних результатів», у підсумку домагаються від команди значно більшої віддачі, ніж ті, які ставлять тільки «реальні цілі» [403].

**Прийом «Терплячий слухач».** Згідно теорії обміну, турботливо вислухавши людину у момент її межової радості чи горя, ми сприяємо емоційному вивільненню співрозмовника та оптимізації його психічної напруженості, а відтак у відповідь одержуємо від нього більш відкриту позицію та готовність до надання допомоги на взаєм. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно давати можливість виговоритися, терпляче вислуховуючи кожного.

*Дія психологічного механізму:* 1) терпляче вислуховування свідчить про інтерес до особистості співрозмовника; 2) інтерес до особистості – задовольняє потребу у самоствердженні; 3) задоволення потреби викликає позитивні емоції; 4) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій; 5) прихильність особистості та приязне ставлення вказують на сформовану атракцію.

Наводимо проранжовані прийоми активного «розуміючого» слухання:

0. *Формальне вислуховування*, що супроводжується активним перебуванням співрозмовника.

1. *Пасивне мовчазне вислуховування співбесідника.*

2. *Рефлексивне слухання* – уважне мовчання із періодичним застосуванням фраз-індикаторів (типу «так-так», «я вас розумію» та ін.), що свідчать про уважне слухання.

3. *З'ясування* – передбачає звертання до співрозмовника за уточненням, що свідчить про належний інтерес слухача.

4. *Перефразування* – повторення думок співрозмовника своїми словами («ви вважаєте що ...»), котре дає змогу комунікатору впевнитися у правильному розумінні слухачем змісту повідомлень.

5. *Резюмування* – зорієнтоване на узагальнення головних думок співрозмовника й вказує на цілісне «схоплення» слухачем основного смислового навантаження повідомлення.

6. *Відображення почуттів* – покликане відобразити почуття співрозмовника своїми словами («мені здається, що Ви повинні відчувати ...»).

7. *Емпатія (співпереживання)* – здатність не просто осягнути зміст повідомлення та почуття співрозмовника, а й вжитися в його образ і пережити відповідний емоційний стан [244].

***Прийом «Особисте життя».*** Важливо розмовляти з людьми про їх справи, щоб завоювати їх прихильність і вдячність (часто неусвідомлену). Тому потрібно цікавитися їх сім'єю, біографією чи їхньою думкою з того чи іншого приводу. Люди уникають згадок і розмов про осіб до яких є нейтрально налаштованими чи відчувають антипатію і, навпаки, завжди цікавляться подробицями життя референтних осіб до яких відчувають любов чи симпатію, що, своєю чергою, сприяє посиленню їхнього взаєморозуміння, зближенню світоглядних позицій та підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно цікавитися позанавчальними інтересами своїх вихованців та їх турботами. Показовими у цьому контексті є дві цитати: «Ви заведете більше друзів за два місяці, якщо будете проявляти непідробний інтерес до людей, ніж за два роки спроб зацікавити їх собою» (Дейл Карнегі), «Коли люди розповідають про себе, задіюються ті ж центри задоволення в мозку, як від смачної їжі чи грошей» (Роберт Лі Хольц) [404].

*Дія психологічного механізму:* 1) вивчення індивідуальних відмінностей особи свідчить про підвищений інтерес до неї; 2) інтерес до індивідуальних особливостей особистості – сприяє її самоствердженню; 3) утвердження особистості в очах викладача викликає

задоволення; 4) почуття задоволення супроводжується позитивними емоціями; 5) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій; 6) прихильність особистості та приязне ставлення вказують на сформовану атракцію.

**Прийом «Послуга».** За Робертом Чалдіні, нам подобаються люди, яким ми зробили послугу [382, с. 370-371]. Тому якщо ви хочете сподобатися іншій людині, то краще не робити їй послугу, а попросити про послугу у неї. Цей феномен відомий як ефект Бенджаміна Франкліна: «Той, хто одного разу зробив вам добро, охочіше знову допоможе вам, ніж той, кому ви допомогли самі». Нерідко особа прагне відповідати соціальним очікуванням інших щодо власного альтруїзму чи верховенства і займає покровительську роль щодо людини, яка є для неї джерелом позитивних емоцій. Звичайно, не варто зловживати проханнями про допомогу [404]. Хоча навіть у цьому випадку люди схильні погодитися надати меншу послугу чи допомогу після того, коли відмовили нам у великій [402]. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході взаємодії з ними потрібно час від часу звертатися до них з проханням про надання допомоги чи виконання певної послуги.

**Дія психологічного механізму:** 1) людина, яка надає люб'язність іншій особі, виростає у власних очах; 2) відбувається задоволення потреб у самоствердженні, причетності та визнанні, а також афіліації як прагненні до емоційнозначущих взаємин з іншими; 3) зменшуються прояви тривожності і невпевненості у собі; 4) внаслідок задоволення низки власних потреб людина переживає позитивні емоції; 5) ваблення до джерела позитивних емоцій свідчить про сформовану атракцію.

**Прийом «Помилка».** Заставте співрозмовника сподобатися самому собі. Допустіть помилку, покажіть свою неідеальність, дозвольте людям виправити вас. Тоді вони стануть набагато прихильнішими до вас (ефект Претфелла) [403]. Крім того, самокритика та зізнання у власних слабких сторонах звучить щиро і приваблює

співрозмовника, а демонстрація своєї вразливості і слабкості підвищує рівень емпатії та шанси одержати допомогу від інших.

*Дія психологічного механізму:* 1) штучне заниження власних досягнень підвищує співбесідника у власних очах і через механізм навіювання його значущості сприяє зростанню його самооцінки; 2) ситуативне зростання самооцінки зумовлює задоволення потреби у самоствердженні; 3) задоволення потреби викликає позитивні емоції; 4) людина завжди тягнеться до джерела позитивних емоцій.

Встановлено цікавий факт: професор, який виступає перед аудиторією і помітно хвилюється, слухачами сприймається краще ніж той, який виступає надто впевнено [403]. Коли американський психолог Джек Шафер починає вести курс лекцій у новому потоці, він нібито ненароком робить помилку у вимові якого-небудь слова і дає змогу студентам виправити себе. Він робить вигляд, що збентежений, дякує їм за уважність і виправляє помилку. Цей прийом забезпечує досягнення трьох цілей: а) дає змогу студентам почуватися більш впевнено; б) сприяє вільнішому спілкуванню з наставником; в) знімає страх студентів щодо допущення ними помилок [404].

***Прийом «Погляд».*** До осіб які нам подобається, ми ніби «прилипаєм» поглядом і людина відчуває нашу симпатію. Тому говорити і слухати потрібно дивлячись співрозмовнику у вічі. Оптимальною тривалістю розмови «очі в очі» вважають 10 секунд, потім краще на пару секунд відволіктися на інший об'єкт, і – знову на співрозмовника. Дуже корисною є звичка помічати колір очей людини при розмові, оскільки вона неусвідомлено відчує до нас симпатію внаслідок злегка продовженого зорового контакту [402]. Погляд рекомендується спрямовувати на уявлюваний трикутник на чолі співрозмовника і не опускати нижче його очей. При цьому візуальний зв'язок має тривати щонайменше 60-70% часу тривалості розмови. Нервовим й сором'язливим людям, що дивляться в очі менше 1/3 часу розмови, дуже рідко довіряють [43]. Уникнення візуального контакту розцінюється співрозмовником (в т.ч. неусвідомлено) як вкрай негативний індикатор, що вказує на неправдивість,

крайню невпевненість комунікатора чи приховування ним чогонебудь. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно встановлювати візуальний контакт і відверто дивитися у вічі.

*Дія психологічного механізму:* 1) щирість, відкритий погляд подає сигнал – «я дружелюбно налаштований»; 2) друг певним чином забезпечує задоволення потреби у захисті; 3) задоволення потреби супроводжується позитивними емоціями; 4) людина, яка стає джерелом позитивних емоцій притягує чи схиляє на свій бік.

Дія механізму прийомів формування трьох наступних атракції «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя» базується також на задоволенні потреби у психологічній та фізичній безпеці й проєктивному викликанні ситуаційних позитивних емоцій джерелом, яких є конкретний атрактор.

***Прийом «Калька».*** Якщо співрозмовники подобаються один одному, то вони мимоволі «віддзеркалюють» позу і міміку один одного. Бажаючи привернути до себе співбесідника, потрібно копіювати його доброзичливі жести, пози, дихання. Це пояснюється тим фактом, що близькі люди мають схожі поведінкові прояви (жестикуляція, хода тощо), які зазвичай наслідуються ще з дитинства від референтних дорослих. Якщо ж співрозмовник своєю закритою позицією демонструє недовіру, то потрібно домогтися зміни його розташування – запропонувати каву, чи попросити щось потримати. Отож оскільки для учасників освітньої взаємодії схилити на свою сторону співрозмовника є виробничою необхідністю, тому у ході спілкування потрібно наслідувати його манеру спілкування і калькувати індивідуальні комунікативні особливості. Зокрема, для входження у довіру до співбесідника використовують прийом «луна» (рос. «ехо»), суть якого полягає у повторенні слів і зворотів, котрі використовує співрозмовник у своїй промові (техніка підлаштовування). Особливо потрібно помічати жаргонні слова, які використовує співбесідник і потім, ніби ненароком, вставляти їх у розмову [135].

Цікавою у цьому контексті є техніка психолога-гуманіста К. Роджерса, який рекомендував не тільки ненав'язливо копіювати позу, міміку і жести співрозмовника, а й формулювати йому запитання таким чином, щоб відповідь була позитивною і починалася зі слова «Так». Водночас можна абсолютно не слухати комунікатора і відповідати його ж словами. При цьому співбесідник залишиться надзвичайно задоволений розмовою і у нього виникне впевненість повного взаєморозуміння. Партнер дійсно досягає високого розуміння, але – розуміння самого себе [401].

**Прийом «Долоні».** На думку Джона Молідора (John Molitor) і Барбари Парус (Barbara Parus), рухи наших рук багато означають. Коли показуємо відкриті долоні то для іншого це зазвичай символізує щирість, а коли складаємо їх, з'єднавши лише кінчики пальців, – впевненість. Коли тримаємо руку долонею вниз – це інтерпретується іншими як схильність домінувати, а кулак – ознака агресивності [401]. Також не варто ховати руки за спину чи під стіл, оскільки люди у такому випадку вважають, що ми щось приховуємо чи обманюємо. Подавання руки відкритою долонею вгору при вітанні – символ дружелюбності і добрих намірів, який закріпився ще з кам'яної доби і первинно давав змогу пересвідчитися, що інша людина прийшла з миром (без каменя у руці). Оскільки для учасників освітньої взаємодії схилити на свою сторону співрозмовника є виробничою необхідністю, то у ході спілкування потрібно частіше демонструвати жести відкритості і показувати своєму візаві відкриті долоні.

**Прийом «Відчуття ліктя».** У налагодженні контакту має неабияке значення взаємне розташування співрозмовників у просторі, тому потрібно намагатися сісти не навпроти співбесідника, а збоку. Саме таке розташування – поруч (збоку один від одного, «по одну сторону барикад») – викликає взаємну атракцію. Розташування ж навпроти один одного, може викликати незручність чи спровокувати суперечку (особливо за наявності фізичного бар'єру у вигляді столу). Недарма в російській мові слово «протистояння» є синонімом слова «конфлікт». Більше того, щоб значно пом'якшити очікувану критику з боку свого опонента на загальних зборах слід намагатися сісти саме



поряд із ним. Також, щоб налаштувати людину доброзичливо, потрібно зважати на закономірності *проксемики* (просторової психології), а саме: не розмовляти із особою на «публічній» (3,5 м і більше) чи «соціальной» (1,2–3,5 м) дистанції на якій спілкуються незнайомі люди чи неприятели, а скорочувати її до «міжособистісної» (0,5–1,2 м) зони спілкування. Водночас неможна втручатися в «інтимну» зону спілкування (0–0,5 м) маловідомих людей [246], що може інтерпретуватися ними як панібратство чи нав'язливість. Оскільки для викладача схилити на свою сторону студентів є професійною необхідністю, тому у ході спілкування з ними потрібно вибрати оптимальну дистанцію спілкування залежно від форми заняття (лекційне чи практичне) та намагатися уникати взаємного розташування «навпроти», надаючи перевагу розташуванню «поруч».

На основі процедур комплексного застосування прийомів формування окремих атракцій у перспективі можна буде запропонувати проєктивну технологію ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу у ЗВО. Для прикладу подаємо **психологічні правила формування усних настанов-розпоряджень**: 1) будь-яке розпорядження потрібно віддавати з позитивним емоційним знаком; 2) не варто персоніфікувати розпорядження («я хочу», «я вимагаю», натомість доречними будуть формулювання «нам потрібно», «в наших інтересах» тощо); 3) розпорядження більш ефективні, коли вони віддаються у питальній формі: «чи зможете Ви ...», «як Ви думаєте ...», «чи вважаєте Ви за потрібне ...», «чи є у Вас можливість ...», «чи згоднісь би Ви ...».

**Дія психологічного механізму**: 1) коли керівник радиться з підлеглим, то стверджується авторитет і компетентність останнього; 2) ствердження авторитету чи значущості особистості спричинює позитивні емоції; 3) позитивні емоції сприяють схиланню людини до джерела позитивних емоцій й мінімізують ймовірність відмови; 4) підлеглий перебирає на себе значну частину відповідальності за результативність спільно прийнятого рішення.

Отож прийоми формування атракцій доречно розглядати не як **засоби** (матеріальні, матеріалізовані або ідеальні предмети / явища /

процеси, котрими послуговуються живі істоти у ході власної життєдіяльності) чи *знаряддя* (природні чи частково окультурені підручні засоби, за допомогою котрих люди або тварини впливають на предмети / об'єкти діяння, видозмінюючи їх відповідно до своїх потреб), використання котрих характеризується *ситуативністю*, *короткостроковістю* і відсутністю стійких зв'язків між ситуацією, сировиною і засобом, а першочергово як відрефлексовані *інструменти* налагодження освітньої взаємодії, котрі є специфічними феноменами / пристосуваннями для досягнення здебільшого віддаленої у часі мети, за якими *закріплена* конкретна *функція*, котра є вираженням певних трудових операцій. Як і будь-який засіб, інструмент призначений для перетворення об'єкту впливу із заданого стану в бажаний, однак, на відміну від першого, характеризується високою *адекватністю* до виконання конкретного завдання і обов'язково передбачає оволодіння особою специфічними професійними компетентностями щодо його адекватного застосування. З огляду на те, що інструменти можуть бути як зовнішніми так і внутрішніми то сама психіка може розглядатися як засіб пізнання і пристосування до середовища і водночас як своєрідний спосіб самовідображення світу [86, с. 18]. У цьому контексті доречним буде згадати й таке суб'єктивно-ідеалістичне вчення американського філософа Джона Дьюї (1859–1952) як *інструменталізм* (англ. – *instrumentalism*), згідно з яким *свідомість* є одним із інструментів пристосування організму до середовища, яке постійно змінюється. Абсолютизуючи суб'єктивний момент людської практики, інструменталізм вважає образи, поняття, наукові теорії не відображенням об'єктивного світу, а інструментами доцільного пристосування до середовища [295, с. 710].

Відтак застосування суб'єктами освітньої взаємодії атракцій як побутових засобів, а не відрефлексованих професійних інструментів взаємовпливу потенційно може спричинити небажані зворотні ефекти – репульсії (відштовхування), котрі за своєю дією спричинюють протилежний до атракцій результат [9]. Для прикладу психологічний прийом «Золоті слова» може викликати враження підлабузництва, прийом «Калька» трансформуватися у мавпування, а ефект від засто-

сування прийомів «Погляд» та «Особисте життя» сприйматися співрозмовником як надмірна нав'язливість тощо.

Сучасний викладач ЗВО має володіти системою прийомів формування атракцій, котра охоплює такі їх різновиди: «Ім'я», «Дзеркало», «Золоті слова», «Терплячий слухач», «Особисте життя», «Послуга», «Помилка», «Погляд», «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя». Проте жоден із зазначених прийомів не є самодостатнім способом формування атракцій, що забезпечує ефективність освітньої взаємодії. Лише кумулятивний ефект від одночасного застосування комплексу зазначених прийомів (мінімально 3–5 позитивних підкріпленнь) уможлиблює виникнення у суб'єктів паритетної комунікації бажаного стійкого атитюду.

### **4.3. Психологічні бар'єри діалогічної взаємодії та особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками**

Соціалізація молодого покоління є складним, багатоаспектним і полірівневим процесом, що характеризується різними рівнями психолого-педагогічної якості та соціальної й особистісної ефективності. Психологічно спроектована взаємодія суб'єктів освітнього процесу уможлиблює уникнення негативного напруження взаємин, проявів деструктивного самоствердження та емоційного відчуження між ними. Власне глибока рефлексія типових бар'єрів, котрі потенційно виникають між комунікатором та аудиторією дає змогу виявити шляхи їх подолання, а відтак згармонізувати соціально-психологічний клімат сучасного закладу вищої освіти.

У підґрунті розвивальних технологій, що використовуються освітянами у роботі з різновіковими групами наступників є налагодження *діалогічної взаємодії* на міжособистому рівні їхніх паритетних стосунків. Передусім мовиться про налагодження *міжособистісного діалогу*, упредметнення якого становлять самі – гуманні, толерантні, рівноправні, довірливі тощо – стосунки, що постають важливим

психосоціальним чинником відшукування оптимальних способів і засобів розв'язання освітньо-пізнавальних проблем студента. Ситуаційне утвердження емоційно позитивних стосунків між різностатусними партнерами в регламентованих нормами обставинах надання освітніх послуг юним особам водночас є чи не найвагомішою передумовою продуктивного функціонально-рольового діалогу, котрий істотно розширює смисловий горизонт взаємних індивідуальних впливів почуттями симпатії, підтримки, солідарності, емпатійності, внутрішнього суголосся поглядів, хвилювань і цінностей [314].

Проблемі психологічних бар'єрів спілкування присвячені праці О. І. Власової, А. Б. Добровича, В. В. Москаленко, В. М. Сагатовського та ін. Психологічний портрет суб'єкта затрудненого спілкування проаналізовано Є. П. Ільїним. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості, їх структуру, механізми і стратегії подолання досліджував А. В. Массанов. Стили педагогічного спілкування та моделі поведінки викладача розкрито у працях Г. О. Балла, В. А. Кан-Калик, Л. Д. Столяренко та ін. [57; 75; 196; 197].

Психологічний бар'єр – це завжди певна перешкода на шляху спрямованої психічної активності особи, що зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми особливостями досягнення нею мети діяльності, самопізнання чи самореалізації. У розвиненому феноменальному оприявненні він становить складнонапружений, мотиваційно зорієнтований, психодуховний стан, який блокує бажану поведінкову чи вчинкову дію у ситуації виконання певної роботи, прийняття відповідних рішень чи контактування з іншими і який супроводжується стресогенністю, особистісною невизначеністю та розгубленістю, фрустрацією або спалахами гніву.

Бар'єри діалогічної взаємодії – це, за визначенням Г.Я. Буша, «загати, що заважають реалізації діалогічних стосунків між партнерами, й одночасно перепони, які утруднюють підвищення ефективності діалогу» [31, с. 63]. Виникнення і наявність названих бар'єрів спричинено принаймні чотирма чинниками: а) складністю і змістом обговорюваної проблеми, б) психічними властивостями та особистими ставленнями партнерів один до одного, в) масштабністю

і характером конкретної проблемно-діалогічної ситуації, г) засобами та інструментами мислєдїяльностї, котрї задїюютьсї викладачем і студентом у міжособистїсну орбіту діалогїчної взаємодїї [355, с. 66–71; 314].

Психологїчні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освїтньої взаємодїї нами критерїально об'єднано у чотири основні групи та окреслено їх предметне поле:

1) *бар'єри зумовленї особистїсними та професїйними характеристиками викладача*: формально-їмперативне спілкування («ти повинен»), категоричність вимог і т.п.), повчально-менторський тон, паралїнгвїстичні бар'єри (система вокалізації, що охоплює якість голосу, його тональність і діапазон), неспроможність цїлеспрямовано використовувати невербальні засоби спілкування, нечїткість усвідомлення власних цїлей і функцій, відсутність почуття гумору, упередженість, фаворитизм, авторитарний чи лїберальний стиль взаємодїї, неефективна система заохочення/покарання чи розподїлу обов'язків, невмотивованість оцїнки, непослїдовні вимоги, надмірна критичність, висміювання чи приниження особистостї студента та його здобутків, боязнь академічної групи чи педагогїчної помилки, попередній негативний досвід, дія психологїчних механїзмів захисту, низький рївень культури чи особистїсної та соціальної компетентностей, фонетичний бар'єр (невиразність, слова паразити і т.п.), нестача управлїнських здїбностей, негативна Я-концепція педагога тощо;

2) *бар'єри спричиненї психологїчними та фізичними особливостями студента*: дизадаптованість, надмірний індивїдуалїзм чи конформїзм, неспроможність працювати в командї, загострене почуття справедливостї / безпринципність, неадекватна (завищена чи занижена) самооцїнка, їгнорування нормативних рамок креативними студентами, відсутність навичок саморегуляції і самоконтролю, тезаурусний бар'єр (низька комунїкативна культура, використання жаргону, сленгу), семантичний бар'єр (відмінність в наявних системах смислів), низький інтелектуальний розвиток, нав'язлива

поведінка чи уникнення, демонстративно-викликаюча поведінка чи підлабузництво, негативні установки, страх, невпевненість у собі або надмірна самовпевненість, деструктивне самоутвердження, інтолерантність, антигуманістичне світобачення, антисоціальність, апатія, негативні риси характеру (нестриманість, інтриганство, самозвеличення, брехливість, недовір'я, егоцентризм, нігілізм та ін.), гіперактивність, протиставлення чи ізольована (аутсайдерська) позиція у колективі, травмувальний попередній досвід відкритості до світу, фізична дисфункція, що спричинює об'єктивні обмеження, емоційне чи фізичне виснаження;

3) *бар'єри детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту)*: об'єктивна змістова складність матеріалу, надмірний обсяг (бар'єр перенасиченості), однотипна форма презентації матеріалу, несвоєчасність інформації, нелогічне структурування і подача інформації, недовіра до джерела інформації тощо;

4) *бар'єри викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ у котрих відбувається освітня взаємодія*: суперництво, змагальницьке спрямування взаємодії, остракізм як явище неприйняття чи ігнорування студента оточуючими, розрізнені корпоративні взаємини, відсутність ідентифікації з групою, негативний мікроклімат, конфлікт, стресогенність, стереотипізація, нав'язування ярликів, ритуалізм, етнокультурні або ментальні бар'єри (дисонантність вірувань, уявлень, переконань, що ґрунтована на релігійних, етнічних чи гендерних відмінностях, фанатизм); санітарно-гігієнічні умови (температурний режим, освітлення, чистота і т.п.), проксемічні бар'єри (дистанція спілкування, хронотопи організації простору) тощо.

Психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами значним чином детерміновані стилем педагогічного спілкування. Зокрема, В. А. Кан-Калик виокремлює такі п'ять їх різновидів: 1) спілкування-загравання, що притаманне недосвідченим викладачам, котрі прагнуть популярності; 2) спілкування-самоусунення, яке є ознакою педагогічної неспроможності; 3) спілкування-дистанція, котре вибудовують з посиленням на авторитет, життєвий

досвід і вік; 4) спілкування-дружба, що передбачає захопленість спільною справою, а педагог виконує роль наставника; 5) високо-професійне спілкування, котре базується на високих професійних установках викладача [142; 469].

Своєю чергою, зазначені стилі педагогічного спілкування конституюють певні моделі поведінки викладача (за Л. Д. Столяренко): 1) диктаторська модель «Монблан»; 2) неконтактна із слабким зворотним зв'язком модель «Китайська стіна»; 3) модель вибіркової диференційованої уваги «Локатор»; 4) гіперрефлексивна модель зосередженого на собі викладача «Тетерев»; 5) гіперрефлексивна модель «Гамлет» за якої викладач переймається не змістовим аспектом взаємодії, а тим як його сприймають інші; 6) модель негнучкого, жорстко програмованого реагування «Робот»; 7) авторитарна модель «Я сам» за якої викладач є головною дійовою особою; 8) модель активної взаємодії «Союз», що передбачає гнучку діалогічну взаємодію зі студентами й заохочує їх ініціативу [287, с. 238-247].

Зрештою, аналізовані стилі педагогічного спілкування стають сутнісними ознаками моделей взаємодії викладача із студентом (за Г. І. Назаренко): 1) модель «невтручання», котра полягає у тактиці взаємодії дорослого – «мирне співіснування поруч, але не разом»; 2) навчально-дисциплінарна модель взаємодії, котра послуговується девізом «Виконуй за зразком – роби як я!» та налагоджує суб'єкт-об'єктні стосунки; 3) особистісно-орієнтована модель взаємодії для якої характерні повноцінні суб'єкт-суб'єктні зв'язки [180, с. 224].

Зазначені центри педагогічного спілкування оприявнюють чотири можливі позиції спілкування: 1) байдужості («позиція неучасті»); 2) зверхності («прибудова зверху»); 3) приниженості («прибудова знизу»); 4) паритетності («прибудова поруч») [144, с. 204].

За аналогією з чотирма фазами розгортання комунікативного акту можна виокремити фази міжособистісної взаємодії на кожній з котрих потенційно можуть виникати ті чи інші психологічні бар'єри. Отож до зазначених фаз відносимо: 1) фаза взаємоспрямованості, котра актуалізує спонуки до взаємодії; 2) фаза взаємовідображення суб'єктів міжособистісної взаємодії; 3) фаза взаємоінформування

учасників про перебіг взаємодії; 4) фаза взаємовідключення – завершення контакту [144, с. 204].

Ільїн Є. П. спроектував психологічний портрет суб'єкта утрудненої взаємодії. Зокрема, людина, яка створює бар'єри має наступний набір характеристик: упередженість, ригідність сприйняття іншого, слідування забобонам і стереотипам. Суб'єкт утрудненої взаємодії відрізняється підозрливістю, заздрісністю, егоцентризмом, марнославством, самолюбством, ревнивістю, високим рівнем фрустрації міжособистісних потреб [136, с. 85].

Порушення взаємодії пов'язують з установкою людини на пониження іншого, утиск його інтересів, придушення і володарювання над ним. У такого суб'єкта проявляється агресивно-обезцінювальний стиль спілкування, що проявляється у залякуванні і підкоренні іншого, у безкінечній насильницькій конкуренції з ним за типом «ти або я» [136, с. 85-86; 57].

Автор також співставив суб'єктивні показники утрудненої взаємодії з структурними компонентами спілкування: 1) перцептивний – невміння вникати у процеси і стани оточуючих; неможливість бачити світ очима іншої людини; неадекватність відтворення уявлень і змісту впливів; стереотипізація сприйняття оточуючих та викривлення рис особистості партнера з взаємодії, «ескалація атрибуції»; переважання у розумінні іншої людини оціночного компонента, не диференційованість оцінок; 2) емоційний – переважання егоцентричної спрямованості емоційного відгуку; згорнутість співчуття і сприяння; неадекватність сприйняття емоційного стану інших; неприязне, вороже, зверхнє, підозріле ставлення до інших; прагнення одержувати у процесі взаємодії тільки позитивні емоції; 3) комунікативний – невміння обирати адекватну форму повідомлення; невиразність і тривалість пауз в мовленні; застигла поза і невідповідність експресії мовленнєвій поведінці; низький потенціал комунікативного впливу; використання згорнутих форм звернення; 4) інтерактивний – невміння підтримувати контакт і виходити із нього; прагнення більше говорити, ніж слухати; нав'язування власного погляду, сліпе доведення своєї правоти; невміння аргументувати



свої зауваження; симулювання незгоди з метою дезінформації партнера [136, с. 86].

Очевидно, що знання викладачем чітко рубрикованого змістового обширу імовірних бар'єрів у його діалогічній взаємодії з студентом дає змогу не лише своєчасно виявляти реальні перешкоди в їх міжособистісному контактуванні, а й вибирати найкоректніші способи їх мінімізації і подолання. При цьому в його розпорядженні є принаймні *чотири стратегії* ведення діалогу, котрі, як загальний план поведінки і вчинення, що враховує особливості проблеми і предмета діалогу, його закономірності та умови, мозаїку особистісного світу студента, найкраще використовувати почергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництво* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження, соціальні норми). Звісно, що за цих умов застосування сили чи тиску антидіалогічно й негуманно.

До того ж у безпосередньому діалогічному контактуванні для налагодження емоційно та раціонально довірливих міжособистісних стосунків визначальну роль відіграють вдало підібрані викладачем прийоми навіювання (психокорекції, психопрограмування), зараження (неусвідомлюване, довільне підпадання студента під вплив певного психічного стану), наслідування (сприйняття й суб'єктна підтримка ним аналогів поведінки), емпатію (його емоційно збагачене самоуявлення в екзистенційних моментах співпереживання іншим), жарт (дотепне зауваження, анекдотичний приклад).

Також до основних шляхів / способів ефективного подолання психологічних бар'єрів в освітній взаємодії у викладачів ЗВО належить: набуття досвіду педагогічної роботи, розвиток складових (першочергово соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного соціально-психологічного тренінгу, підвищення загальної культури викладача (професійної, внутрішньо особистісної й соціальної компетентності, збільшення показників

загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку) [48, с. 318].

Водночас для подолання психологічних бар'єрів викладач має опанувати засоби і техніки міжособистісного впливу: 1) оволодіти вербальними та невербальними засобами впливу (оптико-кінетичною системою впливу, пара- та екстралінгвістичною системою знаків тощо); 2) вивчити техніки, стратегії і правила конструктивного спілкування (говорити мовою партнера, спілкуватися з позиції «рівних», приділяти увагу зворотному зв'язку, демонструвати спільність, ідентифікувати «Я» з іншим «Я» в загальне «Ми», застосовувати правила активного слухання та професійного етикету); 3) дотримуватися правил спонукальної інформації (своєчасність інформації, уникнення інформаційної перенасиченості тощо); 4) застосовувати техніки вирівнювання напруги в міжособистісній взаємодії (вербалізація емоційного стану, надання партнерові можливості виговоритися, уникнення слова «ні», розпочинання будь-якої відповіді зі слів «так», підкреслення продуктивності ідеї партнера тощо); 5) послуговуватися стратегіями створення емоційної ситуації впливу (самопрезентація, комплімент, ввічливе прохання тощо); 6) оперувати маніпулятивними техніками соціального впливу (принцип послідовності та норм обов'язку, взаємного обміну, завищеного першого прохання тощо); 7) формувати авторитетність як чинник соціального впливу [215, с. 209-262]. Отож ефективною у цьому контексті буде розробка ефективних профілактичних і корекційних програм спрямованих на ефективне подолання психологічних бар'єрів у взаємодії суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО.

Незважаючи на достатньо високий інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблематики міжособистісної взаємодії, недостатньо розробленим залишається питання *психологічних особливостей освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками*. Водночас саме ці аспекти дали б змогу викладачам більш ефективніше організувати та підтримувати міжособистісну взаємодію, здійснювати глибшу диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу, а відтак проєктивно домагатися формування

позитивної професійної мотивації та активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студента, шляхом вдосконалення змістового (гуманітаризація) і методичного (гуманізація та демократизація) компонентів навчального процесу [240, с. 174].

Дослідження психологічних особливостей етнокультурних та статусно-демографічних (стать, вік, статусно-рольові позиції тощо) чинників, що впливають на процес налагодження та перебігу між-особистісної взаємодії у суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО розпочнемо із аналізу *статевго-гендерних відмінностей*. Зокрема, болгарський психолог З. В. Іванов виявив певні відмінності в освітній взаємодії учителів чоловічої і жіночої статей. Вчителі-жінки більше спрямовані на демонстрацію і пояснення учбового матеріалу порівняно з вчителями-чоловіками, частіше ставлять запитання і доповнюють відповіді учнів, а також частіше вдаються до жартів та оцінкових суджень. Вчителі-чоловіки, зазвичай, частіше дають конкретні вказівки з організації роботи та послуговуються у спілкуванні розпорядженнями і чіткими командами. У виховному аспекті вчителі-чоловіки більше увагу зосереджують на формально-атрибутивних особливостях, менше з'ясовуючи мотиви поведінки учня. Вони надають перевагу в спілкуванні дисциплінованим, відповідальним школярам з високою академічною успішністю. Водночас Д. А. Мішутін зазначає, що вчителі-чоловіки в освітньому спілкуванні переважно звертаються до групи (фронтальна форма), а вчителі-жінки надають перевагу між-особистісному спілкуванню (індивідуальна форма). Також чоловіки порівняно з жінками інтенсивніше застосовують немовні засоби спілкування, а жінки – мовні. Проте жінки в освітній взаємодії з учнями приділяють значно більше уваги виховному аспекту. Отож констатуємо наявність певних відмінностей в організації і перебігу освітньої взаємодії, пов'язаних з статево-гендерними відмінностями вчителів-жінок і вчителів-чоловіків [див. 229; 127].

Очевидно, що статево-гендерні відмінності студентів і студенток також є вагомим чинником, що детермінує особливості міжособистісної взаємодії в освітньому процесі ЗВО. Нейропсихологи стверджують, що представники різних статей мають не лише

фізіологічні відмінності, а й мають значні відмінності у формуванні когнітивних функцій та розгортанні пізнавальних стратегій. Психологічні параметри пізнавальних здібностей (сприйняття, увага, пам'ять, мислення тощо) дівчат і хлопців є дещо відмінними, а також пізнавальні інтереси, зазвичай, формуються під впливом гендерно-рольових настановлень. Зокрема С. К. Нартова-Бочавер на основі статистичних даних, підтверджених Макнемаром ще у 1942 році, зауважує, що дівчатам-підліткам притаманний більш розвинений естетичний смак, тонша координація рухів і краще розвинена мова, а хлопці проявляють кращі математичні та технічні здібності [220]. За потребо-мотиваційним спрямуванням хлопці надають перевагу фізичній праці, а дівчата більш художньо зорієнтовані. Хоча в аспекті емоційно-вольової сфери хлопці є більш емоційними і вразливими щодо своїх поразок і невдач, а дівчата відзначаються емоційною витривалістю та стійкістю [18, с. 143]. Окремо слід наголосити на відмінностях психосексуального розвитку різностатевої юні (процесу гендерної ідентифікації, розгортання вікової кризи, виникнення психологічних комплексів тощо), котрі детермінуються різними хронологічними межами фізичного і психічного дозрівання, а також відмінними соціально-рольовими очікуваннями з боку суспільства.

Нині у світі широко пропагується система роздільного навчання у школах та ЗВО. Найбільше таких закладів у Великобританії, де вони функціонують поряд із школами з спільним навчанням. Дослідження в Ессенському університеті Великої Британії переконують, що середні річні оцінки в одностатевій групі, вищі, ніж в інших. За статистикою, кожна дівчина з роздільної групи демонструє вищу на 7,5% академічну успішність, ніж інші її ровесники. Крім того, відвідуваність в таких групах вища, ніж у змішаних. З-поміж 30 кращих загальноосвітніх навчальних закладів цієї країни майже 70% – школи з роздільним навчанням [35, с. 42]. На факті, що найвищі позиції рейтингів у Британії традиційно займають школи з роздільним навчанням наголошують й інші науковці [228]. Роздільне навчання також активно впроваджується в Північній Ірландії, де діє 17% таких класів, а в США за словами директора Національної асоціації гендер-

ної освіти Леонарда Сакса, кількість шкіл з роздільним навчанням з 1998 р. збільшилася у понад 50 разів, і до експериментальної програми долучаються тисячі нових навчальних закладів [79; 405; 462].

В Україні роздільна освіта практикується здебільшого при навчанні кадетів. На думку Наталії Головіхіної саме роздільне навчання дає змогу враховувати нерівномірність розвитку хлопчиків та дівчаток й краще адаптувати навчальну програму. За результатами її досліджень у вихованців на 50% покращуються оцінки, на 96% зростає мотивація до навчання, на 20% – підвищується увага та пам'ять, до 40% поліпшується фізична витривалість та знижується надмірна психічна напруженість. Також позитивним є те, що навчання в роздільних групах дає змогу зосередити увагу на вихованні жіночих та чоловічих рис характеру, правилах поведінки в соціумі та відпрацювати систему відповідних навичок. Проте роздільне навчання в освітніх закладах не має за мету повністю відокремити хлопців і дівчат. Вони активно взаємодіють на різних позааудиторних заходах, готуючи та проводячи різноманітні свята, бали, конкурси тощо [35, с. 44-45]. Отож, проєктуючи сучасний ефективний процес освітньої взаємодії неможливо у роздільних чи змішаних групах ставитись до особистості без урахування соціокультурних особливостей статі.

Окремо варто дослідити особливості динаміки міжособистісної взаємодії у студентських академічних групах залежно від *курсу їхнього навчання*. З цією метою нами застосовано соціометрію Джона Морено як специфічну методику, спрямовану на виявлення рівня згуртованості групи на основі з'ясування «симпатії – антипатії» між її членами. Зокрема, нами опитано у листопаді – грудні 2017 року 1068 студентів із 52 студентських академічних груп 1-5 курсів у трьох вітчизняних університетах (див. детально 74). Аналізуючи отримані емпіричні показники ми зіштовхуємося, на перший погляд, з парадоксальним фактом: узагальнені показники індексу згуртованості груп (за критерієм симпатії) у студентів спеціальності «Психологія» зменшуються з кожним наступним курсом навчання (1 курс – 61,12%, 2 – 53,7%, 3 – 48,49%, 4 – 44,7% і 5 курс – 42,44%). Подібна ситуація

простежується і в групах студентів спеціальностей «Право», «Документознавство» і частково «Соціальна робота». Однак при більш детальному аналізі виявляється, що узагальнені показники індексу згуртованості груп (за критерієм антипатії) у цих самих студентів зменшується ще більш різкіше. Відтак у розвитку студентських груп простежується загальна закономірність: хоча рівень симпатії їх членів з кожним курсом навчання незначно зменшується внаслідок індивідуалізації та труднощів повторної реінтеграції студентів, проте антипатія і неприязнь між ними зменшується набагато швидшими темпами. Отож, індекс експансивності взаємодії членів групи, котрий є математичною різницею між узагальненими показниками індексу згуртованості груп за критерієм симпатії та антипатії, з кожним роком навчання зазвичай невинно зростає. А відтак, студентські групи різними темпами але, зазвичай, з кожним наступним курсом навчання просуваються у напрямку від дифузної (номінальної) групи до рівня розвитку групи-асоціації, кооперації, автономії і зрештою окремі з них досягають рівня колективу як найвищого етапу розвитку малої соціальної групи.

Також у цьому контексті показовим є дослідження Ю. І. Калюжної та Т. А. Яновської, котрі, вивчали спрямованість на професійну діяльність студентів різних курсів. Одним із критеріїв зазначеної спрямованості вони вважають розуміння студентами «взаємозв'язків та взаємозалежностей між людьми у процесі її реалізації, що передбачає оволодіння прийомами безпосереднього та опосередкованого співробітництва, взаємодії, взаємодопомоги, а також у задоволенні від колективної роботи» [141, с. 48]. Дослідниці зазначають, що показники когнітивного та емоційного компонента за цим критерієм професійної спрямованості, у котрому проявляється ставлення студентів до взаємозв'язків та взаємозалежностей між людьми у процесі праці, є найвищими з-поміж інших. Однак у першокурсників простежується переважання когнітивного аспекту цього критерію над емоційним (відповідно 43% і 34% від загальної кількості опитуваних), що вказує на пріоритетність для них усвідомлених соціальних мотивів поведінки порівняно з безпосередньою

зацікавленістю у реалізації доцільних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності [141, с. 49].

Процес налагодження та перебігу міжособистісної взаємодії в освітньому процесі ЗВО зумовлюється не лише вище наведеними статевро-рольовими аспектами та віковими чинниками, а й *етнокультурними особливостями* її суб'єктів. Так М.Р. Герасимчук справедливо зазначає, що студенти-іноземці з багатьох країн Європи, Азії та Африки, значно відрізняються від українських однокласників не лише ментальністю, культурними чи етнічними особливостями, а й ставленням до свого викладача відповідно до професійного, вікового й гендерного статусу. Наприклад, студенти з Індії повсякчас виказують повагу й шану кожному викладачу, адже в їхній культурі «учитель» прирівнюється до статусу батьків. Водночас представники арабських країн нерідко демонструють відкриту неприязнь до молодих викладачок і визнають лише чоловічий авторитет, зважаючи винятково на фактор статі. Студенти ж з африканського материка (не залежно від країни) переважно шанобливо ставляться до викладача залежно від його віку, професійності, авторитету, чи суворості потенційного покарання за проступок. А от західноєвропейські студенти здебільшого ведуть себе аналогічно до українських [53, с. 58; 412; 441]. На справедливість таких узагальнень вказують дослідження й інших вчених. Зокрема, О. Марущенко та О. Андрусик стверджують, що коли в одній групі спільно навчаються студенти з країн Арабського Сходу та Африки, то саме за цим критерієм вони сегрегуються, тобто, здебільшого, спілкуються у своїх спільнотах, котрі навіть просторово відмежовані в аудиторії одна від другої. Однак навіть у монокультурних групах у взаємодії простежується гендерна сегрегація (особливо де навчаються студенти й студентки з арабських країн) [195, с. 58]. Емпірично встановлено, що в інтернаціональних групах, порівняно з моноетнічними, у студентства проявляється значно вища активність та якість вивчення предмету [54; 423], що пояснюють підвищеними умовами конкуренції і прагненням до визнання власної значущості [53, с. 58]. Відтак задля підвищення ефективності освітньої взаємодії викладачі обов'язково

мають послуговуватися індивідуальним чи диференційованим підходом у співпраці з іноземними студентами.

Особливим чинником, що зумовлює специфіку міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу є наявність в академічній групі *студентів з особливими потребами*, а відтак застосування *інклюзії* як індивідуалізованої системи навчання, що здійснюється за гнучкою навчальною траєкторією та забезпечується комплексним (психолого-педагогічним, медико-соціальним, корекційної-реабілітаційним, андрагогічним, організаційно-технічним) супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, котре б відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [387] й сприяло органічному включенню в систему внутрішньо колективних взаємин (формальних і неформальних), налагодженню позитивного психологічного клімату, ділових і дружніх взаємин з викладачем і студентами, а також їх розвитку і самореалізації в освітньому процесі [97; 130; 241, с. 260].

У зарубіжній практиці розмежовують, за критерієм рівня взаємодії, чотири типи інтеграції: 1) фізична (спільне перебування студентів в одному приміщенні одночасно); 2) функціональна (предметно-просторове об'єднання, яке супроводжується організацією предметної взаємодії); 3) соціальна (міжособистісні контакти між звичайними та особливими дітьми); 4) соціетальна (повне зняття соціальної дистанції, рівноправне партнерство в діяльності та суб'єкт-суб'єктні взаємини в студентській групі) [121, с. 7; 395; 420].

Налагодження міжособистісної взаємодії в інклюзивних групах вітчизняних ЗВО пов'язане з такими труднощами і викликами: 1) створення позитивного мікроклімату, атмосфери емоційного комфорту та подолання явищ остракізму і гандикапізму, як проявів інтолерантності; 2) забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, яке охоплює фізичну (доступність матеріально-технічної бази ЗВО для маломобільних груп) і психологічну компоненти (подолання бар'єрів взаємодії викладача та студента з особливими потребами, пошук індивідуального підходу до таких студентів та налагодження довірливих відносин з ними, а також досягнення конструктивних



взаємин із здоровими одногрупниками) [290, с. 7-8; 446]; 3) створення адаптивного освітнього простору (соціально-побутова, соціально-трудова, соціально-культурна адаптація), що передбачає адаптацію навчально-методичного забезпечення (навчальних планів, програм, підручників тощо), застосування особистісно-орієнтованих форм, технологій, методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей цих студентів [7]; 4) спеціалізована корекційна допомога, соціально-педагогічна підтримка та психологічний супровід з боку інших фахівців інклюзивної сфери (соціальний та корекційний педагоги, тьютор, асистент викладача, психолог) [147] спрямованих на інтеграцію осіб з обмеженими можливостями в освітнє та соціальне середовище, досягнення взаємоприйняття, створення умов для саморозвитку та самореалізації, розвиток соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності [18], а також формування компенсаційних способів діяльності; 5) готовність викладачів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та підвищення рівня їх професійних компетентностей з інклюзивної освіти у вищій школі [241]. Зазначена готовність диференціюється на два типи: а) професійну (охоплює інформаційну готовність до самоосвіти; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуально-типологічних особливостей студентів; готовність педагогів проєктувати заняття, використовуючи поліваріантні диференційовані завдання й різні темпи навчання тощо); б) психологічну (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень розвитку; навички викладачів саморегуляції та профілактики емоційної напруженості у взаєминах з такими студентами, пропедевтика емоційного вигорання, налаштованість на отримання задоволення від власної педагогічної діяльності) [147].

Отож нині на зміну медичній і економічній моделям, які тлумачать інвалідність як фізичну патологію, функціональну обмеженість чи непрацездатність, постає нове розуміння інвалідності (соціальна модель), як результат того, що саме соціальні умови (культура суспільства, психологічний клімат, соціальна організація

суспільства), в яких живе і працює людина з ослабленим здоров'ям, звужують можливості її самореалізації [269; 97].

На жаль, у сучасних вітчизняних ЗВО доволі часто трапляються ознаки низького рівня сформованості освітньої взаємодії у системі «викладач – студенти», що формопроявляється, за Г. Ю. Микитюк у таких її структурних компонентах: 1) *мотиваційний* – відсутність вираженого соціального інтересу до особистості партнера, а також переважання мотивації уникнення додаткових взаємин із ним; 2) *когнітивний* – упереджене неправильне розуміння специфіки взаємин і неусвідомлення наявних труднощів; песимізм щодо їхнього вдосконалення; низька соціальна рефлексія, протиставлення себе партнеру, взаємозвинувачення; 3) *емоційний* – невдоволеність стосунками, стресова насиченість і напруженість; відчуття психологічної незахищеності й не комфортності; антипатія і неповага до партнера; високий рівень реактивної тривожності в ситуації взаємин; 4) *поведінковий* – консерватизм, шаблонність поведінки; низький рівень прояву соціально-психологічних навичок; відсутність позитивної динаміки взаємин; висока конфліктність та численні бар'єри у спілкуванні [240, с. 232–233].

Інші науковці навіть детально описують емпіричні невербальні індикатори прояву індиферентного чи негативного ставлення студента до викладача, а саме: 1) низька комунікативна активність на заняттях, слухає викладача без інтересу (опущені чи зіщулені плечі, байдужий вираз обличчя, похилена голова), відповіді ініціюються лише персонально зверненими запитаннями викладача, уникнення обговорень чи консультацій; 2) прагнення збільшити дистанцію спілкування від соціальної до публічної (найчастіше займає найдаліше місце в аудиторії), соціальна замкнутість («не потрапляти на очі»), створення фізичних бар'єрів, блокування себе руками, сумкою, книгами, стільцем тощо; 3) неадекватність переживань емоційним реакціям викладача, під час випадкової зустрічі «не помічає» викладача, а якщо вітається, то формально-емоційно (байдуже обличчя, примружені очі); 4) уникає неформально-особистісного спілкування і розширення соціальних контактів із викладачем, під час індиві-

дуальної розмови демонструє підсвідоме намагання уникнути її (мікрорухи «втечі» ніг і рук), відводить погляд під час спілкування та уникає прямого зорового контакту з ним чи дивиться крізь нього; 5) у присутності педагога виявляє роздратування та острах, спостерігається підвищення рівня реактивної тривожності чи нервовість (постійно щось крутить у руках, негативна міміка), надмірний внутрішній самоконтроль та закритість у процесі спілкуванням з викладачем, застосування жестів оборонного характеру (схрещені кисті, руки перед грудьми, уникнення візуального контакту) [249; 421; 459].

Суперечності наявні в самій природі освітньої взаємодії, суб'єкти котрої відмінні за соціальним статусом, рівнем професійного розвитку і реалізують різні соціальні функції. За оприлюдненими даними науковців, більшість викладачів (86%) мають потребу в особистісній взаємодії зі студентами, що часто не знаходить відгуку в останніх (лише 21%). Якщо ж ініціює взаємодію лише викладач, то вона відбувається непродуктивно й рідко досягає поставлених цілей внаслідок неузгодженості інтересів її суб'єктів. Правила взаємодії, зазвичай, унормовуються викладачем, який прагне репрезентувати передусім себе. Тому студент сприймає їх як формалізовано-примусові, позбавлені «вільного самовираження». Показовим є те, що лише 39% викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 64% усю «вину» за такі проблеми покладають винятково на студентів (байдужість, невихованість, нещирість, замкнутість студентів, небажання їх навчатися тощо). Лише 14% опитаних викладачів усвідомлюють взаємодію як двосторонній процес і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії («не завжди розуміємо один одного», «розбіжність у поглядах і морально-етичних нормах», «вимагаєм від студентів виконувати те, що самим не подобається» тощо). Водночас констатовано, що лише 7% студентів не мають жодних труднощів у взаємодії. Переважна більшість (55%) студентів проблеми освітньої взаємодії пов'язують з недоліками викладачів (грубий тон, нав'язування своєї думки, небажання зрозуміти студентів тощо), 16% студентів вважають, що причини знаходяться в них самих

(нерішучість, страх, залежність від викладача тощо), 29% труднощів взаємодії стосуються обох учасників (нерозуміння один одного, відсутність довіри, взаємодопомоги та взаємопідтримки тощо) [249].

Отож конструктивність та ефективність освітньої взаємодії значним чином зумовлюється авторитетом самого викладача, котрий постає як його інтегральна професійна та особистісна характеристика й охоплює такі дві складові: авторитет ролі та авторитет особистості. Донедавна у системі освіти переважав авторитет ролі, а тепер основне – це особистість викладача, його оригінальна індивідуальність, що в основному зумовлюється трьома типами педагогічних умінь: «предметних» (наукові знання), «комунікативних» (знання про особливості своїх студентів і колег), «гностичних» (знання самого себе та навички коректування власної поведінки). Ключовими показниками авторитетності особистості педагога є співвідношення самооцінки викладача з оцінкою його особистості студентами і колегами, а також уміння сприймати і трансформувати суперечливу інформацію, знаходити конструктивний вихід із складних педагогічних і життєвих ситуацій [54]. Відтак в освітній взаємодії викладача зі студентами розмежовують рольове та міжособистісне спілкування. Рольове спілкування зумовлюється рангом суб'єктів та їхніми соціальними ролями (викладач – студент). Міжособистісне спілкування має вищий індекс свободи, мало пов'язане з рольовими регуляторами, і залежить, здебільшого, від індивідуальних особливостей, характеру взаємин викладача і студентів, а також конкретних контекстних ситуацій спілкування [240, с. 236].

Ціллю розвивального навчання є надання студентові допомоги у проєктивному становленні його як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, суб'єкта безперервного професійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення. Тому викладач має першочергово спрямовувати свої зусилля на організацію полірівневої педагогічної взаємодії котра ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, зумовлює ефективність його педагогічної діяльності та сприяє розвитку суб'єктності усіх учасників освітнього процесу сучасного ЗВО [240, с. 229].

#### **4.4. Система професійної підготовки викладачів до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії**

У досвіді розвинених країн світу (Японія, США, Канада, Німеччина та ін.) наявне вдале поєднання стаціонарних і дистанційно-заочних форм підготовки чи перепідготовки спеціалістів, а також переважає проєктивне впровадження модульної технології навчання дорослих, котра істотно раціоналізує перебіг освітнього процесу завдяки взаємодоповненню інформаційно-контролювальних та консультативно-координувальних функцій наставника, теоретико-методологічної і науково-проєктної складових перепідготовки, колективних та індивідуальних методів роботи слухачів, педагогічного керівництва їхньою освітньою діяльністю і самоуправління ними своїм власним соціокультурним зростанням [51; 426; 448; 458; 461].

Вітчизняна практика підвищення кваліфікації викладачів ЗВО є здебільшого обмеженою у наборі моделей підготовки викладача як професійного дослідника-освітянина. Натомість переважно мовиться про вдосконалення змісту, форм і методів усталеної системи підвищення кваліфікації та про поліпшення ефективності наявної практики педагогічної перепідготовки. Зокрема, у цьому контексті К. Я. Вазіна ставить питання про саморозвиток слухачів шляхом створення для них розвивального простору, що функціонує за об'єктивними (культурними) нормами та характеризується повноцінністю за двох умов: а) коли змісту навчання притаманні системність, організованість, дозованість та модульність і б) коли реалізується технологія колективної та індивідуальної мислєдіяльності як наступність чотирьох тактів перебігу проблемної ситуації, що подається у вигляді окремої технограми [34]. На противагу цьому, скажімо, С. О. Сисоєва вивчає новаторськи збагачену систему підготовки викладача до формування творчої особистості студента [270], хоча

зрозуміло, що таку особистість наступника може виплекати лише творчий наставник.

Однією з перспективних моделей такої підготовки є науковий проєкт здійснення фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання, який проводиться з початку 90-х років минулого століття в освітніх закладах України дослідниками під керівництвом А. В. Фурмана [див. 372; 361; 362]. Необхідною умовою його реалізації є виконання авторської програми підготовки педагога як психолога-дослідника, котрий спроможний професійно займатися інноваційною діяльністю, теоретично осмислювати та науково проєктувати нові дидактико-психологічні умови і програмово-методичні засоби. Апробація цього проєкту пройшла через чотири етапи: а) під час створення у середніх навчально-виховних закладах психологічної служби (лабораторії) та проведення тижневих *навчально-психологічних тренінгів* авторського змісту для педагогічних колективів, котрі прагнули професійно здійснювати інноваційну освітню діяльність (1990–92 роки); б) на етапі започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту в загальноосвітніх школах України та залучення до комплексних психологічних обстежень учнів, батьків і вчителів-дослідників (1993–96 роки); в) у процесі системного впровадження у практику роботи окремих ліцеїв, гімназій, шкіл інноваційної освітньої моделі – модульно-розвивального навчання, а пізніше глобального поширення практики безперервної науково-методичної творчості всіх учасників широкомасштабного експерименту (1997–99 роки); г) у форматі його пілотного використання у системі професійної перепідготовки викладачів вищої школи за нових культурно-освітніх умов (з 2000 року).

Теоретичний аналіз напрацювань з вищеокресленої проблематики показав, що запропонований проєкт підготовки викладача як психолога-дослідника ставить і за умов його впровадження вирішує такі завдання: 1) навчає його професійно займатися інноваційною освітньою діяльністю; 2) формує спроможність теоретично осмислювати та науково проєктувати нові психодидактичні умови і

програмово-методичні засоби; 3) уможлиблює таку функціональну грамотність, коли викладач здатний кваліфіковано здійснювати психологічний аналіз як педагогічної взаємодії, так і психодуховного світу студентів; 4) домагається від кожного слухача сформованого вміння кваліфіковано проводити науково-методичну експертизу освітніх технологій і засобів, а також ефективно використовувати новий програмово-методичний інструментарій у навчальному процесі.

Оснoву аналізованого проєкту становить програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, що передбачає оволодіння кожним учасником експерименту як дослідними психодіагностичними методами і психомистецькими техніками ведення модульно-розвивального процесу, так і пошуковими вміннями наукового проєктування та використання програмово-методичних засобів нового покоління (граф-схеми і змістові матриці, освітні сценарії і розвивальні підручники тощо). Крім того, обов'язковою умовою її виконання є залучення педагогів до дослідно-експериментальної роботи, результатом якої має бути зрілий *науковий продукт* – авторська методична розробка, інноваційний підручник чи наукова стаття у науковому журналі [168, с. 29].

Напрацьована педагогічним колективом науково-методична продукція (статистичні і якісні дані емпіричних, тестових, пропедевтичних та гіпотетичних досліджень; первинні результати тестування студентів і викладачів; проблемно-модульні навчальні програми; програми тренінгів; система кейсових завдань тощо) створює базу для нормування тестових результатів відомих інтелектуальних, особистісних і соціометричних методів, формулювання прийнятних для національного менталітету практичних моделей диференціації та індивідуалізації навчання, організації університетської соціально-психологічної служби, оптимізації управлінської діяльності ЗВО в новому психолого-педагогічному контексті та змістовому наповненні інноваційної творчості викладачів-дослідників.

Отож наше надзавдання полягало в детальному вивченні реалій різнобічного задіяння кожного викладача до систематичної дослідницької роботи у створенні авторських програмово-методичних засобів, проведенні комплексних психодіагностичних обстежень студентів, роботі за новою оргуправлінською моделлю, впровадженню модульно-розвивальної технології і використання психомистецьких технік підтримки паритетної освітньої співдіяльності наставника і наступників.

Ефективність такої підготовки зумовлена тим, що реально поєднується професійна робота викладача з його навчальною діяльністю як слухача-учасника програми перепідготовки у стінах ЗВО, а також виконання ним у контексті завдань останньої відповідних дослідницьких процедур та інноваційних розробок під керівництвом науковців-наставників. У такий спосіб не лише вдало взаємодоповнюються стаціонарні і дистанційні форми професійного навчання дорослих, а й рівноцінно зреалізовується теоретико-експериментальна та інноваційно-практична діяльності, котрі змістовно і процесно вдосконалюють одна одну. В результаті у професорсько-викладацького колективу з'являється можливість збагатити режим функціонування освітнього закладу розвивальним змістом шляхом створення особливого простору розвитку як сукупності поступальних змін в організаційній, навчальній, методичній і виховній підсистемах. Останні, крім того, узгоджуються між собою завдяки єдиній науково-дослідницькій програмі [179].

Обстоювана програма підготовки викладачів-дослідників передбачає активну стратегію конструктивного втручання у життя ЗВО, котре спрямоване не лише на те, щоб допомогти йому оцінити свою освітню діяльність та окреслити напрямки її удосконалення, а й на поетапну реальну зміну соціально-культурно-психологічного простору вищої школи як саморозвивальної системи [105; 162; 211; 348; 371]. Структурна програма дистанційної підготовки викладача-дослідника складається із двох частин – академічного курсу (750 годин) і практичного (750 годин). Перший дещо випереджає другий, окрес-



люючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності виконавців довготривалого наукового проекту – управлінців і викладачів окремого навчального підрозділу ЗВО. Загальний термін виконання програми становить здебільшого від чотирьох до п'яти років і залежить від економічної, професійної, управлінської та морально-психологічної готовності конкретних виконавців програми до новаторських змін і перетворень. Водночас умовою такої реалізації є створення та ефективна робота спеціальної інфраструктури експериментування (проректори з навчальної та наукової роботи, соціально-психологічна служба, кабінет модульно-розвивального навчання, редакційно-видавничий відділ тощо).

Відтак уможлиблюється вдале поєднання навчально-освітньої і практико-новаційної роботи. У такий спосіб академічний курс доповнюється експериментальним і навпаки, що гарантує високий рівень функціональної підготовки викладачів-дослідників в аспекті теоретико-методичного володіння предметом наукового пошуку і діяльнісно-гуманістичної перебудови змісту і стилю соціального життя в навчальному закладі. Разом з тим аналізована модель підготовки забезпечує прогресивний підхід до вибору форм і методів навчання та експериментування викладача-дослідника. З одного боку, долається змістово-сміслова розмежованість між такими організаційними формами навчання дорослих, як лекція, семінарське і практичне заняття, конференція, індивідуальна робота зі слухачами, з іншого – ліквідується невиправдана диференціація практичної діяльності викладача на ті різновиди, що мають похідне або другорядне значення у фундаментальному експерименті (групова чи індивідуальна психодіагностика, консультування студентів, профорієнтаційна робота з абітурієнтами, його підготовка до педагогічного консиліуму, оформлення документації та ін.).

Академічний курс дистанційної програми читається виключно організаторами фундаментального експерименту. Щодо виконання практичного курсу (психолого-педагогічні обстеження студентів,

просвітницька робота серед освітян, розробка авторського програмово-методичного забезпечення, самовдосконалення особистості викладача тощо), то вона цілком покладається на адміністрацію факультету, яка організовує, змістово забезпечує і координує форми та методи інноваційної освітньої діяльності викладачів-дослідників, спираючись на позитивний досвід академічного курсу і на здобутки наукових підрозділів – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичного відділу, експертної і редакційно-видавничої груп.

Характерною ознакою змісту програми й відповідно моделі підготовки є взаємодоповнення наукових знань з теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивальної системи з використанням новітньої інформації у сфері інноваційної діяльності і наукової творчості, теоретичної, прикладної і практичної психології, сучасної методології, наукового проектування і прогнозування, дидактики вищої школи. Загальні змістові складові програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (колективні навчальні тренінги, які проводять керівники експерименту; спільна дослідно-експериментальна робота наукових керівників і виконавців експерименту; групова дослідно-пошукова та інноваційна робота з творчими групами (кафедрами); групові та індивідуальні консультації наукового керівника учасників і виконавців експерименту; проблемні «круглі столи») центруються довкола синтетичних концептів і мислеспем, психодіагностичних моделей диференціації навчання, тренінгових технологій, методологічних семінарів і психотерапевтичних методик, а також групової дослідно-пошукової роботи з предметними кафедрами, творчими групами педагогів. Одне з головних завдань програми – створення та використання системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. При цьому в кожному конкретному випадку програма має певні відмінності, які насамперед залежать від наукової програми експерименту та професійної

готовності викладачів до безперервної інноваційної діяльності [168, с. 32].

Важливою особливістю інтерпретованої освітньої програми є те, що виконання її передбачає особистісно-сміслове занурення кожного освітянина в інноваційний зміст модульно-розвивальної системи і внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення [див. 211; 357; 371]. Так, спочатку на лекційних заняттях і заліках викладачі-дослідники опановують наукову термінологію, теоретичні підходи і моделі, стратегіями і мислесхеми, знайомляться із закономірностями наукового проектування цілісного модульно-розвивального процесу, базовою моделлю функціонування навчального модуля, досвідом поєднання основних сфер змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності), принципами та умовами фундаментального експериментування, соціально-культурною стратегією керівництва навчальним процесом та основами теорії інноваційної освітньої діяльності. Водночас на практичних заняттях відпрацьовують суть і специфіку етапів цілісного модульно-розвивального процесу, готують інноваційне програмово-методичне забезпечення нової системи, осмислюють та апробовують психомистецькі освітні технології і техніки безперервної розвивальної взаємодії з навчальною групою. У цьому, на наш погляд, полягає не тільки теоретична новизна змісту дистанційної програми, а й її очевидне практичне значення для освітян України: вона пропонує інноваційні форми і види якісної видозміни їхньої професійної діяльності на засадах ментальності, духовності, розвитковості і модульності, що зумовлює сутнісну вітакультурну переорієнтацію освітньої системи у напрямку її високих інноваційності, технологічності, паритетності.

Предметом *педагогічної інноватики* є інноваційні процеси у сфері освіти, які реалізуються завдяки дослідницько-інноваційній діяльності суб'єктів навчально-виховних взаємин, точніше – «залежності між ефективністю інноваційних процесів і чинниками, котрі її визначають, а також способу впливу на ці чинники задля підвищення продуктивності змін» [179, с. 19]. У будь-якому разі вона

вивчає процесні лінії, або траєкторії розвитку освітньої практики шляхом збагачення її такими компонентами, яких у її структурі та змісті не було, або ж заміни наявних на більш досконалі.

Досягнення педагогічного колективу у фундаментальному експериментуванні фіксуються щомісячно і поквартально кожним виконавцем-дослідником, кафедрою, іншими підрозділами у спеціальній таблиці. Змістово ця таблиця фіксує результати інноваційної роботи педагога, упродовж одного кварталу за чотирма напрямками (теорія, методологія, технологія та інноваційна практика модульно-розвивальної освіти) і чотирма показниками: завдання, затрачений час (у год.), якість виконання, результат. Розроблені аналогічні таблиці і для фіксації нарощування змісту інноваційно-експериментальної роботи творчих груп, предметних чи фахових кафедр, управлінських структур або інших новітніх підрозділів.

Систематичне заповнення таких карток – це «не лише приємна статистика, якою можна пишатися, а й ефективний *моніторинговий метод* фіксації динаміки зростання творчого потенціалу та інноваційної компетентності як окремих освітян-виконавців своєї програми, так і новаторських груп та цілих педагогічних колективів» [350, с. 59]. Загалом, як показує двадцятирічний досвід, успіх приходить тоді, коли кожний викладач-дослідник щоденно займається принаймні дві-три години чітко спланованою і скоординованою пошуковою діяльністю.

Водночас західні педагоги-теоретики переконані, що «викладач повинен мати можливість застосувати на практиці все те, чому він навчився. Йому потрібен час, щоб дослідити причини переваг одних методик над іншими, він має побачити їх у роботі. Для такого експериментування йому потрібний достатній часовий ресурс. В іншому випадку може відбутися розчарування викладача, відторгнення ним навіть найефективніших технологій» [51, с. 77]. Досліджувана нами програма підготовки якраз і надає кожному педагогу можливість особистісно зануритися у світ продуктивної дослідницько-інноваційної роботи в атмосфері реальної розвивальної

взаємодії з іншими учасниками експерименту за буденних умов університетського життя. А це виводить його самоосвіту на діяльнісний рівень, коли він сам розширює мотиваційні горизонти свого професійного мислення, бере на себе відповідальність за ті чи інші рішення та результати свого педагогічного пошуку.

У цьому контексті автор теорії особистісних конструктів Дж. А. Келлі стверджує, що «кожна людина є дослідником» і прагне відшукати смисл у цьому світі, в самій собі і в тих ситуаціях, у котрі потрапляє [305]. Тому пропонована нами вітчизняна програма і щойно названа зарубіжна охоплюють чотири елементи, на підґрунті яких структурується професійна свідомість викладача-дослідника: а) реальне Я – як він себе бачить та оцінює в теперішній час, б) ідеальне Я – яким би він хотів стати, в) Я-ставлення після завершення курсу підготовки, г) рефлексивне Я – як він реагує на думки навколишніх про себе. При цьому рефлексивне Я відіграє роль центральної ланки професійних конструктів викладача. Тому реалізація обох програм організується навколо активізації саме цього Я, розвитку навичок професійної емпатії, міжособистісного сприйняття та свідомої проєктної роботи із психолого-педагогічним змістом міжсуб'єктної взаємодії. Відтак є підстави констатувати наявність ще однієї переваги інноваційної програми підготовки викладача як психолога-дослідника – її новітнє психологічне наповнення, яке підтверджується циклом авторських психодидактичних тренінгів.

Теоретико-методологічний аналіз охарактеризованої системи підготовки природно ґрунтується на сукупності ідей, концептів і мислесхем, що змістовно відображають теорію, методологію, технологію та експериментальну практику модульно-розвивального навчання А. В. Фурмана [312; 318; 333]. Тому остання – це своєрідний фундамент і водночас центральна ланка дистанційного навчання педагогів як психологів-дослідників. При цьому основною об'єднувальною ідеєю є аргументована думка-позиція про взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльностей викладача і педагогічного колективу в цілому, поетапне зреалізування якої

й дає змогу ЗВО досягнути результативного поступу в навчанні і вихованні, розвитку та самореалізації студентів. Для цього обидва різновиди творчого діяння повинні бути узгоджені за цілями і змістом, періодами й етапами, заходами і способами, актами і процедурами пошукування-перетворення наявної освітньої реальності.

Науково-дослідницька робота викладачів фахово організується у формі фундаментального соціально-психологічного експерименту, основним предметом якого є впровадження в навчальний процес модульно-розвивальної системи, а його універсальною одиницею – експериментальний освітній заклад. Під кожний такий експеримент створюється авторська програма дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми і на тривалий період (наприклад, «Простір віри», «Академія здібностей»). Вона упродовж 10–15 років задає складну картографію технологічно спрямованої співдіяльності науковців і практиків в одній команді однодумців, взаємоадаптує мету, завдання, ідеї, принципи, зміст дослідження та освітньої діяльності ЗВО, нарешті програмує поетапну заміну основних параметрів функціонування університетів від виконання ними пізнавально-інформаційних завдань до розвитково-освітніх, соціокультурних. Це, своєю чергою, дає змогу поетапно і комплексно замінювати всі основні складові та елементи традиційної освітньої моделі на інноваційні. У такий спосіб долається відомий розрив між фундаментальним і прикладним аспектами експериментування, має місце поєднання різних пошукових методів – теоретичних і досвідних, проєктних та організаційних, якісних і статистичних, діагностичних і прогностичних, мисленнєвих і модельних, природних і соціальних, технічних і психологічних, управлінських і самоорганізаційних [168, с. 35].

Отож створення експерименту такого рівня передбачає *кардинальну зміну типу*, а відтак і завдань, змісту, структури і характеру життєдіяльності традиційної вищої школи: з освітнього закладу вона дійсно перетворюється на науково-освітній та інноваційно-розвитковий. При цьому переважання дослідно-експериментальної роботи над власне педагогічною поетапно проєктується і досягається завдяки

інтеграції зусиль унікальної практики і фундаментальної психолого-педагогічної науки, владних та освітніх структур, задіяних в експерименті.

Міжсистемному аналізу і творенню підлягають, з одного боку, мета і завдання, зміст і форми, методи і техніка, засоби і результати інноваційної освітньої діяльності, з іншого – внутрішній світ особистості студента і викладача, соціопсихологічна організація юнацьких, сімейних і педагогічних груп та колективів, функціонування і розвиток ЗВО як інноваційного науково-освітнього закладу в контексті загального соціально-культурного простору країни [372, с. 51; 56; 62].

Програми дослідно-експериментальної роботи описують споріднені картини плідної спільно-паритетної пошукової роботи науковців, управлінців, практиків, котра взаємодоповнює фундаментальні і прикладні аспекти загальнопедагогічного дослідження, теоретизування і практикування, наукове проєктування та новаторське впровадження. При цьому всі вони містять переважно *чотири етапи*, кожний з яких має свої мету, завдання, змістову специфіку і строки виконання.

*Підготовчо-організаційний етап* покликаний фахово і психологічно переорієнтувати педагогічний колектив від запозичення чи калькового використання чужої інформації і досвіду до його вмотивованого продукування, задіявши, завдяки співпраці з науковцями-психологами, викладачів до роботи на рівні зони їхнього найближчого розвитку – психодіагностики розумового та особистісного розвитку студентів за комплексом відповідних дослідницьких методів; участі у системі дистанційного навчання, психодидактичних тренінгах, проблемних семінарах, проєктно-імітаційних іграх, круглих столах і дискусіях; впровадження технологій системної диференціації та індивідуалізації навчання.

*Діагностико-концептуальний етап* вирішує завдання двох типів: з одного боку – це кількісна, статистична та науково-інтерпретаційна обробка результатів комплексних психодіагностичних

обстежень внутрішнього світу викладачів і студентів, соціально-психологічного клімату педагогічного та студентського колективів, з іншого – розробка локальних теоретичної концепції, методологічної моделі, понятійно-категоріального апарату і похідних від них принципів, моделей, мислесхем, параметрів і засобів пізнання оновленої освітньої дійсності. Якщо на першому етапі експерименту викладачі переважно знайомляться з теорією і методологією модульно-розвивального навчання та долучаються до діагностичних процедур як співвиконавці, то на другому вони вже працюють за модульно-розвивальним розкладом занять (оргсхема 3x30), вивчають, створюють, апробують та вдосконалюють авторські граф-схеми навчальних курсів, нарешті вони проводять пробні модульно-розвивальні заняття різного типу, практично вибудовуючи в експериментальному контексті повний освітній цикл.

Третій, *формувально-розвивальний, етап* експериментування є основним, оскільки має на меті цілісне впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційної освітньої моделі. Природно, що він найбільш тривалий у часі, найпродуктивніший як у наукових здобутках, так і практичних результатах. При цьому викладачі-дослідники самі проєктують та апробують увесь комплекс інноваційних програмово-методичних засобів, беруть активну участь у проведенні повторних комплексних психодіагностичних обстежень викладачів, студентів, навчальних колективів, а також на принципах само- і взаємоаналізу систематично експертують ефективність психомистецьких технологій безперервної модульно-розвивальної взаємодії в академічних студентських групах та за їх межами.

Призначення *останнього етапу* експерименту (результативно-узагальнювального), виходячи з його назви, – узагальнити та презентувати громадськості всі позитивні напрацювання експерименту, вказавши водночас про його прорахунки, або слабкі місця. Перед науковцями, управлінцями і практиками тут програмно ставиться подвійне завдання: а) здійснити комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педагогічного колек-



тиву та багатопараметричне експериментування повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору експериментального освітнього закладу і б) підготувати і видати для педагогічного загалу наукові звіти у вигляді монографій, наукових збірок і статей, інноваційних програмово-методичних засобів, педагогічного альманаху чи журналу.

Інноваційна освітня діяльність функціонує циклічно. Узагальнення відомих напрацювань у цьому предметному форматі наукового пізнання показує, що розвитковий цикл цієї діяльності інтегрує наступність принаймні чотирьох періодів її здійснення: а) пізнання сутності конкретної новації та її адекватне теоретичне обґрунтування як сукупності ідей, принципів, гіпотез, закономірностей, понять, фактів; б) наукове проєктування, що передбачає соціальну адаптацію його теоретико-методологічних засад до реальних вимог конкретної освітньої структури, а відтак й оформлення цих засад у вигляді наукового проєкту як універсального інноваційного засобу конструювання і творення майбутнього; в) впровадження інновації, тобто проведення експерименту всеукраїнського, регіонального чи місцевого рівня за окремою програмою дослідно-експериментальної роботи, кошторисом та іншими ресурсами, умовами і засобами ефективної апробації пропонованих нововведень; г) освоєння та моніторинг ефективності інноваційних перетворень, котрі передбачають експертне відстеження умов, перебігу та результатів соціального експерименту відповідного рівня, а також узагальнення його наслідків, підведення підсумків і, в разі успішності, формулювання рекомендацій державним органам влади щодо масового впровадження апробованої та системно оціненої новації.

Кожний із чотирьох періодів розгортання інноваційної діяльності має свої цілі і завдання, предметний зміст та охоплюваний ним матеріал, актуалізовані засади і способи діяння й зумовлюється як стратегічним сумарним результатом (пізнати, спроектувати, впровадити чи здійснити моніторинг), так і тактичними здобутками, що визначають основний зміст етапів інноваційного пошукування та

конкретизуються у певних новаційних продуктах (підготовка наукової програми, написання експертного висновку, створення моделі-взірця інновації тощо).

Узагальнення та систематизація вищеокреслених напрацювань дозволили створити *теоретичну модель підготовки викладачів-дослідників до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії у навчальному процесі* (табл. 4.3). Її наукова новизна полягає в тому, що вперше обґрунтована синхронність періодів розвитку інноваційно-освітньої діяльності та етапів здійснення науково-дослідницької діяльності педагогічного колективу експериментального закладу освіти. У такий спосіб досягається взаємодоповнення двох складноструктурованих процесів – оптимального введення новацій у конкретну освітню систему і поетапного нагромадження експериментальних умов роботи ЗВО. При цьому основний зміст обох діяльностей становить *модульно-розвивальна система навчання*, що у єдності структурних компонентів її теорії, методології, технології та пошукової практики еволюційно перетворює наявну освітню модель вищої школи на інноваційну, культуророзбагачену, тоді як їх об'єктом є *соціально-культурно-психологічний простір* експериментального освітнього закладу, а суб'єктом – її педагогічний колектив.

Важливо підкреслити й те, що здійснення обох упредметнених взаємозалежних діяльностей фіксує набір умов організації ефективної підготовки викладачів-дослідників, серед яких базовою і разом з тим інтегральною метаумовою є виконання програми підготовки викладачів-дослідників до використання інноваційних програмово-методичних засобів навчання як інструментів налагодження модульно-розвивальної взаємодії. З іншого боку, диференційований аналіз власне умов ефективного зреалізування цієї програми показав, що доречно розмежувати їх на чотири групи – розвивально-педагогічні, програмово-методичні, організаційно-психологічні і науково-експертні, причому у проєкції на кожен етап загальнопедагогічного експерименту як відносно завершеного періоду розвитку ЗВО. У результаті отримана класифікація досліджуваних умов

**Теоретична модель підготовки освітян-дослідників  
до налагодження модульно-розвивальної взаємодії  
в освітньому процесі ЗВО**

Етапи психолого-педагогічного експерименту: науково-дослідницька діяльність педколективу	Періоди розвитку ЗВО: інноваційно-освітня діяльність педколективу
<p><b>I. Підготовчо-організаційний</b> (1–2 роки): розробка програми дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми (наприклад «Академія здібностей»); комплексна діагностика когнітивного та особистісного розвитку викладачів і студентів; впровадження у ЗВО системної диференціації навчання</p>	<p><b>I. Пізнання новації:</b> передбачає теоретико-методологічне осмислення та чітке розкриття її змісту, підготовку робочої програми дослідно-експериментальної роботи та оприлюднення автором своєї інноваційної ініціативи – публічне виголошення наміру удосконалити чи оновити соціальну практику, що фіксується у у формі відповідної програми або заявки на проведення соціального експерименту. <b>Сутнісний зміст:</b> зацікавлення новацією, усвідомлення потреби в змінах, намір її впровадити; аналіз освітньої діяльності та виявлення власної ініціативи; дослідження змісту, глибини, масштабності новації</p>
<p><b>II. Діагностико-концептуальний</b> (2–3 роки): розробка і впровадження нової оргуправлінської моделі ЗВО (розклад занять за схемою 3x30); створення викладачами граф-схем навчальних курсів, їх апробація, експертиза, вдосконалення; первинна апробація викладачами модульно-розвивальної технології навчання як завершеного освітнього циклу</p>	<p><b>II. Проектування нововведення:</b> ґрунтується на реорганізації теоретико-методологічного знання у напрямку його соціального унормування у формі планів і проектів, а також здійснення соціального моделювання умов та імовірних наслідків впровадження інновацій, що дає змогу пропедевтично здолати можливі труднощі як на шляху самого їх проектування, так і практичного зреалізування. <b>Сутнісний зміст:</b> пробне моделювання освітніх нововведень як системи чи технології; пропедевтичне освоєння освітніх чи психодидактичних нововведень; продукування сегментних нововведень у знакових формах (схема, алгоритм, проект, методрозробка)</p>
<p><b>III. Формувально-розвивальний</b> (5–7 років): повторна експертиза розумового, соціального та креативного розвитку викладачів і студентів; створення і використання викладачами-дослідниками програмово-методичних засобів (наукові проекти, освітні сценарії, МРП, освітні програми самореалізації тощо); цілісне впровадження МРСН як інноваційної освітньої моделі; відстеження ефективності психомистецьких технологій як безпервної розвивальної взаємодії викладача і студентів</p>	<p><b>III. Впровадження інновацій:</b> зводиться до проведення соціального експерименту як найбільш достовірного способу отримання інформації про наявність гіпотетично заданих причинно-наслідкових зв'язків між показниками функціонування, діяльності, поведінки соціального об'єкта й тими керованими інноваційними чинниками, що впливають на нього, а у підсумку підтверджує чи спростовує доцільність конкретної інновації. <b>Сутнісний зміст:</b> підготовка до розповсюдження освітньої інновації; експериментальна перевірка на результативність, вагомість і ресурсоемність інновацій; підтримка та збереження інноваційних змін усім педагогічним колективом; первинна системна апробація освітньої інновації</p>

Етапи психолого-педагогічного експерименту: науково-дослідницька діяльність педколективу	Періоди розвитку ЗВО: інноваційно-освітня діяльність педколективу
<p><b>IV. Результативно-узагальнювальний (2–3 роки):</b> програмово-методична експертиза реалізації фундаментального психолого-педагогічного експерименту; багатопараметричне оцінювання повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору ЗВО; підготовка і проведення конференцій і семінарів за результатами експерименту; підготовка і видання звітів та програмово-методичних засобів за результатами експерименту</p>	<p><b>IV. Освоєння та моніторинг ефективності нововведення:</b> експертне відстеження та загальний контроль за процесом його масового апробування-впровадження, підведення підсумків, формулювання пропозицій і рекомендацій щодо подальшого вдосконалення інноваційно збагаченого процесу чи соціального простору.</p> <p><b>Сутнісний зміст:</b> оргуправлінське розповсюдження апробованих інновацій як кількісно-якісних змін; професійне освоєння педколективом освітніх інновацій; диференційований аналіз та оцінка результатів змін; комплексна експертиза ефективності інноваційної освітньої діяльності педколективу.</p>

(Додаток 3), що презентує цілісну картину оптимальних експериментально-новаційних змін у життєдіяльності педагогічного колективу і кожного освітянина-дослідника зокрема.

Найважливіше для нас те, що системоутворювальну роль тут відіграють психолого-педагогічні умови, тоді як інші виконують підлеглі – інструментальні, організаційні чи оцінювальні – функції, забезпечуючи суб'єктно-діяльну досконалість цих глобально-ситуативних умов суспільно унормованої освітньої взаємодії учасників модульно-розвивального навчання.

## Висновки до розділу 4

1. Засобово-організаційним підґрунтям налагодження полідіалогічного психологічного оргвпливу є окремі різновиди змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлінсько-технологічний). Методично-засобовий різновид освітнього змісту упредметнюється у комплексі

інноваційного програмно-методичного забезпечення експериментальної освітньої системи. При цьому нові психодидактичні засоби диференціюються на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) засоби викладача (наукові проєкти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби студентів (модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самотворення. Вочевидь номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту *соціально-культурно-психологічного простору*, який проєктується та експериментально втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію.

На відміну від плану-конспекту навчального заняття, в якому відображені лише наступність і зміст вправ, *освітній сценарій* навчального дійства утримує композиційну схему (пролог, експозиція, зав'язка, перипетії, передкульмінація, кульмінація, підйом чи спад дії, розв'язка, епілог) й за допомогою розгорнутої *художньої (мистецької) дії*, що за перебігом і розвитком подій (дійства) подібна до драматичної вистави забезпечує психомистецьке функціонування навчального модуля. Відтак обстоюється *драматична концепція паритетної освітньої діяльності* викладача і студента, змістову основу якої стосовно етапів (актів) цілісного освітнього метапроцесу становлять необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії. Внаслідок втілення *психодраматичної концептуальної схеми* освітня співдіяльність і ділове спілкування викладача і студентів на модульно-розвивальних заняттях характеризуються катарсичними сплес-

ками, полівалентними спонуканнями, конструктивними переживаннями, а їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця максимально нагадує *мистецьку взаємодію*.

У єдності із системою інших програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії) НКК є центральною інструментальною ланкою повноцінного освітнього процесу, що уможливорює внутрішньо безперервну, полідіалогічну і полісмыслову взаємодію студента з викладачем і цим психодидактичним інструментом, у котрій останній виконує *функції квазісуб'єкта* концентрованого загальнолюдського *мислєдїяння*. І це закономірно, адже наступник, долучаючись до нормонаслідування і культуротворення, реально утверджується як співавтор, використовуючи його кодований стимульний матеріал на власний розсуд і перетворюючи цей матеріал на індивідуально доступні форми освітнього змісту.

2. За різних умов люди легше всього приймають позицію тієї особи до якої проявляють позитивне емоційне ставлення (симпатію, товариськість, любов) і важко приймають аргументи тієї людини до якої відчувають антипатію чи ненависть. Тому атракції є важливими соціально-психологічними феноменами, котрі детермінують ефективність взаємодії учасників освітнього процесу сучасного ЗВО. Нами вперше здійснено психологічний аналіз сутнісного змісту атракцій як передумов налагодження конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також обґрунтовано сутнісний зміст психологічних механізмів і прийомів проєктивного формування цих соціальних атитюдів. Також аргументовано обстоюється думка, що сучасний викладач ЗВО має володіти системою прийомів формування атракцій, котра охоплює такі їх різновиди: «Ім'я», «Дзеркало», «Золоті слова», «Терплячий слухач», «Особисте життя», «Послуга», «Помилка», «Погляд», «Калька», «Долоні» та «Відчуття ліктя».

3. На основі комунікативного, герменевтичного та системно-діяльнісного підходів у психології виокремлено типові психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії. Розкрито сутнісний зміст зазначених бар'єрів та критеріально об'єднано їх у чотири групи: 1) бар'єри зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача, 2) бар'єри спричинені психологічними та фізичними особливостями студента, 3) бар'єри детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту), 4) бар'єри викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ у котрих відбувається освітня взаємодія. На основі рефлексивного аналізу формопроявів зазначених груп психологічних бар'єрів укладено своєрідний психологічний портрет людини, яка потенційно створює подібні перешкоди у міжособистісній взаємодії. Також окреслено основні шляхи / способи ефективного подолання психологічних бар'єрів у перманентному процесі діалогічного спілкування суб'єктів освітньої діяльності. До зазначених шляхів належать: набуття досвіду педагогічної роботи, розвиток складових (першочергово соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного соціально-психологічного тренінгу та підвищення загальної культури викладача (професійної, внутрішньо особистісної й соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку). Водночас обстоюється теза, що мінімізація і подолання імовірних бар'єрів взаємодії найефективніше відбувається за умов застосування *чотирьох стратегій* ведення діалогу, котрі найкраще використовувати почергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: *порозуміння* (тобто досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), *переконання* (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сугестія), *співробітництва* (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога тощо), *авторитету* (експертування, атрактивні впливи, опертя на традиції, упередження та соціальні норми).

4. З міждисциплінарних позицій обґрунтовано особливості налагодження та перебігу освітньої взаємодії в осіб з різними суб'єктними характеристиками. Аргументовано доволі істотні відмінності перебігу розвивальних взаємин між суб'єктами освітнього процесу залежно від таких чинників: 1) статево-гендерні особливості педагогічного спілкування викладачів-жінок і викладачів-чоловіків та специфіка міжособистісної взаємодії в одностатевих і різностатевих студентських групах; 2) вікові особливості та курс навчання студентів ЗВО; 3) приналежність студентів до різних національностей чи етнокультурних груп; 4) наявність в академічній групі студентів з особливими потребами, а відтак застосування інклюзії як індивідуалізованої системи навчання. Також здійснено аналіз чинників доволі низького рівня міжсуб'єктної взаємодії в освітньому процесі сучасних вітчизняних ЗВО та деталізовано невербальні індикатори прояву індіферентного чи негативного ставлення студента до викладача.

5. Запропонована авторська *система дистанційної підготовки викладачів-психологів-дослідників* до інноваційної освітньої роботи та отримана якісно інша психокультурна архітектура особистісного задіяння викладача до професійного новаторства й експериментування, котра впорядковує просторові, часові та змістово-сміслові форми його колективного та індивідуального самореалізування. З одного боку, вона розкриває повний функціональний цикл фундаментального психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання як нової освітньої моделі вищої школи у єдності його чотирьох основних етапів (підготовчо-організаційного, діагностико-концептуального, формувально-розвивального і результативно-узагальнювального), а з іншого – теоретично й методологічно описує циклічний перебіг інноваційної освітньої діяльності у єдності періодів (пізнання новації, проєктування нововведення, впровадження інновації, освоєння і моніторинг змін) і відповідних їм десяти етапів (зацікавлення – ініціювання – дослідження – моделю-



вання – продукування – апробування – обґрунтування – розповсюдження – системна експертиза – масове освоєння). Водночас запропонована типологія психолого-педагогічних умов ефективності підготовки вчителів-дослідників (програмово-методичні, науково-експертні, розвивально-педагогічні та організаційно-психологічні), котрі розмежовані за критеріями доповнення зовнішніх і внутрішніх обставин їх проектування і використання.

## ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено системне методологічне, теоретичне та емпіричне обґрунтування принципово нового психологічного вирішення наукової проблеми поетапного досягнення модульно-розвивальної освітньої взаємодії у просторі сучасного ЗВО, що має багатопараметричну будову, полірівневу організацію та функціонально оптимізує особистісне зростання і професійний розвиток учасників освітнього процесу.

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

Тактичне спрямування дослідницьких зусиль досягнуто завдяки поєднанню принципів і нормативів вітакультурного, системомислєдїяльнїсного і циклічно-вчинкового підходів, що уможливили авторську розробку за канонами взаємодоповнення методологічної моделі психологічного пізнання МРВ як атрибуту інноваційного освітнього процесу і теоретичної моделі психолого-педагогічного змісту вказаної взаємодії за системою логічно аргументованих параметрів-характеристик. У результаті окреслено епістемний набір основних складників психологічної теорії модульно-розвивальної освітньої взаємодії.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що гіпотези дослідження доведені, його мета досягнута, а завдання змістовно

вирішені. На підтвердження цього сформулюємо найважливіші психологічні узагальнення, факти і залежності:

1. Методологічний аналіз психологічного змісту відомих теорій і систем розвивального навчання, починаючи від Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, завершуючи Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим, К. Я. Вазіною, А. В. Фурманом та ін. показав, що психологічний аспект підвищення розвивального потенціалу освітнього процесу пов'язаний із безпосередньою діалогічною і полідіалогічною взаємодією його конкретних учасників, а також із соціальною ситуацією розвитку. Тому інноваційна освітня модель, якою є модульно-розвивальна система, організовує мислєдїяльну причетність юнаків і дївчат до соціально-культурного досвїду нації і людства за принципами, закономірностями і механїзмами психо-соціальної взаємодїї. Саме конструктивне полідіалогїчне протистояння учасників інноваційного оргпроцесу, яке сутнїсно притаманне модульно-розвивальнїй взаємодїї, втїлюється у послїдовному ланцюзї навчально-ситуативних конфлїктів, котрї вимагають не тїльки розумового і чуттєвого напруження, а й вольового та духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалїзації. Квїнтесенція нової освітньої системи якраз і полягає в *надїнтенсивнїй внутрїшнїй роботї* студента над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його психодуховних можливостей, а вїдтак наближує соціокультурну зрїлість.

Модульно-розвивальна система реалїзує психокультурний конструктив чотирьох загальних принципів – *ментальностї, духовностї, розвитковостї і модульностї* у взаємодоповненнї їх багато-змістовної психологічної структурностї, технологїчної наступностї та оргдїяльнїсної цїлїсностї. Зокрема, принцип ментальностї, зорїєнтовує ЗВО на те, щоб у його дїяльностї знаходив утїлення кращий соціально-культурно-психологічний досвїд нації, групи, особи; принцип духовностї забезпечує їнтенсивну внутрїшню роботу викладача і студента над самим собою, максимально реалїзує їхнї

емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви; принцип розвитку стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями, а й вимагає особливого технологічного і програмово-методичного забезпечення процесу навчання для прискорення культурного розвитку особистості; принцип модularity, акумулюючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду мав високо структурну змістову цілісність, логічну завершеність і функціональну доцільність. Отож теорія модульно-розвивальної системи освіти на нових методологічних засадах інтегрує здобутки основних психологічних концепцій і моделей розвивального навчання, а тому розробляється упродовж чверті століття (А. В. Фурман і його наукова школа) як метатеорія психологічно-педагогічного рівня епістемологічної системності.

2. Рефлексивний аналіз видів, форм та рівнів міжсуб'єктної освітньої взаємодії, що наявні у сучасному психологічному дискурсі, дав змогу здійснити оновлене критеріальне розмежування цих засадничих характеристик вказаної взаємодії. Зокрема, здійснена *систематика основних різновидів міжсуб'єктних взаємодій*, що виокремлені за 35 параметрами, котрі, своєю чергою, об'єднані за чотирма вимірами (просторово-частовий, організаційно-управлінський, структурно-функціональний, формозмістовий).

Водночас основні типи розвивальної взаємодії розглядаємо як *провідні види діяльності* на різних рівнях онтогенезу особистості, котрі й спричинюють відповідні психічні новоутворення. Отож обстоюється теза, що провідні види діяльності, вікові кризи розвитку та психічні новоутворення детермінуються різними рівнями взаємодії, як специфічними способами контактування з довкіллям (природним і культурним) та інструментами власного саморозвитку. У цьому контексті розкрито психологічні особливості названої взаємодії на різних стадіях-рівнях психосоціального розвитку людини: безпосередня емоційна взаємодія немовляти з дорослим; взаємодія дитини

раннього віку із зовнішнім довкіллям у формі предметно-маніпулятивної діяльності; ігрова сюжетно-рольова взаємодія дошкільників; учбова взаємодія осіб молодшого шкільного віку; інтимно-довірительне спілкування підлітків; навчально-професійна взаємодія юнаків з референтними дорослими; співтворчість у професійній взаємодії осіб середньої зрілості; діалог поколінь у системі соціалізуючих взаємин «прабатьки – онуки» на етапі пізньої зрілості.

Психозмістовно здійснено критеріальне розмежування рівнів взаємодії на різних *етапах становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності*: 0) мікрорівень («Людина і віртуальний світ»); 1) мезорівень («Людина і матеріальна сфера»); 2) екзорівень («Людина і символ»); 3) макрорівень («Людина і суспільство»); 4) мегарівень («Людина і власний внутрішній світ»); 5) метарівень («Людина і Всесвіт»). Зазначена класифікація співвідноситься з *рівнями розвитку суб'єкта взаємодії* (людина, індивід, особистість, індивідуальність, універсум), сутнісні ознаки котрих подані в авторській інтерпретації.

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

Методологічним фундаментом мислєдіяльнїсного конструювання обстоюваної нами методологічної моделі стали, з одного боку, різновиди розвивального обміну, що організовані за принципом кватерності як засновки авторського рефлексивного методоло-

гування, з іншого – п'ять кроків чи способів відповідної цим видам обміну епістемної трансформації, що й уможливило логічно аргументований вихід прийнятої до зреалізування дослідницької стратегії на шостий етап – обґрунтування періодів цілісного модульно-розвивального освітнього циклу, які врешті-решт й узасаднили багатопараметричну структурну побудову нижче поданої теоретичної моделі. Причому новопостала методологічна модель створена з допомогою принципів і методів й у рамках нормативних вимог вітакультурної методології у її центральній ланці – циклічно-вчинкового підходу. Зокрема горизонталь таблиці-моделі утворюють різновиди розвиткового обміну, котрі реінтерпретовані нами як онтологічне підґрунтя психодуховного життя людських груп і спільнот. Мовиться про інформаційно-знаннєвий обмін, нормативно-діловий взаємообмін, ціннісно-смісловий самообмін і духовно-сенсовий надобмін, що становлять психодуховне осерддя будь-якої реальної розвивальної взаємодії між людьми.

4. Новостворена *теоретична модель цілісної модульно-розвивальної освітньої взаємодії* охоплює багатопараметричну логіко-структурну мозаїку взаємодії і взаємостосунків учасників організованого навчання, що подана як у вигляді таблиці, так і семантичними засобами кодування інформації. Здійснена нами деконструкція та деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії, уможлиблює досягнення їх функціональної інтегративності та оргструктурної наступності як цілісного циклу, що проєктивно розгортається у вигляді інноваційної освітньої технології. Для цього психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), котрі згруповані у відповідні *чотири періоди* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креатив-

ний) розкривається через психологічний аналіз запропонованих 23-ох відповідних параметрів.

5. Різнобічно аргументовано, що для ефективного налагодження модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в інноваційному освітньому просторі ЗВО потрібне спеціальне психологічно спроектоване та мистецько задіяне інструментально-функціональне забезпечення, причому на системно-вчинкових засадах. Встановлено оптимальний набір психологічних засобів-інструментів такого забезпечення, що диференціюється на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) засоби викладача (наукові проєкти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби студентів (модульно-розвивальні підручники, посібники, тезауруси та освітні програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самотворення. Вочевидь номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту соціально-культурно-психологічного простору, який проєктується та експериментально втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію. Відтак у єдності із системою інших програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання інноваційний навчально-книжковий комплекс є центральною інструментальною ланкою повноцінного освітнього процесу, що уможливорює внутрішньо безперервну, полідіалогічну і полісміслову взаємодію студента з викладачем і цим психодидактичним інструментом, у котрій останній виконує *функції квазісуб'єкта* концентрованого загальнолюдського мислєдїяння.

Дієвим інструментом налагодження модульно-розвивальної взаємодії між викладачем і студентами є *атракції* як особливі види соціальної установки на іншу людину, в яких переважає емоційний компонент. Нами здійснено психологічний аналіз сутнісного змісту

атракцій як передумов налагодження конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також обґрунтовано сутнісний зміст психологічних механізмів і прийомів проєктивного формування цих соціальних атитюдів.

6. Виокремлено типові психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами як основними суб'єктами освітньої взаємодії. Зазначені деструктивні чинники зумовлюються низкою суб'єктивних та об'єктивних причин / передумов й диференціюються на численні різновиди, котрі критеріально об'єднані нами у чотири основні групи (бар'єри зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача, бар'єри спричинені психологічними та фізичними особливостями студента, бар'єри детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту), бар'єри викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ у котрих відбувається освітня взаємодія). Також нами окреслено основні шляхи / способи ефективного подолання психологічних бар'єрів у перманентному процесі діалогічного спілкування суб'єктів освітньої діяльності. Одним з найдієвіших шляхів є набуття викладачем досвіду педагогічної роботи, розвиток складових (першочергово соціальної перцепції та рефлексії) соціального інтелекту в рамках активного соціально-психологічного тренінгу та підвищення загальної культури наставника.

Задля розвитку професійної, внутрішньо особистісної й соціальної компетентності викладачів обґрунтована *циклічна модель підвищення кваліфікації*, котра реалізується шляхом їхньої дистанційної перепідготовки як психологів-дослідників, взаємодоповнює академічний і практичний курси, забезпечує повноцінне наукове проєктування оптимальної наступності психолого-педагогічних ситуацій професійного зростання викладачів ЗВО.

Обґрунтована модель підготовки викладача-дослідника-психолога до ефективного здійснення освітньої діяльності передбачає, з одного боку, наукове проєктування умов продуктивної розвивальної



взаємодії наставника і наступників в академічній групі, з іншого – оптимальне використання інноваційних програмово-методичних засобів у навчальному процесі, що в сукупності істотно зміщує його орієнтування – від знань і вмінь до компетентності і майстерності усіх учасників педагогічного співробітництва як суб'єктів освітньої діяльності.

Модель підготовки викладачів як професійних психологів-дослідників взаємодоповнює етапи психолого-педагогічного експерименту і періоди розвитку ЗВО як соціокультурної організації, а відтак системно вдосконалює соціально-культурний простір останнього, конструктивно поєднуючи цілі, завдання, зміст, форми, засоби і результати інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності новаторських педагогічних колективів.

Системне виконання завдань програми підготовки освітян-дослідників передбачає створення чотирьох груп психолого-педагогічних умов – розвивально-педагогічні, програмово-методичні, організаційно-психологічні, науково-експертні, що змінюються за етапами психолого-педагогічного експерименту як відносно завершеними періодами розвитку ЗВО й відображають цілісну картину новітніх змін як у життєдіяльності педагогічного колективу, так і кожного викладача-психолога-дослідника.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблематики. Тому **перспективою подальшого наукового дискурсу** можуть стати психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними індивідуально-типологічними характеристиками, а також специфіка квазівзаємодії суб'єктів освітньої діяльності з віртуально-симуляційними джерелами та онлайн ресурсами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова І. Ю. Поєднання змістовності, функціональності та художніх засобів при виданні навчальної літератури. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р / Одеський нац. політех. ун-т. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 70–74.
2. Академік В. А. Роменець: творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. Л. О. Шатирко. Київ : Либідь, 2018. 272 с.
3. Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. 162 с.
4. Алексюк А. М Педагогіка вищої школи : курс лекцій: модульне навчання. Київ : ІСДО. 1993. 220 с.
5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.
6. Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Київ : «МПІ Леся». 2008. 516 с.
7. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381–389.
8. Атанов Г. О. Література, що забезпечує навчання, орієнтоване на ринок. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у вищій школі* : наук.-прак. конф., м. Одеса, 19-21 квіт. 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 43–48.
9. Атракція. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 22.09.2019).
10. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
11. Балашова Е. В. Проблемы контроля качества подготовки библиотечно-информационных специалистов в преподавании науч-

ной дисциплины «Психология чтения». URL: <http://kiasaka.alfamoon.com/page.php?id=20> (дата звернення: 12.03.2016).

12. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 56–66.

13. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы. Киев : Изд-во Основа, 2006. 408 с.

14. Балл Г. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 16–32.

15. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.

16. Бамбурак Н. Позитивне збагачення Я-концепції особистості у контексті інноваційного освітнього доквілля. *Психологія і суспільство*. 2007. № 2. С. 16–24.

17. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. Москва : Мысль, 2002. 470 с.

18. Безушко С. Урахування психофізіологічних відмінностей хлопців і дівчат підліткового віку в умовах роздільного навчання. *Молодь і ринок*. 2011. № 12 (83). С. 141–144.

19. Беспалько В. П. Персонифицированное образование. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 12–17.

20. Беспалько В. П. Теория учебника : дидактический аспект : монография. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.

21. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды. Москва, 1983. 271 с.

22. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.

23. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др. Санкт Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

24. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.

25. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург, 2000. 304 с.
26. Бригадир М. Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 133–149.
27. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 142–159.
28. Будник О. Б. Етнокультурна спрямованість виховання у вищій школі в контексті Болонського процесу. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини і біотехнологій ім. С. З. Гжицького*. 2011. Т. 13, № 3. С. 54–61.
29. Будник О. Соціально-педагогічна діяльність учителя: психологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 40–43.
30. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2019. 586 с.
31. Буш Г. Я. Диалогика и творчество: монография. Рига : Авотс, 1985. 319 с.
32. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. Москва. 1990. 196 с.
33. Вазина К. Я., Петров Ю. Н., Белиловский В. Д. Педагогический менеджмент. Москва : Педагогика, 1991. 265 с.
34. Вазина К. Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. Нижний Новгород, 1991. 122 с.
35. Вакуленко В. М. Проблема роздільного навчання і виховання дітей різної статі в Україні. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 6 (81). Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 41–49.
36. Валицкая А. П. Современные стратегии образования. *Педагогика*. 1997. № 2. С. 3–8.

37. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студентів ВНЗ. 3-тє вид. Київ : ЦУЛ, 2009. 1007 с.
38. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол. і педагог. спец. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : ЦУЛ, 2007. 968 с.
39. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
40. Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 550 с.
41. Взаємовплив. *Словник літературознавчих термінів*. URL: <http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/1fdys.html> (дата звернення: 22.07.2020).
42. Відносини, стосунки, взаємини, відношення, ставлення. *Мова ДНК нації*. URL: <https://ukr-mova.in.ua/blog/vidnosunu,-stosunku,-vzaemunu,-vidnoshennya,-stavlennya> (дата звернення: 3.03.2018).
43. Візуальний контакт . *Файловий архів*. URL: <https://studfiles.net/preview/5454977/page:3/> (дата звернення: 25.09.2019).
44. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміслової регуляції : професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 191–201.
45. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
46. Вітакультурний млин : методологічний альманах / наук. конс.-ред. А. В. Фурман. 2005-2019. Мод. 1-21.
47. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основи психології. 2-ге вид. перероб. і доп. Вінниця : Нова книга, 2008. 256 с.
48. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
49. Выготский Л. С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 361 с.
50. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва. 1991, 480 с.

51. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании. *Педагогика*. 2004. № 8. С. 87–91.

52. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург, 2006. 384 с.

53. Герасимчук М. Р. Використання мультимедійних технологій у викладанні лекційного матеріалу з патофізіології іноземним студентам. *Архів клінічної медицини*. 2013. № 1. С. 102–104.

54. Герасимчук М. Р. Ефективна взаємодія викладача та студента як основа успішного вивчення патологічної фізіології іноземними студентами. *Архів клінічної медицини*. 2015. № 1 (21). С. 57–60.

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

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

57. Гірняк А. Н., Васильків О. В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.

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

59. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодидактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. *Методологія і психологія гуманітарного пізнан-*

ня. *До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. моногр. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 902–979.

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

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

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

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

64. Гірняк А. Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 146–153.

65. Гірняк А. Н., Домбровський І. В. Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць / наук. ред. В. В. Стасюк. Київ : НУОУ, 2013. Вип. 1 (32). С. 179–184.

66. Гірняк А. Н. Експериментальне дослідження ефективності модульно-розвивального підручника у процесі навчального заняття. *Психологія і суспільство*. 2007. № 2. С. 69–84.

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

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

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

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

71. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 112–126.

72. Гірняк А. Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Серія «Психологія». 2018. Вип. 58. С. 25–38.

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

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

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



76. Гірняк А. Н. Психологічні алгоритми та технології модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу ВНЗ. *Vzdelávanie a spoločnosť III. : medzinárodný nekonferenčný zborník (sekcia: pedagogika a psychológia)*. Prešovská univerzita v Prešove, 2018. С. 288–294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> (дата звернення: 05.02.2019).
77. Гірняк А. Н. Психологічні детермінанти модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. Серія «Психологія». 2020. № 62. С. 37–50.
78. Гірняк А. Н. Психологічні детермінанти створення інноваційного модульно-розвивального підручника. *Проблеми гуманітарних наук : наукові записки ДДПУ ім. І. Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. Вип. 21. Психологія. С. 15–26.
79. Гірняк А. Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. № 3 (35). Т. 6. С. 45–55.
80. Гірняк А. Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. I, вип. 50. С. 50–57.
81. Гірняк А. Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8 (40). Т. 6. С. 109–118. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1041/642> (дата звернення: 3.09.2020).
82. Гірняк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 82–86.
83. Гірняк А. Н. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 151–157.
84. Гірняк А. Н. Систематика навчальних завдань модульно-розвивального підручника. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2. С. 116–138.

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

86. Гірняк А. Засіб як психолого-дидактична категорія. *Вітакультурний млин*. 2007. Мод. 6. С. 16–20.

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

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

89. Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогічна проблема. *Вітакультурний млин*. 2007. Мод. 6. С. 28–32.

90. Гірняк Г. С. Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів. *Вітакультурний млин*. 2008. Мод. 7. С. 38–40.

91. Гірняк Г. С. Підручник як центральний інтегруючий елемент навчально-книжкового комплексу. *Український шкільний підручник у європейському вимірі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 21-22 жовт. 2009 р. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. Вінниця : ВОІПОП, 2009. С. 48–54.

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

93. Глобалізація. Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 11.07.2018).

94. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений : монографія : Москва : Изд-во МГУ, 1987. 176 с. URL: [http://transyoga.ru/assets/files/books/psychology/gozman\\_psih\\_emoc\\_otno\\_shenij.pdf](http://transyoga.ru/assets/files/books/psychology/gozman_psih_emoc_otno_shenij.pdf) (дата звернення: 12.04.2020).

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

96. Горбунова В. В. Індивідуальні поведінкові моделі командної інтеракції: ціннісно-рольовий аналіз. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2015. С. 127–136. URL: [file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Nsspp\\_2015\\_35\\_13.pdf](file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Nsspp_2015_35_13.pdf) (дата звернення: 27.05.2020).

97. Горкуша Є. В. Проблеми інклюзивного навчання студентів із вадами зору в умовах університету: шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. 2012. № 9. С. 60–66.

98. Горпинюк В. На шляху до професійного пошуку. Візитка бердичівського експерименту. *Рідна школа*. 1995. № 2. С. 66–69.

99. Гоян І. М. Мотиваційна основа професійного росту особистості. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2010. Вип. 15, ч. 1. С. 88–98.

100. Гоян І. М. Філософський психологізм і філософська психологія: методологія розрізнення. *Історія філософії у вітчизняній духовній культурі*. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2014. Вип. 11. С. 363–367.

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

102. Гребенюк О. С. Основи педагогіки індивідуальності. Прийоми атракцій та їх застосування. 1999. URL: <http://ulit.inf.ua/ist-4--idz-ax250--nf-18.html> (дата звернення: 30.04.2020).

103. Грибан В. Г., Маркина Л. Л. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали І міжнар. форуму, м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. / Одеський нац. політех. ун-т. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 123–125.

104. Гуменюк О. Є. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2007. № 1. С. 86–108.

105. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.

106. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. / Державна академія керівних кадрів освіти АПН України. Київ, 1999. 185 с.

107. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект : монографія / за ред. А. В. Фурмана. Київ : Школяр, 1998. 112 с.

108. Гуменюк О. Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 70–83.

109. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.

110. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 385 с.

111. Гуменюк О. Є. Психологія Я - концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.

112. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.

113. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники. 2008. 340 с.

114. Гуменюк О. Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсхеми. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 74–123.

115. Гуменюк О. Є. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків. *Психологія і суспільство*. 2003. № 3. С. 78–96.

116. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. № 2. С. 33–76.

117. Гусельцева М. С., Асмол А. Г. Парадигми розвитку в психології. *Мир психології*. 2007. № 2 (50). С. 18–31.

118. Д'юї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

119. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва, 1986. 239 с.

120. Денисенко В. В. Оптимізація взаємин викладача і студента як чинник становлення особистості майбутнього педагога. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 332–337.

121. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліогр. покажч. / уклад. : Ю. Щеглова, М. Маслова, Г. Мацієвська. Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с.

122. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект). *Електронна бібліотека book.net*. URL: <http://book.net/index.php?р=achapter&bid=6704&chapter=1> (дата звернення: 12.03.2020).

123. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей. Москва : Просвещение, 1987. 207 с.

124. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2016. 388 с. URL: [https://pidruchniki.com/79970/psihologiya/analogiya\\_dialogichnist\\_mislennya](https://pidruchniki.com/79970/psihologiya/analogiya_dialogichnist_mislennya) (дата звернення: 12.03.2018).

125. Емоційна спрямованість у структурі фасилітативної діяльності майбутніх психологів / Г. К. Радчук та ін. *Психологічний*

часопис. 2019. Т. 5, № 11. С. 22-33. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2019\\_5\\_11\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_11_4) (дата звернення: 12.02.2020).

126. Етапи розвитку особистості за Еріком Еріксоном. Психологія : Енциклопедія практичної психології. URL: <http://psychologis.com.ua/-1-399.htm> (дата звернення: 22.06.2020).

127. Заграй Л. Д. Теорії гендеру: гендерні дослідження у психології : навч. посіб. Івано-Франківськ : ФОП Петраш К. Т., 2019. 264 с. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/2605> (дата звернення: 29.06.2020).

128. Занік Г. В., Л. О. Мазур Суперечності оцінки підручника в процесі його підготовки. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : тези доп. матеріалів всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 жовт. 2009 р. Кіровоград, 2009. С. 228–235.

129. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.

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

131. Зеличенко А. И. Психология духовности. Москва : Изд-во Трансперсонального Института, 1996. С. 19–31, С. 36–39.

132. Зотова-Садило О. Ю. Психолого-педагогічні умови створення сучасної навчальної літератури для студентів економічних спеціальностей. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 149–157.

133. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

134. Иезуитов А. Н. Философия взаимодействия. Санкт Петербург : Изд-во полиграф. техникума, 1995. 214 с.

135. Ильин Е. П. Психология доверия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 288 с. (Мастера психологии ). URL: <https://psyfactor.org/lib/doveriye2.htm>\_(дата звернення: 12.11.2019).

136. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 576 с.

137. Інтеракція. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 18.03.2020).

138. Казанжи М. Й. Психологія фасиліативного потенціалу особистості : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2014. 40 с.

139. Казанжи М. Й. Психологія фасиліативності : монографія. Одеса : КУПРІЄНКО СВ, 2014. 327 с.

140. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : монография. Киев : МЗУУП, 1993. 384 с.

141. Калюжна Ю. І., Яновська Т. А. Особливості розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. № 2 (15). С. 46–51.

142. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.

143. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как перестать беспокоиться и начать жить / пер. с англ. В. А. Бабенко и др. 4-е изд. Минск : ООО «Попурри», 2005. 768 с.

144. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2018. 720 с.

145. Карпенко З. Аксіометрика вчинку: модус самотворення. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 90–97.

146. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

147. Качалова Т. В., Черненко Т. В. Упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів у освітнє середовище закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 65–69.

148. Кириленко Т. Володимир Роменець про зміст переживань у процесі самопізнання особистості. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 84–89.

149. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: респ. наук. зб. / відп. ред. О. В. Киричук*. Київ : Освіта, 1991. Вип. 37. С. 3–12.

150. Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід. Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. 440 с.

151. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку. монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с. URL: <http://www.er.usu.edu.ua:8080/handle/1/1058?locale-attribute=en> (дата звернення: 05.08.2020).

152. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості в інтеракційному просторі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2015. 412 с. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/18597/1/dys\\_Klymchuk.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/18597/1/dys_Klymchuk.pdf) (дата звернення: 26.05.2020).

153. Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 294 с.

154. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия. Москва, 1989. 152 с.

155. Ковалев Г. А., Радзиховский Л. А. Проблема интеоризации в психологии. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 110–120.



156. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологи, три стратеги психологического воздействия. *Вопросы психологи.* 1987. № 3. С. 41–49.
157. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістр. та студ. пед. ф-тів. Київ : Інформ.-аналіт. агенція «Наш час», 2006. 368 с.
158. Кожушко С. Взаємодія як філософське й психологічне поняття. *Український науковий журнал «Освіта регіону».* 2013. № 4. С. 261. URL. [https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni\\_naukovi\\_vidannya/Osvita\\_regionu/osvita\\_regionu\\_4\\_2013.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Osvita_regionu/osvita_regionu_4_2013.pdf) (дата звернення: 01.12.2018).
159. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика.* 1995. № 6. С. 84–88.
160. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности. Москва : Институт психологии РАН, 1996. 224 с.
161. Комісаров В. О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 144 с.
162. Комісаров В. О. Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 20 с.
163. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1975. 721 с.
164. Контакт. *Національна психологічна енциклопедія.* URL: <https://vocabulary.ru/termin/kontakt.html> (дата звернення: 24.10.2019).
165. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. *Педагогика.* 1999. № 3. С. 43–49.
166. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологи. Санкт-Петербург, 2009. 320 с.
167. Корсак К. До проблеми парадигми сучасної національної освіти. *Освіта і управління.* 1997. Т. 1, № 4. С. 12–22.

168. Костін Я. А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання : наук. вид. / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2005. 62 с.

169. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

170. Крисоватий А. Автономія університету: коди поступу. *Психологія і суспільство*. 2014. № 3. С. 6–10.

171. Крисоватий А. І. Основні парадигми та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121.

172. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения. *Текст. Структура и семантика*. Москва, 2001. Т. 1. С. 72–81.

173. Кузікова С. Б. Актуальність напрацювання студентами-психологами досвіду особистісних змін в контексті професійного становлення. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали всеукр. конф. з міжнародною участю (м. Київ, 31 трав. 2018 року). Київ, 2018. С. 122-126.

174. Кузікова С. Б. Дослідження індивідуальної своєрідності організації особистісного саморозвитку юнацтва. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. Вип. 20, ч. 1. С. 114-121.

175. Кузікова С. Б. Організація фахової підготовки студентів-психологів як технологія формування суб'єкта саморозвитку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військовоспеціальні науки*. 2018, № 1(38). С. 36-39. URL: [miljournals.knu.ua > index.php > visnuk > article > view](http://miljournals.knu.ua/index.php/visnuk/article/view) (дата звернення: 20.08.2020).

176. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми: Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с. URL: [repository.sspu.edu.ua > bitstream](http://repository.sspu.edu.ua/bitstream) (дата звернення: 20.08.2020).

177. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Розвиток емоційно-вольового компоненту комунікативної компетентності майбутніх педагогів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3(50). Том 3. С. 175–186. URL: nbuv.gov.ua › j-pdf › Tippp\_2019\_3(3)\_\_18 (дата звернення: 4.09.2020).

178. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. 2-е изд. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.

179. Лазарев В. С. О развивающихся педагогических системах. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 13–24.

180. Левус Н. І., Волошок О. В. Педагогічна психологія в схемах і таблицях : навч. посіб. Львів : ЛНУ ім. І. Франка Артос, 2015. 340 с.

181. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Педагогика, 1976. 219 с.

182. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 64 с

183. Литвин Л. І. Використання молодими вчителями навчальної літератури з краєзнавства в процесі педагогічної діяльності. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 395–401.

184. Ліщинська О. А. Каузальна модель механізмів впливу деструктивного культу на особистість. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 1. С. 60–64. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=pptp\\_2016\\_1\\_14](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=pptp_2016_1_14) (дата звернення: 19.08.2020).

185. Ліщинська О. Інтерактивні потреби особистості як чинник автономності або залежності. *Педагогічний процес: теорія і прак-*

тика. 2016. Вип. 3. С. 47-51. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2016\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_3_10) (дата звернення: 12.08.2020).

186. Ломов Б. Ф., Журавлев А. Л. Психология и управление. Москва : Знание, 1978. 64 с.

187. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 445 с.

188. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. Москва : Молодая гвардия, 1993. 383 с.

189. Ляховський І. Аура театру як спілкування з прекрасним. *Психологія і суспільство*. 2001. № 4. С. 87–94.

190. Майерс Д. Социальная психологии / пер. с англ. 4-е международн. изд-во Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. 510 с. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/mayers/11.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/mayers/11.php) (дата звернення: 20.06.2018).

191. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург, 2009. 800 с.

192. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 396 с.

193. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 33. С. 7–23.

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

195. Марущенко О. Гендерна сегрегація в іноземній студентській аудиторії. *Гендерний педагогічний альманах* / за ред. О. Марущенко, О. Андрусик, Т. Дрожжиної. Харків : Планета-Принт, 2017. С. 58–59.

196. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : монографія. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. 371 с.

197. Массанов А. В. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 73–89.

198. Матвієнко О. В. Теоретичні аспекти забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 2010. № 3. С. 3–8.

199. Матюшкин А. М. Основные направления и проблемы исследования мышления и творчества. *Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований*. Москва, 1985. С. 115–122.

200. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 208 с.

201. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.

202. Мельник В. В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 204 с.

203. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 139–146.

204. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.

205. Мещанова Г. О. Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2001. № 4. С. 114–144.

206. Міщиха Л. П. Креативні психотехнології як умова розвитку творчого мислення особистості студента. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 110–115. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3317/1/%d0%9a%d1%80%d0%b5%d0%b0%d1%82%d0%b8%d0%b2%d0%bd%d1%96%20%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%>



215. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2007. 448 с.
216. Москалець В. П. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : ЦУЛ. 2013. 416 с.
217. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності, мистецтва і релігії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 36-53.
218. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. Москва : Академия, 2006. 304 с.
219. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2009. 20 с.
220. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология : учеб. пособ. для студ. вуз. Москва : Ижица, 2002. 160 с.
221. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : Збірка матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. (11–12 трав. 2000 р.). Тернопіль : Економічна думка, 2000. 224 с.
222. Немов Р. С., Алтунина Р. С. Социальная психология : краткий курс. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 208 с.
223. Непомнящая Н. И. Опыт системного исследования психики ребенка. Москва : Педагогика, 1975. 230 с.
224. Нуркова В. В., Березанская Н. Б. Общая психология : учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во «Юрайт», 2013. 604 с.
225. Обучение и развитие / под. ред. Л. В. Занкова. Москва, 1975. 440 с.
226. Огнев'юк В. О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. Київ : УПКККО, 1995. 85 с.
227. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 448 с. URL: [http://pidruchniki.com/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna\\_vzayemodiya](http://pidruchniki.com/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzayemodiya) (дата звернення: 4.11.2019).

228. Особливості навчання у Великій Британії. *Освіта. ua* 17.07.2008. URL: [https://osvita.ua/abroad/higher\\_school/england/4955/](https://osvita.ua/abroad/higher_school/england/4955/) (дата звернення: 27.07.2019).

229. Особливості проявів гендерних стереотипів у системі викладач-студент. URL: <https://works.doklad.ru/view/9kGfyI0Ygm8/8.html> (дата звернення: 23.12.2018).

230. Осьодло В. І., Науменко Д. В. Самоорганізація і саморозвиток як основні форми розвитку суб'єктності особистості. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України* : тези доп. матеріалів всеукр. наук.-теорет. конф., м. Хмельницький 12 трав. 2006 р. Хмельницький, 2006. С. 134–135.

231. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Організація методичної роботи. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 80 с.

232. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. для бакалавров / под. ред. А. П. Панфиловой. Москва : Изд-во Юрайт, 2014. 487 с.

233. Паркулаб О. Г. Інтеграція гуманістичних психологічних ідей у систему освіти обдарованих дітей. *Вісник Прикарпатського університету : філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2014. Вип. 18. С. 156–161. URL: [file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Vpu\\_filos\\_psihol\\_2014\\_18\\_26.pdf](file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Vpu_filos_psihol_2014_18_26.pdf) (дата звернення: 12.05.2020).

234. Паркулаб О. Г. Терапевтичний діалог як співтворчість. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2012. Вип. 12, ч. 2. С. 250–262. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2020/15-2020/33.pdf> (дата звернення: 6.07.2020).

235. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.



236. Петрив О. Підручники по літературі страждають від монополії. *Портал української книги*. URL: [http://uabooks.info/book\\_market/textbook/](http://uabooks.info/book_market/textbook/) (дата звернення: 28.02.2016).

237. Петровский В. А. Субъективность: новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 3. С. 5–17.

238. Пілецька Л., Смирнова О. Соціально-психологічний аспект впливу об'ємів на емоційну сферу людини. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 22. С. 45-51. URL: [file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Vpu\\_filos\\_psihol\\_2019\\_22\\_9.pdf](file:///E:/%D0%9F%D0%9E%D0%A8%D0%A2%D0%90%202020/Vpu_filos_psihol_2019_22_9.pdf) (дата звернення: 12.06.2020).

239. Пілецька Л. С. Соціально-психологічний аналіз організаційної культури вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Т. I, вип. 42. С. 24–28. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i42/6.pdf> (дата звернення: 11.06.2020).

240. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

241. Пономарьова Г. Ф. Формування толерантності в майбутніх педагогів в інклюзивному середовищі закладу вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Том. 1, вип. 44. С. 250–261.

242. Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України. *Освіта України*. 2006. 22 серп. С. 8–9.

243. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-состав. Д. Я. Райгородский. Самара : Изд. дом «Бахрах – М», 2008. 672 с.

244. Прийоми розуміючого слухання. *Файловий архів*. URL: <https://studfiles.net/preview/5594917/page:13/> (дата звернення: 22.09.2019).

245. Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. Москва : Просвещение, 1979. Вып. 7. 248 с.

246. Проксеміка. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BA%D0%B0> (дата звернення: 12.03.2020).

247. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

248. Психологія вчинку: Шляхами творчості В. А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.

249. Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами. – URL: [http://dn.khnu.km.ua/dn/k\\_default.aspx?M=k1472&T=08&lng=1&st=0](http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k1472&T=08&lng=1&st=0) (дата звернення: 27.03.2020).

250. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид., стер. Київ : Либідь, 2005. 560 с.

251. Пугачев В. П. Стиль управління ефективного керівника. *Справочник кадровика*. 2013. № 2. С. 129–137.

252. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ, ТОВ : Вид-во «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, № 1. С. 3–19.

253. Радчук Г. К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8), ч. 2. С. 85-98.

254. Радчук Г. К. Проблема становлення суб'єктності студентів у процесі вищої професійної освіти. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 22 трав. 2020 р. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 147–150.

255. Радчук Г. Проблеми та перспективи розвитку діалогу в системі сучасної вищої освіти. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : зб. статей учасників II міжнар. наук. інтернет-конф. м. Дрогобич, 25 лют. 2020 р. Дрогобич : Швидкодрук, 2020. С. 171–176.

256. Ревасевич І. Обґрунтування психологічної концепції особистісної адаптованості за модульно-розвивальної оргсхеми. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 96-109.

257. Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування. *Вища освіта України : тематичний випуск* : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 452–461.

258. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. 992 с.

259. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ : Либідь, 1998. 992 с.

260. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т.1. 488 с. ; Т.2. 328 с.

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

262. Савчин М. Методологеми психології : монографія. Київ. Академвидав, 2013. 224 с. URL: <https://academia-ps.com.ua/product/359> (дата звернення: 10.07.2020).

263. Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 229-241.

264. Сагатовский В. Н. Социальное проектирование (к основам теории). *Прикладная этика и управление нравственным воспитанием*. Томск : Изд-во Томского университета, 1980. С. 65–69.

265. Садовський В. Н. Основаи общейтеории систем. Логико-методологический анализ. Москва, 1974. 279 с.

266. Самойленко Н. Б. Метод проектів у контексті кредитно модульної системи навчання студентів педуніверситетів. *Вища освіта України* : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Дод. 4. Т. VI (18). С. 475–482.

267. Сваричевська Л. Сучасна символологія : практика опису символів. *Семантика мови і тексту* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Вид. І. Я. Третяк, 2009. Ч. 2. С. 294–296.

268. Семенюк Т. В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1999. 19 с.

269. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.

270. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ. Поліграфкнига, 1996. 406 с.

271. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика / пер. с англ. Е. И. Негневицкая ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. 3-е изд., стереот. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 352 с.

272. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. : учеб. пособ. для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

273. Смутьсон М. Л. Смысл життя в структурі ментальної моделі світу старої людини. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 36–44.

274. Современная философия : словарь и хрестоматия / авт.-сост.: Л. В. Жаров и др. Ростов-на-Дону, 1996. 511 с.

275. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. Москва : Политиздат, 1992. 543 с.

276. Соціальна дія. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0\\_%D0%B4%D1%96%D1%8F](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F) (дата звернення: 24.06.2020).

277. Соціологія : підручник / В. Д. Воднік та ін. ; за ред. Н. П. Осипової. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 336 с.

278. Соціологія : підручник для студ. внз / за ред. В. Г. Городяненка. Київ : Вид. центр «Академія», 2005. 560 с. URL: [http://univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/716/Sociologiya\\_-\\_Gorodyanenko.pdf](http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/716/Sociologiya_-_Gorodyanenko.pdf) (дата звернення: 2.03.2019)

279. Соціологія : підручник / за ред. В. Г. Городяненка. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 544 с. URL: <http://readbookz.com/book/195/7397.html> (дата звернення: 2.03.2019)

280. Специфіка комунікативно-діяльнісного підходу навчання іноземних мов. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов*. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1175> (дата звернення: 12.07.2018).

281. Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України та ін. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. 444 с.

282. Стан освіти в Україні: соціологічне опитування. Український інститут майбутнього. URL: <https://uifuture.org/publications/23782-stan-osviti-v-ukraini-sociologiczne-doslizzena/> (дата звернення: 18.05.19).

283. Старченко А. Ю. Структура електронного підручника. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали I міжнар. форуму м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. / Одеський нац. політех. ун-т. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 256–258.

284. Стёпин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. Москва : Гардарики, 1999. 400 с.

285. Стёпин В. С. Культура. *Вопросы философии*. 1999. № 8. С. 61–71.

286. Стил. Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C\\_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F)) (дата звернення: 11.02.2018).

287. Столяренко Л. Д. Педагогическое общение. *Педагогическая психология* : учеб. пособ. для студ. вузов. 3-е изд., доп. и перераб. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. С. 238–247.

288. Страницы автобиографии В. И. Вернадського. Москва : Наука, 1981. 349 с.

289. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості : вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т.1. 654 с.

290. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі : методич. посіб. / авт.-упоряд. Д. Д. Романовська, Р. І. Мінтянська ; за заг. ред. Д. Д. Романовської. Чернівці : Технодрук, 2019. 158 с.

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

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

293. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 103–111.

294. Українське покоління Z : Освіта та працевлаштування. Освіта нова. URL: <http://osvitanova.com.ua/posts/1259-ukrainske-pokolinnia-z-osvita-ta-pratsevlashtuvannia> (дата звернення: 10.01.2019).

295. Український радянський енциклопедичний словник : у 3-х т. / редкол. : А. В. Кудрицький та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. Т. 1 : А– Калібр. 1986. 752 с.
296. УСЕ : Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. М. Попович. 3-тє вид., перероб., доп. Київ : Всеуито, Новий друк, 2003. 1414 с.
297. Филонов Л. Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми (методика контактного взаимодействия). Пушино : НЦБИ АН СССР, 1982. 40 с.
298. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. С. Ф. Губский и др. Москва : ИНФРА-М, 1997. 576 с.
299. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1978. 680 с.
300. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
301. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. Київ : ЦУЛ. 2008. 224 с. URL: [https://lkkeip.at.ua/\\_ld/0/24\\_--\\_.pdf](https://lkkeip.at.ua/_ld/0/24_--_.pdf) (дата звернення: 13.04.2020).
302. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже / пер. с англ. М. Н. Лисиной, Л. Ф. Обуховой. Москва : Просвещение. 1967. 624 с.
303. Флоренская Т. А. Я – против «Я». Москва : Знание, 1985. 80 с.
304. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 369 с.
305. Франселла Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности. Москва : Педагогика, 1987. 224 с.
- 305а. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Мир, 1990. 448 с.
306. Фридман Л. М., Маху В. И. Проблемная организация учебного процесса. Москва : АПН СССР, 1990. 68 с.

307. Фурман А. А. Психологічні засади пізнання смисложиттєвої сфери особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2019. 39 с.

308. Фурман А. А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір : монографія. Одеса : ОНПУ; Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 312 с.

309. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

310. Фурман А. В. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 180–186.

311. Фурман А. В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. № 1. С. 26–43.

312. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : курс лекцій. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

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

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

315. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Передвиборчі технології як інструменти соціально-психологічної взаємодії. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Серія «Соціологічні



дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи». 2017. Вип. 39. С. 161–166.

316. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2009. 308 с.

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

318. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/990/610> (дата звернення: 21.07.2020).

319. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Комплексна методика виявлення якості та ефективності навчальної літератури: технологія, процедури та досвід застосування : брошура. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2013. 74 с.

320. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ», 2012. 328 с.

321. Фурман А. В. Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі : наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 44 с.

322. Фурман А. В. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза. *Психологія і суспільство*. 2009. № 2. С. 136–164.

323. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 96–108.

324. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2006. 360 с.

325. Фурман А. В. Духовність – основа нової школи. *Освіта* : спецвипуск. 1996. 30 жовт. С. 2–3.

326. Фурман А. В. Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 240 с.

327. Фурман А. В. Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. Тернопіль : Економічна думка, 2001. 190 с.

328. Фурман А. В. Класно-урочна і модульно-розвивальна система в Україні: дві парадигми освіти. *Педагогіка толерантності*. 1998. № 2. С. 57–64.

329. Фурман А. В., Козлова Т. В. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 201–204.

330. Фурман А. В. Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль. *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 330–349.

331. Фурман А. В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний)*. Тернопіль : Економічна думка, 2000. Вип. 2. С. 14–19.

332. Фурман А. В. Модульно-розвивальна система. *Освіта*. 1996. 10 січ. С. 2–6.

333. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

334. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 3. С. 97–108.

335. Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 171–182.

336. Фурман А. В. Наукове проектування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 72–77.
337. Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання : наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
338. Фурман А. В. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 174–192.
339. Фурман А. В. Освітні сценарії як інноваційний проект психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання. *Вісник Житомирського державного центру науково-технічної і економічної інформації*. 2006. № 8-9. С. 10–14.
340. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 72–85.
341. Фурман А. В. Педагогіка як сфера мислєдїяльності : наук. видання. Тернопіль : ВЦ НДІ МЕВО, 2010. 24 с.
342. Фурман А. В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення. *Рідна школа*. 2000. № 7. С. 23–31.
343. Фурман А. В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної системи освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 4. С. 137–163.
344. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ : Рад. школа, 1991. 191 с.
345. Фурман А. В. Проблемно-модульні навчальні програми. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 квіт. С. 2–3.
346. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ, 1993. 224 с.
347. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. 2-е наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2011. 168 с.
348. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 132 с.

349. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 1994. 63 с.

350. Фурман А. В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. *Педагогічний вісник*. 2000. Спецвип. № 1. С. 4–47.

351. Фурман А. В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 123–159.

352. Фурман А. В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 56–77.

353. Фурман А. В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів. *Рідна школа*. 1998. № 10. С. 11–22.

354. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 288 с.

355. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.

356. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. № 3. С. 105–144.

357. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 20–58.

358. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як психодидактична система. *Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету ім. В. Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 2001. № 9. С. 3–17.

359. Фурман А. В. Технологія створення граф-схеми навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. *Рідна школа*. 1997. № 2. С. 25–34.

360. Фурман А. В. Уровни решения проблемных задач учащимся. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С. 43–53.

361. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проекту). *Директор школи*. 1999. № 12. С. 6–7.

362. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості. *Рідна школа*. 1997. Спецвип. № 2. С. 7–9.

363. Фурман А. В., Шандрук С. К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2014. 272 с.

364. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т.1, № 4. С. 94–120.

365. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м. Запоріжжя. *Рідна школа*. 1996. № 8. С. 5–9.

366. Фурман А. Короткий психологічний словник / упоряд. проф. А. Фурман. Тернопіль : ІЕСО, 2001. 48 с.

367. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 40–69.

368. Фурман А. Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 8–10.

369. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 29–76.

370. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі : наук. вид. Київ : Правда Ярославичів, 1999.

371. Фурман А. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 9–74.

372. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1, № 3. С. 39–56.

373. Фурман О. Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 44–65.

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

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

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

377. Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

378. Фурман О. Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 38–67.

379. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1983. 20 с.

380. Хміль І. Ю. Навчально-методичне забезпечення проведення семінарських занять при вивченні медичного законодавства за кредитно-модульною системою. *Вища освіта України : тематичний випуск* : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Київ, 2009. Дод. 4, Т. VI (18). С. 522–524.

381. Хоуманс Дж. Социальное поведение как обмен. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва : Изд-во МГУ, 1984. С. 82–91.

382. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург : Питер, 1999. С. 370–371. URL: [https://brandstory.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/chaldini\\_robert\\_psihologiya\\_vliyaniya.pdf](https://brandstory.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/chaldini_robert_psihologiya_vliyaniya.pdf) (дата звернення: 05.11.2019).

383. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 5–15.

384. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 6–10.

385. Чепелева Н. В., Федченко Н. П., Яковенко Л. П. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика*. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 107–116.

386. Черниш З. Дбаємо про нові технології. *Освіта і управління*. 1997. Т.1, № 1. С. 147–149.

387. Чупіна К. Інклюзивна освіта в ЗВО: реалії та перспективи. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2018\\_2/82.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2018_2/82.pdf) (дата звернення: 08.12.2018).

388. Шандрук С. К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 35–55.

389. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00. 07. Одеса, 2016. 36 с.

390. Шаршов И. А., Старцев М. В. Педагогическое взаимодействие и общение: категориальный анализ и соотношение : материалы всерос. науч.-практ. конф., 25-31 мая. 2004 г. С. 27–32.

391. Щедровицкий П. Пространство свободы. *Народное образование*. 1997. № 1. С. 46–51.

392. Щербан Т.Д., Березовська Л. І., Біжко Н. Б. Психологічні особливості педагогічної взаємодії. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука*. 2017. № 2(1). С. 108–110.
393. Щербан Т. Д., Гоблик В. В. Психологічні детермінанти спілкування у процесі навчання у ВНЗ. *International scientific journal*. 2016. №. 3. С. 52–55.
394. Щербан Т. Д., Щербан Г. В., Волошин Н. П. Художественный образ в учебном взаимодействии. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука*. 2017. № 16. Т. 1. С. 29–32.
395. Щербан Т.Д., Щербан Г.В. Інтеграція в навчальній взаємодії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. № 1 (9). С. 182–184.
396. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 64 с.
397. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 272 с.
398. Ющук В. В. Современный словарь по психологии. Минск : Современное слово, 1998. 768 с.
399. Якиманская И. С. Развивающее обучение. Москва : Просвещение, 1979. 144 с.
400. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва : Новая школа, 1996. 194 с.
401. 15 фактів з психології, які стануть в нагоді на співбесіді. *Патріоти України*. 2015. 29 груд. URL: <http://patrioty.org.ua/other/15-faktiv-z-psykholohii-i-aki-stanut-v-nahodi-na-spivbesidi-103967.html> (дата звернення: 16.04.2018).
402. 15 хитрых приемов из психологии, которые полезно знать. URL: <http://soulpost.ru/15-xitryx-priemov-iz-psixologii-kotorye-polezno-znat/> (дата звернення: 21.10.2019).
403. 6 законов психологии, знание которых изменит вашу жизнь. *Портал «Аум Ньюс»*. 2016. 16 декаб. . URL: <https://www.aum.news/>



psikhologiya/2024-6-zakonov-psihologii-znanie-kotoryh-izmenit-vashu-zhizn (дата звернення: 15.09.2019).

404. 6 способов обаять любого человека по методике спецслужб. URL: <http://smartinf.ru/article/44562> (дата звернення: 09.08.2019).

405. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement / R. Berkowitz et al. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 87(2). P. 425–469. DOI:10.3102/0034654316669821.

406. Ahmad C. N. C., Shaharim S. A., Abdullah M. F. N. L. Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Journal of Turkish Science Education*. 2017. Vol. 14. No 1. P. 57–72. DOI: 10.12973/tused.10190a.

407. Airenti G. Playing with expectations: A contextual view of humor development. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 1392. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01392>.

408. Beiträge zur Hochschulpolitik / Hochschulrektorenkonferenz Hg. Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). 2015. Nr. 3. URL: [https://www.hrk.de/uploads/media/ESG\\_German\\_and\\_English\\_2015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf) (дата звернення: 23.05.2018).

409. Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter Bad Heilbrunn / hrsg. H. Fasching. Verlag Julius Klinkhardt, 2019. 333 S.

410. Bindman S. W., Pomerantz E. M., Roisman G. I. Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 107(3). P. 756–770. DOI:10.1037/edu0000017.

411. Bjorklund D. F. A metatheory for cognitive development (or “Piaget is Dead” Revisited). *Child Dev.*, 2018. No. 89. P. 2288–2302. DOI: 10.1111/cdev.13019.

412. Blair C., Raver C. C. Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic Pediatrics*. 2016. Vol.16. P. 30–36. DOI:10.1016/j.acap.2016.01.010.

413. Borisenko I. Volodina D. Educational Smart Technologies in the Educational Process. *Journal of Siberian Federal University: Humanities and Social Sciences*. 2015. Vol. 8(3). P. 489–493.

414. Bornstein M. H. Children's parents. *Handbook of child psychology and developmental science* / ed. R. M. Lerner. Hoboken, NJ : Wiley, 2015. Vol. 4. Ecological settings and processes. P. 55–132.

415. Braun E., Athanassiou G., Pollerhof K., Schwabe U. Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*. 2018. Heft 3. S. 34–55.

416. Bülow-Schramm, M. Faktoren für Studienerfolg – eine kritische Analyse von Bachelorstudiengängen. *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform* / Hrsg N. Hericks. Wiesbaden : Springer Fachmedien. 2018 S. 311–334. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_18).

417. Carey S., Zaitchik D., Bascandziev I. Theories of development: in dialog with Jean Piaget. *Dev. Rev.* 2015. Vol. 38. P. 36–54. DOI: 10.1016/j.dr.2015.07.003.

418. Causa sui. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Causa\\_sui](https://uk.wikipedia.org/wiki/Causa_sui) (дата звернення: 10.07.2018)

419. Challenges associated with applications and interventions: Correlated constraints, shadows of synchrony, and teacher/institutional factors that impact social change / T. W. Farmer et al. *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* / eds. K. R. Wentzel, G. B. Ramani. New York, NY : Routledge, 2016. P. 423–435.

420. Cicchetti D. Developmental psychopathology. Hoboken, NJ : Wiley, 2016. Vol. 4 : Risk, resilience, and intervention.

421. Developmental patterns of adverse childhood experiences and current symptoms and impairment in youth referred for trauma-specific

services / D. J. Grasso et al. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2016. Vol. 44(5). P. 871–886. DOI:10.1007/s10802-015-0086-8.

422. Dika S. L., D'Amico M. M. Early experiences and integration of in the persistence of first-generation college students in STEM and non-STEM majors. *J. Res. Sci. Teach.* 2016. No 53, P. 368–383.

423. Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development1 / D. Osher et al. *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24. No.1. P. 6–36. DOI: 10.1080/10888691.2017.1398650.

424. Esdar W., Steinke M., Burian J. Psychische Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Hochschule – ein Fragebogen für alle Beschäftigten. *Das Hochschulwesen*. Heft 64(4). S. 110–116.

425. Eurydice. Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit. 2015. URL: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/59560dcc-a3c3-11e5-b528-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF/source-115685624> (дата звернення: 19.08.2018).

426. Fahr U. Coaching an der Hochschule. Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige. Wiesbaden, Deutschland : Springer. 2017.

427. Furman O. Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate. *International journal of economics and society*. 2015. Vol. 1, iss. 2. P. 143–148.

428. Furman O. Y. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. 2015. Vol. 9, no. 1. P. 14–19.

429. Gregory A., Korth J. Teacher–student relationships and behavioral engagement in the classroom. *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes / eds. K. R. Wentzel, G. B. Ramani*. New York, NY : Routledge, 2016. P.178–191.

430. Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen / Ch. Berthold et al. Essen : Ed. Stifterverband, 2015. 166 s.

431. Hehn-Oldiges M., Sell U., Widmer-Wolf P. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der LehrerInnenbildung – Dimensionen eines inklusionspädagogischen Doppeldeckers. *Zeitschrift Für Inklusion*. 2018. Heft 4. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/491> (дата звернення: 11.12.2019).

432. Hirnyak A. N. Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning. *Науковий огляд*. 2017. № 6 (38). С. 144–158.

433. Hofmann Y. E., Müller-Hotop R., Datzner D. Beiträge zur Hochschulforschung – Heft. *Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis*. 2020. Heft 42(1-2). S. 10–35.

434. Implications for educational practice of the science of learning and development / L. Darling-Hammond et al. *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24. No. 2. P. 97–140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791/.

435. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction / H. J.M. Pennings et al. *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 55. P. 41–57.

436. Karrenberg E. Mit JGU-Leadership in Führung gehen: Die Entwicklung einer universitätsspezifischen Führungskultur an der Universität Mainz. *Wissenschaftsmanagement*. 2012. Heft 4. S. 28–33.

437. Koops W. No developmental psychology without recapitulation theory. *European Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 12(6). P. 630–639. DOI: 10.1080/17405629.2015.1078234.

438. Lehigh University College of Education. Positive Teacher-Student Relationship Quick Reference Guide. URL: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/wordpress.lehigh.edu/dist/5/114/files/2016/11/Teacher-Student-1iceq82.pdf> (дата звернення: 12.04.2018).

439. Lenske G. The importance of pedagogical knowledge for classroom management and for students' achievement. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*. 2016. Vol. 19(1). P. 211–233.

440. Levina E. Efficiency Management of Educational Systems Development: Approaches and Criteria. *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6(2). P. 12–23.

441. Mainhard T. Liking a tough teacher: Interpersonal characteristics of teaching and student's achievement goals. *School Psychology International*. 2015. No.36 (6), P. 559-574.

442. Markus H. R., Kitayama S. Cultural variation in self-concept. *Multidisciplinary perspectives on the self* / eds. G. R. Goethals , J. Strauss. New York : Springer-Verlag , 1991. P. 103.

443. Mehall S. Purposeful interpersonal interaction and the point of diminishing returns for graduate learners. *The Internet and Higher Education*. 2021. Vol. 48. P. 100774.

444. Monitoring of the Educational Process During the Pedagogical Practical Training in School / G. Saudabaeva et al. *International journal of environmental & science education*. 2016. Vol. 11. No. 10. P. 3532–3547.

445. Müller-Using S. Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*. 2015. Heft 68/1. S. 41–60.

446. Niemeyer I. Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden Beiträge zur Hochschulforschung. Ausgabe, 2020. Heft 42(1-2). S. 82–100.

447. Nikolaenko V., Grakhova E., Rakhimov T. Improving the Efficiency of the Educational Process Using Interactive Teaching Methods. 2016. URL: <http://festival.1september-.ru/articles/521876/> (дата звернення: 16.11.2018).

448. Pasternack P., Hechler D., Henke J. Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. UniversitätsVerlagWebler : Bielefeld, 2018. 212 s.

449. Pasternack P., Schneider S., Trautwein P., Zierold S. Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal. Berliner Wissenschafts-Verlag : Berlin, 2018. 361 s.

450. Renninger KA, Hidi S. The power of interest for motivation and engagement. New York, NY: Routledge; 2016.

451. Pennings H. J. M., Brekelmans M., Sadler P., Claessens L. C. A., van der Want A.C., & van Tartwijk J. Interpersonal adaptation in teacher-student interactions. *Learning and Instruction*, 2018. № 55, P. 41-57.

452. Pennings, H. J. M. Using a complexity approach to study the interpersonal dynamics in teacher-student interactions: A case study of two teachers. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2017. № 14 (2), P. 88-103.

453. Rawlins P., Kehrwald B. Integrating educational technologies into teacher education: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*. 2014. Vol. 51(2). P. 207–217.

454. Rogers C. A. Client-centered. Person-centered approach to therapy. *Psychotherapists Cashbook: Therapy & Technique in Practice*. Kutash & A. Wolfledsls Fr. 1985 p.

455. Roßmanith, B., Szczyrba, B., Vielfältige Potentiale der Hochschullehre entfalten – Personen und Kompetenzen weiterentwickeln. *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe-Ziele-AnlässeVerfahren* / Hrsg B. Szczyrba, T. van Treeck B. Wildt, J. Wildt. Wiesbaden, Deutschland : Springer. 2017. S. 309–326.

456. Sharon W. Teaching as conversation: the methods adopted by an inside inquirer of social work relationship based teaching. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2015. Vol. 13. P. 38–48. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000914/> (дата звернення: 12.03.2020).

457. Spector J. M., Yuen A. H. Educational Technology Program and Project Evaluation. London : Routledge, 2016. 264 p.
458. Steven S. Sexton Student teachers learning to think, know, feel and act like a teacher: the impact of a master of teaching and learning programme. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2015. Vol. 13. P. 72–85. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000917/> (дата звернення: 14.02.2019).
459. Studierendensstress in Deutschland – Eine empirische Untersuchung / U. Herbst et al. 2016. 80 s. URL: [https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK\\_Studie\\_Stress.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK_Studie_Stress.pdf) (дата звернення: 20.11.2019).
460. Sventesson I. Mind Mapping und Gedächtnistraining. Bremen : Gabal, 1995. 109 p.
461. The science of learning and development: A synthesis / J. Berg et al. Washington, DC : American Institutes for Research, Turnaround for Children, The Opportunity Institute, The Learning Policy Institute, and EducationCounsel. 2016.
462. Understanding student satisfaction and dissatisfaction: an interpretive study in the UK higher education context / J. A. Douglas et al. *Studies in Higher Education*. 2015. No. 40(2), P. 329–349.
463. Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science. *Frontiers Education*. 2019. DOI: 10.3389/feduc.2019.00032.
464. Vosniadou S., Skopeliti I. Is it the Earth that turns or the Sun that goes behind the mountains? Students' misconceptions about the day/night cycle after reading a science text. *International Journal of Science Education* . 2017. Vol. 39. P. 2027–2051. DOI: 10.1080/09500693.2017.1361557.
465. Wonglorsaichon B., Wongwanich S., Wiratchai N. The influence of students' school engagement on learning achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 1748–1755.

466. Wubbles T. A knowledge base for teachers on teacher-student relationships. In L. Florian & N. Pantic (eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice*. Edinburgh, UK: Springer. 2017. P. 67-81.

467. Xanthi A., Georgios K., Kyriaki V. Religious education and exercise: qualitative evaluation of a teaching programme. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2015. Vol. 13 P. 19–28. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000819/> (дата звернення: 30.03.2018).

468. Yelistratova I. V. Pedagogical monitoring in the system of assessing the quality of educational process at a teacher's level. 2015. URL: <http://festival.1september.-ru/articles/521876/> (дата звернення: 27.07.2019).

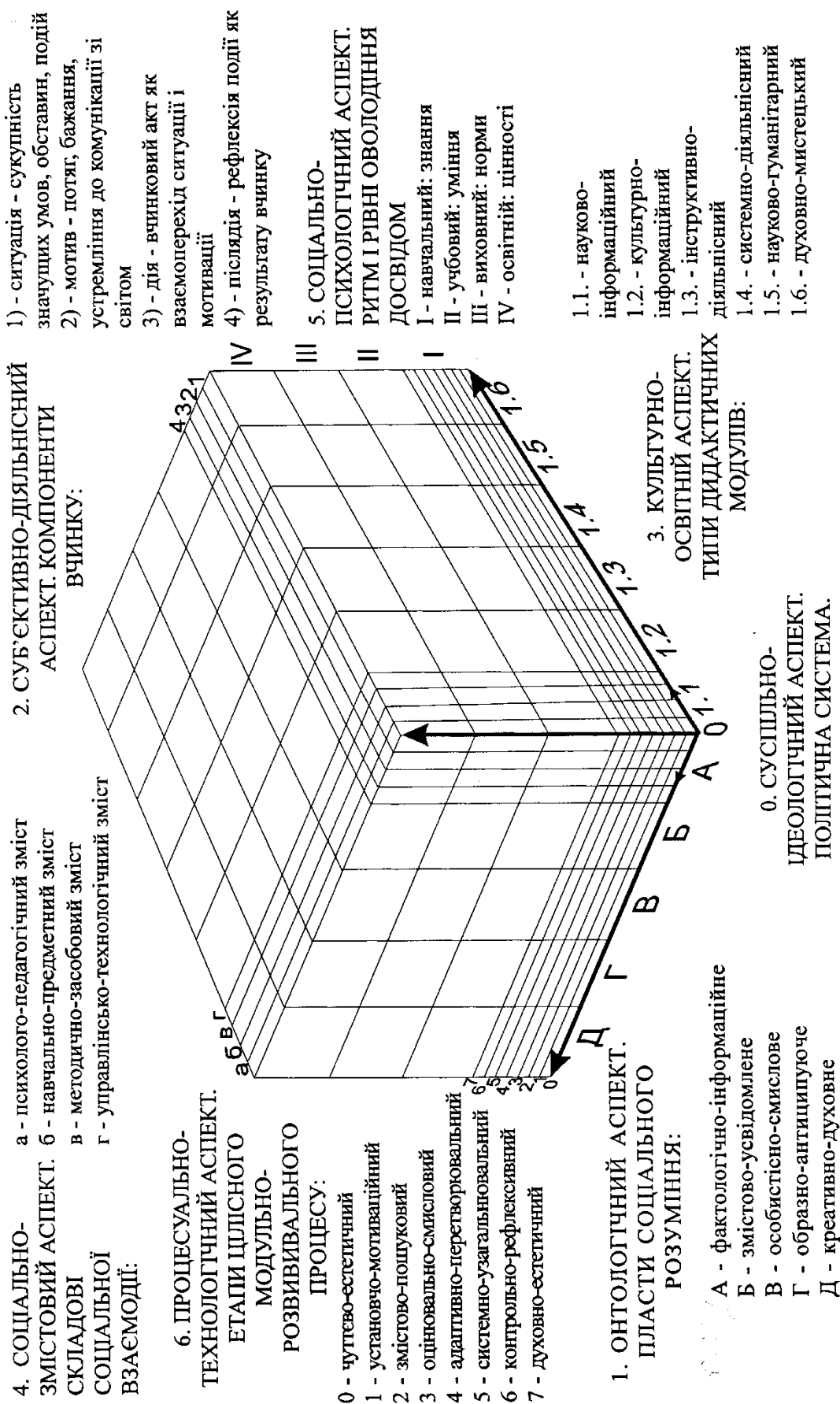
469. Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit / U. Heublein. et al. 2017. Hannover : DZHW, 297 s.



# **ДОДАТКИ**

## Додаток А

# Модель проєктування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи (за А. В. Фурманом)



## Організація поліваріативної системи модулів освітньої взаємодії у сучасній вищій школі



## Додаток В

### Психологічні особливості зреалізування психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту у ході проєктування інноваційних психодидактичних інструментів налагодження модульно-розвивальної взаємодії

Модульно-розвивальний підручник (МРП) розглядається як складний психодидактичний інструмент і, водночас, як квазісуб'єкт полідіалогічної навчальної взаємодії у системі «викладач – МРП – студенти», котрий продукує полісміслові зв'язки під час роботи з ним наступника, створює спільне психосміслове поле й утворює останнього як співавтора, який самостійно перетворює закодовану інформацію на індивідуально доступні форми освітнього змісту<sup>1</sup>; 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<sup>2</sup>.

Працюючи у просторі текстової проблемно-діалогічної ситуації, яка є складовою пізнавально-регуляційного простору, студент вникає у суть описуваних предметів або явищ, безпосередньо актуалізується на кількох рівнях потенційного ментального досвіду, організує і переструктурує світоглядну систему норм і цінностей шляхом сприйняття, добування, збагачення, поширення і творення вітакультурного змісту життєдіяльності нації і людства. Тому текстовий компонент МРП відображає чотири різновиди освітнього змісту: навчально-предметний, управлінсько-технологічний, методично-засобовий і психолого-педагогічний<sup>3</sup>. Зазначимо, що найвагомим є психолого-педагогічний, а технологічно первинним – навчально-предметний різновид змісту. Розглянемо більш детально кожен із чотирьох запропонованих різновидів змісту.

#### ***Навчально-предметний зміст текстового компонента МРП.***

Інформаційні потреби посідають одне із пріоритетних місць і належать до базових мотивацій поведінки людини. Тому у текстовому компоненті МРП неподільно пов'язується науковий раціоналізм з культурними таксонами, естетичними образами і багатоваріантними буттєвими смислами. Базовим концептом тут є змістовий модуль. Це – науково адаптована, відкрита і

---

<sup>1</sup> Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 171–182.

<sup>2</sup> Чепелева Н. В., Федченко Н. П., Яковенко Л. П. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 107–116.

<sup>3</sup> Фурман А. В. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. *Рідна школа*: Спецвипуск. 1997. №2. С. 25–35.

взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (операції, узагальнення, порівняння, розв'язування), норм (алгоритми, правила, інструкції, технології, методики) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо) як довершений фрагмент загальнолюдського досвіду, що зафіксований у МРП та набуває процесуально-функціонального втілення на модульно-розвивальному занятті.

Визначившись із запитанням на розвиток саме чого спрямований зміст підручника (*Що?*), необхідно дати відповідь на не менш важливе: як саме реалізувати дане завдання (*Як?*), тобто цілком логічно постає проблема відбору, структурування і техніки викладання текстового компонента інноваційного підручника. Основою відбору змісту підручника є загальноосвітні (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) та похідні від них принципи (доступності, історичності, рефлексивності, гуманності, причетності, змістовності, формовідповідності, динамічності, метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності, адекватності), які сформульовані та докладно обґрунтовані А.В.Фурманом<sup>4</sup>. Зауважимо лише, що в них сповідується ідея діалектичної єдності раціонального і образно-емоційного підґрунття на тлі адаптованості до вікових та індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Логічну послідовність (процедуру) відбору освітнього змісту розвивального підручника найкраще обґрунтувати раціонально-генетичним шляхом. Так, М. І. Скаткін, рекомендує такий відбір розпочинати “зверху” – від спроектованого кінцевого результату навчання, передусім від сучасної картини світу, яка повинна бути сформованою у свідомості студента до моменту закінчення ВНЗ<sup>5</sup>. Тоді легше отримати чітко структуровану систему категорій і понять, що організовані за принципом “від загального до конкретного”. При цьому зрозуміло, що послідовність оволодіння студентами необхідним набором знань, умінь, норм і цінностей буде зворотною до процедури його відбору і проектування.

Відбір освітнього змісту для інноваційного підручника, на нашу думку, доцільно здійснювати за граф-методом. Його використання дає змогу відобразити ієрархію усіх структурних складових змісту, виявити їхні внутрішні і зовнішні відношення та взаємозв'язки, чітко виділити послідовність і з'ясувати логіку розгортання конкретного освітнього матеріалу. Крім того, зміст МРП, оформлений у вигляді графа, дозволяє чітко проконтролювати об'єктивну потребу і місце розташування кожного факту, поняття, закону в загальній структурі курсу навчальної дисципліни.

Головним об'єктивним критерієм відбору освітнього матеріалу в підручник є відведений для навчальної дисципліни час, що обмежує максимальний обсяг МРП. Для оптимізації кількості сторінок МРП його текстовий компонент відбирається за принципом супідрядності елементів. Тоді

---

<sup>4</sup> Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.

<sup>5</sup> Скаткін М. Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника. *Проблемы школьного учебника*. Москва : Просвещение, 1979. Вып. 7. С. 20–38.

похідні поняття конкретизують основні категорії курсу, розкривають їх суть, вводять спеціальні знання і норми у певний вітакультурний контекст. Внаслідок презентації окремих одиничних явищ, фактів, прикладів як проявів інваріанту, що базуються на єдиній логічній основі чи родовій ознаці, вдається не лише мінімізувати обсяг, а й досягнути високого рівня системності проєктованого змісту. Структурованість, супідрядність і логічність змістових зв'язків у текстових блоках підручника не тільки сприяють системності, глибинності і міцності оволодіння певним фрагментом вітакультурного досвіду, а й полегшують їхню навчальну діяльність (долучають мимовільне запам'ятовування, забезпечують вибірковість сприйняття, активізують розуміннєві процеси тощо). Не менш важливим у проєктуванні МРП є дотримання вимог принципу єдності диференціації та інтеграції навчально-предметного змісту, згідно з яким перевага надається міждисциплінарним (системно-інтегративний рівень) формам викладу знань, умінь, норм і цінностей та уможлиблюється перенесення вітакультурного досвіду з однієї сфери суспільної практики в іншу. Для визначення ж конкретного поняття використовуються різні види відсилань до уже знайомих об'єктів: порівняння («подібне на»), підведення під категорію («належить до»), конструювання («складається із») тощо. Таким чином, розуміння у своїх механізмах базуватиметься на встановленні усєї сукупності актуальних і потенційних зв'язків (контекстів) об'єкта пізнання<sup>6</sup>.

**Психолого-педагогічний зміст текстового компонента МРП.** МРП уперше розкриває гармонію навчально-предметного і психолого-педагогічного різновидів змісту окремих модулів вітакультурного досвіду. Останній зміст покликаний внутрішньо налаштувати і психологічно підготувати студента до ефективної освітньої діяльності, збагатити її катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями і духовними устремліннями. Тому природно, що одним з основних етапів підручникотворчого процесу є добір психолого-педагогічного змісту, присутність якого у підручнику може бути чотирьохрівневою:

1. Відсутність психолого-педагогічного змісту, котрий підміняється первинним дидактичним змістом, що спрямований на передачу студентові лише певного набору знань і вмінь.

2. Наявність психолого-педагогічного змісту з методичною метою, що досягається шляхом закладання у підручник наскрізного сюжету, котрий логічно пов'язує завдання між собою, забезпечує їх наступність, породжує суб'єктивний смисл і глибоку рефлексію, а відтак сприяє інтенсифікації перебігу психічних процесів. Сюжет уможлиблює психодраматичне розгортання навчального змісту за правилами сценічного мистецтва (зав'язка, кульмінація, розв'язка), що спричинює різнорівневе емоційне, розумове, вольове і психодуховне напруження. Наприклад, при вивченні курсу «Основи права» можна використовувати сюжет казки „Дюймовочка”, у котрому учні самостійно мають

---

<sup>6</sup> Доценко Е. Л. Психология манипуляции; феномены, механизмы и защита. Москва : «ЧеРо», Издательство МГУ, 2000. 344 с.

віднайти скоєні персонажами правопорушення, ідентифікувати їх і винести вердикт, оперуючи нормами чинного законодавства. Отже, опертя на прихований психологічний зміст підручника на другому рівні дає змогу повніше реалізувати принципи причетності, формовідповідності, доступності та динамічності. При цьому вся діяльність студентів є своєрідною діловою грою-дійством, що супроводжується позитивними емоціями та забезпечує як міцність оволодіння навчальним матеріалом, так і його соціальну адаптацію.

3. Проектування і зреалізування психолого-педагогічного змісту з методичною і вторинною – дидактичною метою (позапрограмний компонент). На цьому рівні застосування аналізованого змісту сюжетна лінія підручника не тільки посилює пізнавальну активність учнів, а й налагоджує міжпредметні зв'язки (пропедевтичні відомості з інших навчальних дисциплін) та інтегрує змістово-пояснювальний формат навчальних курсів. Так, застосування на уроці вищої математики сюжету про Київський зоопарк дає змогу сформулювати задачі, що передбачені навчальною метою і водночас ознайомити наступників з надзвичайно цікавими відомостями про життя екзотичних птахів чи тварин. Інакше кажучи, первинний дидактичний зміст стосується математики, а вторинний, психологічний – екології, біології, зоології, географії тощо. У такий спосіб більш повно виконуються вимоги принципів змістовності, поліфункціональності і метасистемності. Зауважимо, що сюжет МРП має вибиратися на основі провідної діяльності певного вікового періоду (гра, навчальна чи навчально-професійна діяльність), що зумовлює виникнення й утвердження відповідних новоутворень.

4. Наявність психолого-педагогічного змісту для досягнення методичної, вторинної дидактичної мети і водночас диференціювання навчального матеріалу завдяки розподілу центрального змістового сюжетного потоку за декількома *рольовими маршрутними лініями*. Студент самостійно обирає один із посильних для себе шляхів, що різняться між собою темпом і тривалістю оволодіння закладеного фрагмента вітакультурного досвіду. Відтак досягається індивідуальна психорегуляція, збереження психічного гомеостазу особистості, що проявляється у низці показників: а) долається опір примусу, нав'язаній волі, а натомість розширюється поле індивідуальної свободи дії, зокрема, вибору форм і засобів утілення власної творчої активності, котра розширює діапазон її самоактуалізації; б) стимулюється самостійність та ініціативність кожного студента, який, унаслідок самостійно здійсненого вибору однієї із запропонованих сюжетних ліній подальшого саморозвитку, добровільно перебирає на себе значну частину відповідальності за ефективність паритетної освітньої діяльності; в) здійснюється психолого-сміслова адаптація освітнього змісту до ментального досвіду, індивідуальних особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь студентів. Таким чином, кожен із презентованих рівнів інтегрує досягнення попередніх. Перевагою ж четвертого рівня проектування і використання психологічного змісту є повне утілення принципів адекватності, поліваріативності і рекурсивності.

Психолого-педагогічний змістовий потенціал МРП активно впливає на морально-етичну сферу особистості, сприяє формуванню *ідеального Я* студента, що здебільшого підтверджує факт зреалізування вимог принципів історичності та гуманності. Дослідження А. Бандури свідчать, що агресивність читачів зростає, якщо поведінка негативного персонажу заохочується з боку інших героїв і, навпаки, зменшується, якщо остання засуджується. Відтак уведення у МРП центрального сюжетного потоку та головного героя-персонажу дає змогу задіяти вікарне наuczіння (англ. *vicarious learning*)<sup>7</sup>, інтенсифікувати процеси аккультурації (англ. *acculturation*) та ідентифікації (від лат. *identificare*), що проявляється в стійкому ототожненні себе із значущим іншим, прагненні бути схожим на нього (формування рис особистості і поведінкових стереотипів, статевої ідентичності і ціннісних орієнтацій)<sup>8</sup>. За З.С. Карпенко, вроджена здатність вживатися в Іншого (ставитися до нього, як до рівновеликого “Ти”) породжує в суб’єкті похідну духовну здатність – глянути на себе очима цього “Ти” як абсолютно референтного представника навколишнього світу в життєвому просторі індивіда<sup>9</sup>.

Під час наслідувально-латентного етапу індивідуальної психорегуляції студентом набуваються зовнішні прояви психічної діяльності, включаючи стереотипи спілкування, способи вирішення життєвих утруднень і завдань. Прикметно, що зовнішні взірці психорегуляції, які не були підкріплені у процесі власного життя, залишаються у пам’яті, готовими до актуалізації<sup>10</sup>. Так долучається до внутрішнього учіння емоційний досвід майбутніх фахівців, їхні ситуативні індивідуальні переживання з орієнтацією на зрілу емпатійну поведінку і духовний вплив мистецьких засобів. А ставши предметом стійких емоційних відношень, ідеали, обов’язки, норми студентської поведінки перетворюються в реальні мотиви діяльності. Тому мистецько збагачений освітній зміст МРП естетично долучає студента до кращого духовно-естетичного досвіду людства. За Н.В. Чепелевою, такі смислові утворення стають мовби над-ситуативним опертям, необхідним для моральних оцінок і регуляції, та реалізуються у кожній конкретній ситуації, не даючи готових рецептів поведінки<sup>11</sup>.

Особлива увага до формування досвіду емоційно-ціннісних ставлень має приділятися у МРП гуманітарно-світоглядного типу. Ці підручники характеризуються широкою репрезентацією цінностей – загальнолюдські культурні еталони, вартості етнічних спільнот, ціннісні орієнтації соціальних груп, життєві цінності та смисли особистості (ідеали, ідеї, переконання, світогляд, моральні кодекси, сенс життя). На відміну від суспільних (зовнішніх)

---

<sup>7</sup> Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. ; пер. с франц. Москва : Мир, 1996. Т.1. 496 с.

<sup>8</sup> Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

<sup>9</sup> Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. Київ : РУТА, 2001. 160 с.

<sup>10</sup> Болтівець С. І. Сучасний стан розробленості проблем педагогічної психогієни. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №2. С. 54–66.

<sup>11</sup> Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. Київ : Либідь, 2001. 536 с.



цінностей, особистісні задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності конкретного суб'єкта<sup>12</sup>, тому для МРП важливим є пріоритет самостійної роботи студентів і пряма постановка чи створення умов для спонтанного виникнення моральнісних проблемних ситуацій. Вони покликані навчити читача правильно розв'язувати внутрішні мотиваційні конфлікти, формувати готовність чинити опір стороннім негативним впливам, спонукати до обстоювання особистісних цінностей у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору та моделювати ситуації для вчинкового вирішення завдань на підпорядкування мотивів<sup>13</sup>. Підсумковою метою вартісно-індивідуального оргвпливу є позитивна стійка транситуативна спрямованість студента, котра спричинюється домінуванням певних провідних мотивів, а також прагненням до самовиховання своєї особистості. Отож у МРП використовуються методи психологічного впливу (виховний, психокорекційний та ін.), які реалізуються за допомогою різних засобів (текстовий, позатекстовий компоненти МРП) і способів (наслідування, переконання, зараження, навіювання тощо), а ефект такого впливу позначається на зміні суб'єктивних характеристик наступника, щонайперше на його потребах, установках, відношеннях, здібностях, емоційних реакціях, освітній діяльності, міжособистісних стосунках.

Психолого-педагогічний зміст МРП спричиняє *емоційно-духовне* потрясіння, катарсис під впливом драматично спрямованого навчального дійства, котре формовтілюється у кожній із сюжетних ліній підручника. Емоційно-забарвлений освітній матеріал МРП має спонукати студента до активної взаємодії з його сторінками, стимулювати перебіг процесу афіліації, тобто задоволення потреби у спілкуванні, емоційних контактах, дружбі. Задля цього текстовий компонент підручника насичують елементами художності та емоційності – порівняннями, метафорами, крилатими висловами, афоризмами, гумористичними деталями та епітетами, котрі ще й створюють у читача перцептивні враження. Перелічені засоби не лише надають тексту емоційності і образності, а ще й виховують соціальні почуття, оскільки навіть найменші художні тексти (народні приказки, притчі, загадки тощо) можуть містити найбільші – загальнолюдські смисли. Ці різновиди навчальних текстів спрямовані як до розуму, так і до почуттів та творчої уяви студентів, а тому не викликають у них відчуття внутрішнього протесту, яке виникає внаслідок “прямого моралізування”. Крім того, на відміну від наукових текстів, мистецтво породжує “живе” знання, котре зберігає людський світ цілісним<sup>14 15</sup> й органічно поєднує значення та особистісні, афективно забарвлені, смисли.

---

<sup>12</sup> Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. *Психологія і суспільство*. 2003. №2. С. 19–37.

<sup>13</sup> Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. Київ : Радянська школа, 1989. 609 с.

<sup>14</sup> Качан Л. В. Короткий огляд деяких навчальних книг для першокласників. *Нові технології навчання* : Наук.-метод. зб. Київ: ІЗМН, 1997. Вип. 19. С. 165–169.

<sup>15</sup> *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

Емоції впливають на готовність майбутніх фахівців до діяльності, мобілізують чи гальмують розгортання внутрішньої і зовнішньої навчальної роботи, активізуючи процес запам'ятовування здобутих знань, умінь, норм і цінностей. Почуття ж (здивування, задоволення, упевненість, сумнів, суперечність) як вищий продукт розвитку емоцій не тільки супроводжують процеси мислення і розуміння, а й зумовлюють динаміку їх перебігу.

Не менш важливим завданням психолого-педагогічного змісту МРП є стимулювання і підтримання *стійкого інтересу* студентів, котрий переходить у стійку пізнавальну потребу і є рушієм їхньої навчальної діяльності. Інтерес належить до базальних емоцій, які мають мотиваційне значення. Тому, поряд із прагненням до стабільності установочних систем, юнакам притаманне природне прагнення до нового, котре спонукає їх активно шукати ті елементи ситуації, що не вкладаються у рамки її проконцептів. Лише в ідеальному випадку нове цікаве саме собою. Зазвичай, воно цікаве лише тією мірою, якою пов'язане з уже відомим і суперечить йому. Водночас текстовий компонент підручника має знаходити потребо-мотиваційне опертя у ментальному досвіді учня та задіювати процеси апперцепції, котрі забезпечують залежність сприйняття від минулого досвіду суб'єкта. Задля цього зміст МРП насичують інформацією регіонального, місцевого і родинного значення, що загострює почуття причетності до долі етносу, громади, родини. Життєво-практична значущість спроектованих проблем і завдань активізує внутрішню мотивацію, котра збагачує щонайперше пізнавально-пошукову та діяльнісно-регулятивну сфери психічної активності учня. Проте основна перевага МРП якраз і полягає у тому, що він перш за все розвиває смислово-рефлексивний потенціал особистості.

Отже, оргтехнологічне втілення спроектованого психолого-педагогічного змісту на кожному функціональному етапі різноманітних навчальних модулів дає змогу не тільки діалектично поєднати процеси навчання (одиничне), виховання (особливе) та освіти (загальне), а й найкращим чином вивільнити особистісні можливості студента шляхом позбавлення його відчуття обов'язковості освітнього процесу, уникнення пов'язаних з ним страхів і травмувальних переживань, та в підсумку формувати у нього стійкі позитивні емоції до освітньої діяльності загалом.

**Управлінсько-технологічний зміст текстового компонента МРП** створює особливе – у структурному і динамічному втіленнях – організаційне середовище, де і відбувається, власне, багатовекторна реалізація соціальної активності студента. МРП, визначаючи центральну сюжетну лінію повного циклу навчальних занять, є своєрідним орієнтовним сценарієм процесу навчання: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих кожним знань, умінь, норм і цінностей, їх критичної та творчої рефлексії, вольових актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я. У цьому контексті МРП – це засіб самоуправління і саморозвитку особистості читача через його суб'єктивну активність і самоактивність, а відтак і регулятор розвивальної взаємодії у системі “викладач – студенти”. Зміст МРП компонується за законами сценічного

мистецтва як драматичне навчально-театралізоване дійство (експозиція та зав'язка, перипетії та розгортання подій, кульмінація, згасання подій та світоглядна розв'язка) і формально відповідає організації технологічного модуля, що послідовно утілюється у процесі проходження дев'яти етапів модульно-розвивального процесу (чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, теоретично-пошуковий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний)<sup>16 17</sup>.

У будь-якому разі управлінсько-технологічний зміст МРП дає змогу вирішувати низку важливих завдань: а) забезпечує полісмыслове розуміння студентами природи об'єкта пізнання, б) підсилює драматизм розвивальної педагогічної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо), в) поперемінно змінює напруження і розслаблення читачів (чуттєве й розумове, вольове й духовне) під впливом сценічного дійства, г) психологічно спрямовує і зорганізовує пізнавальну пошукову діяльність наступників, враховуючи суб'єктну природу їхнього мислення, зокрема, особливості розуміння та рефлексії змістового модуля. Тому змістова частина МРП проектується у чіткій відповідності до психосоціального наповнення етапів цілісного модульно-розвивального процесу, який містить у своїй центральній оргсхемі всі фази процесу розуміння студентами освітнього змісту та уможлиблює використання прийомів діалогічної взаємодії з текстом підручника (див. детально<sup>18</sup>, табл. 2.4).

Крім того, у змісті МРП проектуються не лише знання, а й способи їх добування та застосування (техніки розумової праці, психотехніки тощо), тобто підручник розглядається як *модель процесу навчання* в єдності його змістової та процесуальної сторін<sup>19</sup>. Саме тому управлінсько-технологічний зміст МРП передбачає використання значної кількості елементів евристики, що враховують закономірності організації процесів творчого мислення, яке супроводжується хоча й невеликим, але все ж суб'єктивно власним відкриттям. *Цілеспрямоване управління* пізнавальною діяльністю студента за допомогою мистецьки поставлених запитань і підказок дає йому змогу самостійно сформулювати правило, кваліфікувати явище, зробити висновок, а пізніше й перевірити самого себе. Проблемність навчання уможлиблюється з допомогою проблемного викладу окремих розділів підручника, імітації проблемно-критичних ситуацій (особистої невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-смыслові суперечності), які розширюють простір для конструктивного застосування частково-пошукового і дослідницького методів навчання та розвитку проблемно-

---

<sup>16</sup> Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В.Фурмана. Київ : Школяр, 1998. 112 с.

<sup>17</sup> Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 17–23.

<sup>18</sup> Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2007. 289 с.

<sup>19</sup> Кодлюк Я. З історії розвитку теорії шкільного підручника. *Шлях освіти*. 2000. №4. С. 50–53.

діалогічного мислення. Для створення згаданих ситуацій рекомендується: а) наводити приклади, факти, що суперечать тим висновкам, до яких автор прагне підвести студентів; б) формулювати риторичні запитання, що посилюють комунікативність тексту і допомагають зосередити увагу читача на певній думці, ідеї, висновку<sup>20</sup>; в) застосовувати у процесі постановки навчальних завдань методи інформаційної недостатності чи перенасичення тощо.

Пропонована оргуправлінська модель текстового компонента МРП дає змогу вирішити низку психодидактичних завдань щодо: а) створення атмосфери співтворчості, співпереживання і співроздумів, яка сприяє виникненню інтересу та інших мотиваційних стимулів, котрі спричиняють спонтанну емоційно-катарсисну активність студентів; б) інтенсифікації *рефлексії* не тільки цілей, а й процесу і результатів освітньої діяльності наступників, що позитивно впливає на формування їхньої активної позиції в навчанні; в) реалізації вимог принципу дефіциту, відповідно до якого спроектований вітакультурний досвід не подається і не транслюється у готовому вигляді, а внутрішньо добувається кожним студентом; г) використання позитивного впливу мнемонічного ефекту генерації<sup>21</sup>, за яким самостійно сформульовані висновки підлягають швидшому і міцнішому запам'ятовуванню, ніж зовні пред'явлені; д) технологізації освітнього змісту завдяки долучення наступників до антиципації, тобто чіткого уявлення-передбачення схеми розв'язання поставленої проблеми; е) різноаспектного оволодіння кожним студентом інформацією у вигляді схематизованого інваріанту, що впливає на наявну в нього систему смислів, котра розширюється і доповнюється, або ж істотно переструктурується чи докорінно змінюється<sup>22</sup>.

Очевидно, що управлінсько-технологічний зміст МРП, крім процесів мислення і розуміння, позитивно позначається й на перебігу мнемонічних процесів. У цьому контексті чітка циклічність і наступність етапів навчально-драматичного дійства та цілісного модульно-розвивального процесу має такі переваги: 1) правильна організація і розподіл *повторення* у часі забезпечує більшу продуктивність запам'ятовування, ніж його концентрація; 2) оптимізація часу для розгортання процесу консолідації, внаслідок якого сліди пам'яті переходять із короткотривалої у довготривалу форму; 3) поетапне введення навчальних елементів у нові системи змістових, причинно-наслідкових, асоціативних зв'язків-комбінацій, що сприяє кодуванню інформації та полегшує процес її запам'ятовування; 4) включення результату попередньої дії в наступну в ролі способу досягнення цілі останньої, що дає змогу активізувати структурно-діяльнісний мнемонічний ефект<sup>23</sup>, згідно з яким інформація, що зберігається у

---

<sup>20</sup> Донской Г. М. О языке и стиле школьных учебников по общественным дисциплинам. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1988. Вып.18. С. 124–163.

<sup>21</sup> *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

<sup>22</sup> Коваленко А. Психологія розуміння творчих задач. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 110–127.

<sup>23</sup> *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

пам'яті, оцінюється особою з погляду її значущості для майбутньої діяльності і має різний рівень готовності до ремінісценції.

**Методично-засобовий зміст текстового компонента МРП** є похідним від попередніх різновидів освітнього змісту і полягає у доборі *форм, методів, прийомів і засобів* навчання, завдяки яким здійснюється духовно-індивідуальна адаптація навчально-предметного змісту до особистісних потреб і психологічних властивостей студентів, а також розкривається його внутрішня конфліктність і стимулюється прагнення до її зняття. Однією з головних внутрішніх суперечностей, котра виявляється на всіх етапах становлення особистості, є розходження між виникаючими у неї новими потребами, запитами, прагненнями і досягнутим рівнем оволодіння *засобами* (предметними і процесуальними) навчальної діяльності, потрібними для їх задоволення. Очевидно, що аналізований зміст МРП потенційно покликаний сприяти збагаченню теоретико-пізнавального інструментарію майбутніх фахівців.

Незважаючи на розмаїття формотвілення текстового компонента МРП, мова навчальної книги за трудностю має бути наближеною, або дещо перевищувати середній рівень мовленнєвого розвитку студентів певного року навчання. Тут береться до уваги активний і пасивний словниковий запас, частота вживання юнаками різних частин мови, застосовувані ними лексика, синтаксис, стилістика та інтонаційна будова. В інноваційних підручниках мінімізується будь-який сторонній тиск і наказовий стиль формулювання завдань та оптимізуються різні способи пізнання.

Технологія подачі освітнього змісту має діалектично поєднувати логічне мислення і метафору, які є двома різними, проте рівноцінними способами пізнання світу. Звідси два підходи до побудови технології навчання – *логічний* та *асоціативний*, котрі якнайкраще враховують функціональну асиметрію півкуль мозку. Вони у підсумку вирішують одне завдання – допомагають наступнику оволодіти освітнім матеріалом, що організований переважно як логічна структура. При цьому асоціативний підхід передбачає подачу навчального змісту через форму метафори і дає змогу кожному мисленнево осягнути тему як світоглядний художній образ<sup>24</sup>.

Об'єднані логічний та асоціативний підходи, сприяють вирішенню кількох пов'язаних між собою завдань: 1) активізувати інтелектуальні резерви мозку кожного студента; 2) більш гармонійно й адекватно відобразити навколишній світ у свідомості читача; 3) полегшити процес навчання людей з образним баченням світу; 4) розвивати здатність до образного сприйняття, особливо у студентів з логічним типом мислення; 5) стимулювати різні типи мислення та істотно зосереджувати довільну увагу і пам'ять наступників; 6) домагатися глибокого та осмисленого оволодіння вітакультурним матеріалом; 7) інтенсифікувати навчальну діяльність юнаків засобами диференціації та індивідуалізації їхньої праці. Усе це сприяє гармонійності внутрішнього світу Я особи, тому що двоаспектне звернення до обох півкуль, безсумнівно, синхронізує роботу мозку як надскладної багатофункціональної системи.

---

<sup>24</sup> *Соболева О.* Время писать новые учебники. *Мир образования.* 1997. № 6. С. 52–54.

Отож, ключові поняття, що представлені у формі аналітичного дискриптивного визначення мають доповнюватися відповідною метафорою. Це дає змогу, з одного боку, помістити строге визначення у більш ширший контекст, зберегти слабкі зв'язки, що не увійшли у визначення, пом'якшити неминуче у таких випадках редукування. А з іншого – виділити у метафоричному образі сферу найбільш щільних значень. У підсумку строге визначення і метафора співвідносяться як “фігура і тло” та залежно від задач і уподобань читача спонтанно змінюють один другого, конкуруючи за першість. Текст зберігає зв'язки із великою кількістю контекстів, якщо використані у ньому поняття є багатозначними, семантично «розмитими». Збільшення кількості слабких, неявних, латеральних зв'язків дає змогу підвищити асоціативність тексту, миттєво переноситися в інші смислові поля, виокремлювати певні елементи і поєднувати їх у нову цілісність, котра входить своїм корінням у текст–подію–життя<sup>25</sup>. За З.С. Карпенко, саме чуттєво-метафорична, образна форма вираження надає змогу охопити весь спектр суб'єктних репрезентацій людини, орієнтованих на присвоєння читачем відповідних смисложиттєвих цінностей<sup>26</sup>.

Внаслідок звернення до образного, емоційно-хвилюючого презентування навчального матеріалу, МРП є ефективним засобом вмотивованої раціоемоційної взаємодії освітнього змісту і читача. Емоційність, довірливий стиль викладу, звернення до особистих вражень і переживань студентів завжди стимулює у них пристрасне ставлення до вітакультурно наповненого змісту навчання. Тільки за таких умов МРП сприймається не як матеріал для вивчення, а як джерело яскравих вражень, роздумів і межових переживань. Як відомо, позитивні емоції тонізують роботу мозку, а негативні – гальмують і пригнічують його<sup>27</sup>. Водночас треба уникати надмірності у популяризації освітнього змісту, тобто МРП має бути побудованим за принципом єдності протилежностей і гармонійно поєднувати раціональний та емоційний засадничі витoki життєзреалізування особистості.

Емоційність освітнього змісту є одним із чинників, який безпосередньо впливає на підвищення рівня *доступності* підручника. Ґрунтовне вивчення даної проблеми дало змогу встановити ієрархію чинників, які впливають на рівень доступності освітнього змісту МРП. Біпроблемність зазначеного питання виявляється у прямо пропорційній залежності між об'єктивною складністю змісту і його суб'єктивною трудністю. Остання визначається рівнем розвитку особистості студента, тобто залежить від двох взаємозв'язаних компонентів – його віку та індивідуально-типологічних особливостей. Водночас об'єктивна складність здобуття юнаками освітнього змісту зумовлюється чотирма взаємозалежними чинниками: а) характером змістової частини, б) її структурою,

---

<sup>25</sup> Доценко Е.Л. Психология манипуляции; феномены, механизмы и защита. Москва: «ЧеРо», Издательство МГУ, 2000. 344 с.

<sup>26</sup> Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. Київ: РУТА, 2001. 160 с.

<sup>27</sup> Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. Москва: Просвещение, 1979. Вып. 7. 248 с.

в) інтенсивністю подачі, г) методикою викладання. Зазначені чинники організовані за принципом взаємодоповнення. У такий спосіб збалансований характер змістової частини може компенсувати вади викладання і навпаки<sup>28</sup>.

Постановка запитань у МРП характеризується високим ступенем проблемності, оскільки різні за своїм змістом питання по-різному позначаються на пусковій мисленнєвій активності: чим складніше для студента завдання, тим вища, або нижча його пошукова активність. Однак при відборі і структуруванні змісту такого підручника не можна нехтувати принципами доступності та адекватності, оскільки надто важка інтелектуальна перешкода може призвести до цілковитої відмови від її подолання. До того ж намагання збільшити обсяг підручника, щільність матеріалу (насичення смисловими одиницями) чи не виправдано підвищити його складність, неминуче призводить до інтерференції інформації<sup>29 30</sup>. Кількість конкретизуючих фактів у МРП має бути мінімально достатньою, тому що саме вони негативно впливають на його стабільність, тобто незмінність упродовж 3-5 років.

Отже, текстовий компонент МРП як основний носій чотирьох різновидів змісту дає змогу особистості слідувати здебільшого внутрішньому психосмисловому, а не суспільному спричиненню, тобто позитивним імпульсам власної природи, потенційним можливостям і здібностям, талантам, творчим устремлінням, потребам пізнати саму себе і набути бажаної досконалості. У підсумку кожний із студентів потенційно буде готовим при ускладненні соціальних умов змінювати свої погляди і поведінку без зайвих стресів і тривог з боку несподіваного, таємничого, а швидше, навпаки, набувати впевненості і віри при зустрічі з цікавим невідомим.

МРП проектується як довершена гармонійність психолого-педагогічного, навчально-предметного, управлінсько-технологічного і методично-засобового різновиду змісту. Така його організація дає змогу кожному студентові вільно обирати різні стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом й одночасно орієнтуватися на свій ментальний досвід, пізнавальні інтереси і власні завдання самореалізації. Набутий у такий спосіб навчальний і культурний досвід є для наступників не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення. Відтак МРП розвиває щонайперше мотиваційно-сміслову сферу особистості. У підсумку, завдяки психоекологічному впливу на особистість, МРП оптимізує усі види діяльності студента, зліквідовуючи передумови для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страху, відрази, стресогенності тощо).

---

<sup>28</sup> Донской Г. М. Некоторые методические принципы отбора теоретических знаний в учебниках истории. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1979. Вып.7. С. 71–89.

<sup>29</sup> Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте. *Проблемы школьного учебника*. Москва : Просвещение, 1991. Вып. 20. С. 45–61.

<sup>30</sup> Беспалько В. П. Теория учебника : Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.

## Додаток Д

### Оптимальний хід освітніх подій на кожному етапі модульно-розвивального процесу як поступальне розгортання мистецького дійства під час безперервної розвивальної взаємодії (за А.В. Фурманом)

Етап (освітній акт) модульно-розвивального процесу	Оптимальний хід освітніх подій			Особливості навчально-сценарного конфлікту
	Перша сцена	Друга сцена	Третя сцена	
<b>0. Чуттєво-естетичний</b>	Експозиція, дійові особи і виконавці, ремарки; ефект «інтригуючи зустріч»	Чуттєво-естетична зав'язка як сильне співпереживання викладача і студентів ситуацій добра, краси, величі, віри, мудрості, святості тощо	Розвиток особистісної причетності студента до ситуацій творення соціально-культурного досвіду разом з викладачем	Емоційно-світоглядний конфлікт між обмеженими здобутками ментального досвіду студента і вражаючими уяву цікавими науковими знаннями та культурними досягненнями людства
<b>1. Настановчо-мотиваційний</b>	Позитивна установка на паритетну діяльність у процесі розгортання навчання-гри, яка передбачає дотримання правил та одержання задоволення	Зав'язка через загострення пізнавально-емоційних сцен (конфлікти, суперечності, події, факти), які моделюють безвихідь	Розвиток пізнавально-інформаційних подій як зростання зацікавленості новою проблемною темою, і психоемоційного напруження	Одна або кілька сюжетних ліній, що виявляють пізнавально-сміслові суперечності між досвідом студентів (уявлення, знання, норми) і новими ситуаціями, подіями, вчинками, фактами
<b>2. Змістово-теоретичний</b>	Пізнавально емоційна кульмінація, або кульмінація «ЩО?», яка супроводжується високим інтелектуально-вольовим напруженням	Мобілізація всіх можливих психосоціальних засобів (матеріали, інструменти, мовлення, емоції тощо) пізнавального пошуку і мислепродукування	Формально-групово розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту і відносно зменшення психоемоційного напруження	Розв'язання пізнавально-сміслових суперечностей відповідно до основних сюжетних ліній продуктивного пошуку, що приводить до локалізації пізнавальної проблемності і згасання навчальних подій
<b>3. Оцінювально-смісловий</b>	Змістово-особистісна розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту як розрядка психоемоційного напруження	Згасання власне пізнавальних подій, автоматизм навчальних дій в оперуванні універсальними теоретичними залежностями	Нормативно-регуляційна зав'язка як уявлення про малоосмислені широкі можливості практичного використання здобутого теоретичного знання	Внутрішнє зняття пізнавально-сміслового конфлікту та виявлення соціально-нормативних суперечностей володіння теоретичним знанням і потреба його практичного використання в суспільному житті



<p><b>4. Адаптивно-перетворювальний</b></p>	<p>Регуляційно-нормативна кульмінація, або кульмінація «Як?», яка супроводжується високим психосоціальним напруженням та потребує зміни довкілля</p>	<p>Нормотворче згасання подій і зменшення психорегуляційного напруження під час відкриття алгоритмів, інструкцій, програм, методик, технологій тощо</p>	<p>Формально-групова розв'язка проблеми соціально-практичної значущості наукового знання і зменшення психорегуляційного напруження щодо прагматичної дієвості засвоєних норм</p>	<p>Нормотворчий конфлікт як актуальна суперечність між можливими способами конструктивного застосування наукового знання на практиці, що виявляється в багатоваріантності форм і засобів його соціально доцільної організації (проекти, плани, технології та ін.)</p>
<p><b>5. Системно-узагальнювальний</b></p>	<p>Змістовно-особистісна розв'язка нормативно-регуляційного конфлікту, що чітко фіксує межі соціально-культурного значення наукової теорії</p>	<p>Розвиток внутрішньої драми подій як переструктурування ментального досвіду студента засобами самоаналізу і рефлексії</p>	<p>Вартісно-пристрасна зав'язка як самоусвідомлення причетності до соціально-культурного творення досвіду нації і людства</p>	<p>Конфлікт особистісно-осмисленого значення здобутих знань і норм для ментального досвіду студента і їх позитивне використання у розв'язуванні власних проблем</p>
<p><b>6. Контрольно-рефлексивний</b></p>	<p>Кульмінація ціннісно-етична як внутрішнє напруження через потребу саморозвитку самовдосконалення, тобто конфлікт «ДЛЯ ЧОГО?»</p>	<p>Згасання внутрішньої драми подій через етичне проживання і моральне прозріння щодо власної гуманності і людяності</p>	<p>Відносна внутрішня розв'язка ціннісно-етичного конфлікту щодо значення здобутих знань і норм та індивідуального психосемантичного зростання студента</p>	<p>Основний конфлікт морального саморозвитку, конфлікт між вимогами соціуму і потребами власного самовдосконалення як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати</p>
<p><b>7. Духовно-естетичний</b></p>	<p>Змістовно-особистісна розв'язка осмислених морально-етичних проблем через духовно-естетичні переживання і вчинки як продукти власної творчості</p>	<p>Згасання подій міжсуб'єктної розвивальної взаємодії і, як наслідок духовне збагачення особистості смислами, образами, переживаннями, мислесхемами, психоформами</p>	<p>Пізнавально-світоглядна зав'язка на якісно вищому рівні самоосмислення, що дає змогу особистості внутрішньо збагнути в гармонії й нескінченності інші важливі пласти соціально-культурного досвіду</p>	<p>Духовно-смысловий конфлікт міжглибиною занурення у внутрішньо осягнений пласт соціально-культурного досвіду і нагального бажання психоемоційного вивільнення, прагненням до духовної свободи, краси і гармонії</p>
<p><b>8. Спонтанно-креативний</b></p>	<p>Кульмінація духовного самоочищення як напружена жадова самопізнання, продуктивного вірування, психодуховного оздоровлення і фатумного злету, котра зосереджується в конфлікті «У ЧОМУ СЕНС ЖИТТЯ?»</p>	<p>Перипетії внутрішньої боротьби духовних бажань, переживань, настановлень і вартостей студента під час самопродукування і самотворення ним позитивних моментів і психоформ власної Я-концепції</p>	<p>Ситуативно-смыслові зняття конфлікту духовного самоочищення студента шляхом самореалізаційного занурення у глибини власної сфери надперсональних психоформ: добра, істини, краси, віри, свободи, мудрості тощо</p>	<p>Конфлікт свободи-залежності вчинкової післядії студента як універсума, коли він здавалося б вільний у створенні нових значенно-смыслових конструктів і водночас, вимушений зважати на дію актуалізованих психічних образів опанованого минулого і невідомого майбутнього</p>

## Додаток Е

### Структурно-функціональна модель модульного навчально-книжкового комплексу та його покомпонентна характеристика

**Модульно-розвивальний підручник (МРП)** – зафіксований на паперовому чи електронному носії цілісний фрагмент вітакультурного досвіду, котрий: а) адаптований на психосмисловому рівні до ментального досвіду, соціальних здібностей та індивідуальних можливостей студентів певного віку і їхнього досвіду; б) відповідає за обсягом, змістом і методами презентації вимогам державної та проблемно-модульної навчальних програм; в) відображає проходження наставником і наступником чотирьох періодів цілісного модульно-розвивального процесу (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-спонтанний), або всіх восьми його етапів (настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний); г) забезпечує не лише циклічне оволодіння кожним вихованцем значеннями, знаннями, уміннями, нормами, навичками, цінностями, смислами і психодуховними формами (віра, істина, любов, свобода, відповідальність тощо), а й прискорений психокультурний розвиток за оптимальними індивідуальними траєкторіями зростання студента як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму<sup>31 32</sup>.

**Тезаурус** (*грец. thesaurus – скарб*) – словник систематизованих за тематичним принципом й алфавітно чи ієрархічно впорядкованих термінів з певної галузі наукових знань<sup>33 34 35 36</sup>, що виконує не лише довідкові функції з конкретної навчальної дисципліни<sup>37</sup>, а й призначений для уточнення і поглиблення змісту окремих понять, самостійного означення студентом нової для нього іноземної чи професійної термінології. Це звільняє останнього від

---

<sup>31</sup> Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 174.

<sup>32</sup> Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2007. С.56.

<sup>33</sup> УСЕ : Універсальний словник-енциклопедія / голов. ред. Мирослав Попович, 3-тє вид., перероб., доп. Київ : Всеуито, Новий друк, 2003. 1414 с.

<sup>34</sup> Грибан В. Г., Маркина Л. Л. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі: матеріали I міжнар. Форуму*, м. Одеса, 19–21 квітня 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 124.

<sup>35</sup> Сваричевська Л. Сучасна символологія : практика опису символів. *Семантика мови і тексту*. : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. Ч.2. С. 294.

<sup>36</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. 1440 с.

<sup>37</sup> Агаркова І. Ю. Поєднання змістовності, функціональності та художніх засобів при виданні навчальної літератури. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі : матеріали I міжнар. форуму*, м. Одеса, 19–21 квіт. 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 72.

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 уможлиблює виконання студентами з різним рівнем підготовленості запрограмованих у підручнику дій<sup>38</sup>. 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<sup>39</sup>. Водночас текст останнього має бути організований таким чином, щоб студент мав змогу „розгорнути” зафіксовані в ньому дефініції за допомогою хрестоматії чи підручника<sup>40</sup>.

**Навчальний посібник** – офіційно затверджене навчальне видання, що доповнює або частково замінює МРП<sup>41 42</sup>. 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<sup>43 44</sup>. Електронна хрестоматія чи навчальний посібник на паперовому носії деталізують актуальну інформацію і разом з іншими компонентами НКК, що, навпаки, концептуалізують студентське знання, забезпечують динамічну

---

<sup>38</sup> Мовчан Л. Г. Особливості реалізації культурологічного підходу до навчання англійської мови у підручниках для шведських гімназій. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2008. Вип. 8. С. 401.

<sup>39</sup> Старченко А. Ю. Структура електронного підручника. *Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі* : матеріали I міжнар. форуму, м. Одеса, 19–21 квітня 2007 р. Одеса : Наука і техніка, 2007. С. 257.

<sup>40</sup> Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 46.

<sup>41</sup> Литвин Л. І. Використання молодими вчителями навчальної літератури з краєзнавства в процесі педагогічної діяльності. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції м. Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р. м. Кіровоград, 2009. С. 398.

<sup>42</sup> Зотова-Садило О. Ю. Психолого-педагогічні умови створення сучасної навчальної літератури для студентів економічних спеціальностей *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції, м. Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р. Кіровоград, 2009. С. 151.

<sup>43</sup> Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 46, 132.

<sup>44</sup> Петрив Ольга. Підручники по літературі страждають від монополії. *Портал української книги*. URL :[http://uabooks.info/book\\_market/textbook/](http://uabooks.info/book_market/textbook/)

почерговість розгорнутих і згорнутих презентацій одного і того ж освітнього змісту, що забезпечує наступника від виникнення психологічної монотонії<sup>45</sup>.

**Освітня програма самореалізації студента (ОПСС)** – навчальне видання, що містить психологічно спроектовану систему творчих завдань, відповіді на котрі студент письмово презентує на вільних лінійованих полях у формі нарративної структури, що об'єднує на полісмысловому 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<sup>46</sup>, а й створює умови для виникнення специфічної якості – „суб'єктивності” у сфері вияву як життєвих, предметних і комунікативних ставлень до світу, так і його самоставлень (рефлексія, самодомагання, самореалізація тощо)<sup>47</sup>. Відтак структура ОПСС, з одного боку, є поліваріативною культурною схемою соціалізації індивіда, а з іншого – вибудовується студентом як коротко- і довгостроковий план саморозвитку, що охоплює наступність Я-реального, Я-потенційного та Я-ідеального, бажане зближення котрих вимагає від нього значного зосередження вольових зусиль та активності як суб'єкта освітньої діяльності. ОПСС також може тлумачитися як психодидактичний засіб, завдяки якому, за М. Л. Смульсон, здобутий особистісний досвід піддається інтелектуальній обробці (відображенню, усвідомленню, запам'ятовуванню та інтерпретації), набуває форми ментальної моделі світу й експліцитується як нарратив, 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<sup>48</sup>.

Зупинемося детальніше на психологічному обґрунтуванні сутнісного змісту і функціональних *особливостей ОПСС як інноваційного навчального засобу студента*.

Життєву ситуацію, в якій знаходиться і діє індивід у певний момент часу, за О. О. Зарецькою, можна розглядати як „текст”, що сприймається, осмислюється та інтерпретується індивідом, а їхній результат текстуалізується та нарративізується<sup>49</sup>. Конструюючи у кожному нарративі себе і світ, за

---

<sup>45</sup> Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р. м. Кіровоград : КОШПО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 36.

<sup>46</sup> Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 8.

<sup>47</sup> Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 31.

<sup>48</sup> Смульсон М. Л. Смысл життя в структурі ментальної моделі світу старої людини. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 36.

<sup>49</sup> Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 58.

Т. Титаренко, особистість стає по-новому гнучко цілеспрямованою, різнобічно вмотивовано, нелінійно спричиненою, а головне – більш життєздатною і життєствердною<sup>50</sup>. Такий текст, за Н. В. Чепелевою, є засобом інтерпретації не лише довколишньої дійсності та іншої людини, а й провідним інструментом саморозуміння і самопрезентації<sup>51</sup>. Нагадаємо, що одним із головних досягнень філософії класичного періоду було розуміння того, що ми пізнаємо світ через себе, і що природознавство в дійсності є „природовпізнаванням” самих себе. Крім того, з точки зору екзистенційного аналізу, індивід приймає таку ж участь у власному психодуховному розвитку як і 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<sup>52</sup>. Отож ідея ОПСС базується на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку через свідоме вибудовування індивідуальних програм особистісно-професійного самовдосконалення<sup>53</sup>. Така наша позиція базується на теорії самоефективності А. Бандури та перегукується з методом перспекції К. Юнга, що спрямований на побудову майбутнього, головне – через подолання себе<sup>54</sup>. Це та ситуація, коли потрібна „воля до смислу”<sup>55</sup>, адже, за В. Франклом, людина не вільна від умов, але спроможна зайняти позицію щодо них<sup>56</sup>.

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<sup>57</sup>. Саме здатність життєвого самовизначення, С. Л. Рубінштейн вважав виявом суб’єкта життя, який перебирає на себе відповідальність за пошук і побудову своєї унікальної життєвої самоідентичності<sup>58</sup>. Саме за цих умов, за

---

<sup>50</sup> Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 95.

<sup>51</sup> Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 7.

<sup>52</sup> Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Парадигмы развития в психологии. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 27, 28.

<sup>53</sup> Захарчук М. Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 163.

<sup>54</sup> Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 238.

<sup>55</sup> Смульсон М. Л. Смысл жизни в структуре ментальной модели мира старой личности. *Актуальные проблемы психологии. Психологическая герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевой. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 40.

<sup>56</sup> Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб., 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. С. 625.

<sup>57</sup> Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы. Київ : Основа, 2006. С. 342.

<sup>58</sup> Осьодло В. І., Науменко Д. В. Самоорганізація і саморозвиток як основні форми розвитку суб’єктності особистості. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф., 12 травня 2006 р. : тези доп.* Хмельницький, 2006. С. 135.

В. А. Роменцем, самопізнання постає як самотворення<sup>59</sup>. Отож 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<sup>60</sup>. 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<sup>61</sup>.

Слід зазначити, що ОПСС студент заповнює власноруч, використовуючи наративну структуру переважно футурологічного спрямування, що поєднує його досвід та очікування й стосується ключових сфер життєдіяльності, до котрих належать навчання, громадська робота, науково-дослідницька та професійна діяльності, хобі і сім'я<sup>62</sup>.

При цьому автор ОПСС, проектуючи його логічно впорядковану наступність варіативних завдань, зорієнтований на досягнення наступних психолого-педагогічних цілей: 1) підвищення пізнавальної активності студентів та створення умов для інтерактивної взаємодії із викладачем і змістом НКК; 2) сприяння рефлексії наступниками власних життєвих планів та допомога у самовираженні, психодуховному самовивільненні; 3) забезпечення умов для ствердження студентами власної ідентичності та розвитку індивідуальності; 4) розвиток позитивної Я концепції юнацтва, засобами наративу та автонаративу як гармонійної єдності афекту і рацію; 5) активізація студентського наративу як чинника діалогізації, полісміслової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів; 6) задіяння наративу як засобу активізації процесів мислення та форми осмислення реальності; 7) уможливлення пропедевтики страхів, деструктивних внутрішніх напружень і антагоністичних протиріч, а відтак зреалізування психоекологічного потенціалу НКК. Розглянемо кожен з окреслених аспектів більш детально.

### ***Підвищення пізнавальної активності студентів та створення умов для інтерактивної взаємодії із викладачем і змістом НКК.***

Пізнавальна активність студентів, що здійснюється при взаємодії з освітнім засобом навчання, полягає не лише у впливі змісту НКК на когнітивну чи емоційно-вольову сферу особистості, формуванні її системи потреб, а й налагодженні активного зворотного зв'язку (контролю і

---

<sup>59</sup> Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб., 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. С. 623.

<sup>60</sup> Чепелева Н. В. Ідентичність личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 14.

<sup>61</sup> Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 87.

<sup>62</sup> Марков В. Н. Механізми реалізації потенціала в контексте акмеології розвитку. *Мир психології*. 2007. № 2 (50). С. 65.

самоконтролю, рефлексії) та інших елементів інтеракції. Крім того, ОПСС надає можливість студенту виконати низку творчих завдань – дописати відповідь, домалювати графік чи розробити власну альтернативну сторінку, а відтак, зреалізувати особистісний потенціал, виявити власні творчі інтенції та стати повноцінним суб'єктом власної освітньої життєактивності. При цьому, враховується індивідуальність кожного, уникається прямого формувального впливу і створюється насичене навчально-виховне середовище, де студент стає як об'єктом впливу (мета і механізми його розвитку проєктуються зовні) так і суб'єктом учіння, котрий діє самостійно, виходячи з власних психодуховних устремлінь<sup>63</sup>.

***Сприяння рефлексії наступниками власних життєвих планів та допомога у самовираженні, психодуховному самовивільненні.***

Індивідуальне проходження студентом завдань ОПСС за особистісно вибудованою траєкторією творчої самореалізації та самоствердження дає йому змогу зреалізувати власний інтелектуальний, соціальний та духовний потенціали<sup>64</sup>. Завдяки врахуванню індивідуального „пізнавального профілю”<sup>65</sup> і стилів навчальної діяльності студента він постає повноцінним суб'єктом навчання, котрий має адекватні спонуки до пізнавальної діяльності, усвідомлює її мету, володіє методами наукового пошуку, здатний до саморегулювання та досягнення бажаного результату<sup>66</sup>. Крім того, викладення студентом на сторінках ОПСС у наративній формі певних історій, дає змогу поступово розкрити психологічні особливості його особистості, особливості взаємодії з оточуючими, ставлення до обраної професії, до власного життя, а також забезпечує часткове вивільнення емоційних напружень, неусвідомлених спонук, внутрішніх конфліктів і переживань<sup>67</sup>. Відтак студент, сформувавши своє бачення і прагнення, раціоналізує їх з допомогою слів і тим самим підвищує рівень їх усвідомленості й розкривається як розсудлива, професійна, передбачувана, з високим рівнем самоконтролю особистість<sup>68</sup>, яка вміє реально оцінити ситуацію та рефлексивно керувати нею.

Отож завдяки такому саморозкриттю та самопізнанню, створюються сприятливі умови для психологічного „експериментування” у своєму внутрішньому та зовнішньому світах (саморефлексія, формування життєвих планів, самокорекція, вироблення нових корисних звичок та звільнення від

---

<sup>63</sup> Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 31, 32.

<sup>64</sup> Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 85.

<sup>65</sup> Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 32.

<sup>66</sup> Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ. : Академвидав, 2007. С. 173.

<sup>67</sup> Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 123.

<sup>68</sup> Слобин Ден, Грин Джудит Психолінгвістика ; пер. с англ. Е. И. Негневицкая / под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева, 3-е изд., стереотипное. Москва : Едиториал УРСС, 2004. С. 165.

шкідливих тощо)<sup>69</sup>. Усвідомлюючи себе як особистість, студент активізує механізми оцінювання та самооцінювання, що сприяє розвитку самосвідомості<sup>70</sup> та рефлексивному зіставленню „Я-реального”, „Я-потенційного” і „Я-ідеального”. Таким чином, ОПСС має допомогти студенту глибше рефлексувати „Я-потенційне”, розкрити близькі та далекосяжні перспективи особистісного розвитку<sup>71</sup>, та самостійно окреслити стратегію подальшого професійного вдосконалення<sup>72</sup>, а відтак проєктивно наблизитись до власного еталонного образу „Я-ідеального”. Відтак одним із завдань ОПСС є формування вільної особистості, що здатна самостійно мислити і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, вдосконалювати себе і своє оточення та віднаходити сенс власного буття<sup>73 74</sup>.

### ***Забезпечення умов для ствердження студентами власної ідентичності та розвитку індивідуальності.***

Розвиток людини та її становлення як особистості відбуваються завдяки переплетінню двох самостійних процесів – соціалізації та індивідуалізації. Соціалізація, в нашому розумінні, це формування особистості у відповідній культурі, в тій чи іншій соціальній системі, тобто мистецтво бути як усі, а індивідуалізація – це внутрішня сторона людського буття, це мистецтво бути собою. В екзистенційному підході індивідуалізація пов’язана з пошуком і реалізацією свого покликання, з рефлексією власної сутності. Відтак завдяки ОПСС кожному студентові надається можливість самопроєктування власної внутрішньої програми розвитку, що формується в співвіднесенні як із внутрішнім, так і зовнішнім світом. Таким чином, розвиток індивідуальності та соціалізація юного покоління забезпечуються через взаємодію із змістом НКК і тим самим гармонійно поєднуються у навчально-виховному процесі вищої школи<sup>75</sup>.

Особистісна ідентичність формується на основі базових наративів культури, трансформуючи їх відповідно до особливостей власної особистості, подій свого життя. Як правило, ОПСС оформляється у вигляді певної наративної структури і є моделлю власної історії, що відображає основні професійні досягнення та індивідуально-психологічні особливості студента.

<sup>69</sup> Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 239.

<sup>70</sup> Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ. : Академвидав, 2007. С. 97.

<sup>71</sup> Марков В. Н. Механізми реалізації потенціала в контексте акмеології розвитку. *Мир психології*. 2007. № 2 (50). С. 72.

<sup>72</sup> Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сислової регуляції : професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 194.

<sup>73</sup> Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проєктування. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 454.

<sup>74</sup> Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб., 2-е вид. стереотип. Київ : Либідь, 2003. С. 624.

<sup>75</sup> Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Парадигми розвитку в психології. *Мир психології*. 2007. № 2 (50). С. 27-28.



При цьому, створюючи нарративну історію свого бачення, надаючи сенсу людському досвіду, наступник тим самим надає смислу власному досвіду і зберігає почуття власного „Я”, свою особисту і соціокультурну ідентичність. За Р. Харре, уявлення про себе формуються і розкриваються через створені особистістю історії про себе і така модель особистісної історії є моделлю власної ідентичності<sup>76</sup>.

***Розвиток позитивної Я концепції юнацтва, засобами нарративу та автонарративу як гармонійної єдності афекту і раціо.***

Життя, за П. Рікером, набуває цілісності, лише тоді, коли воно презентується у формі нарративу, адже манера розповідати самому собі про те, що відбувалося, і є тим жанром, завдяки якому події перетворюються на переживання<sup>77</sup>. Таким чином, нарратив можна визначити як завершену структуру, якій характерні послідовність і завершеність дій чи подій, що розміщуються у порядку підпорядкованому внутрішній логіці, власній оцінці найбільш важливих подій і афективному ставленні до них оповідача. Отже, текст подається як засіб організації, обдумування та впорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що відображають розуміння, інтерпретацію людиною дійсності й самої себе, а й світ її внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності. Тому, переживання можуть стати текстом, і такий вид трансформації значно полегшить переживання<sup>78</sup>. Звідси, студент як автор, розповідач і дослідник свого життя, прагне віднайти в ньому смисл, сенс і лад. Як зазначає ряд дослідників, люди є як авторами Я-нарративів, так і дійовими особами всередині них, а життєва історія – це соціокультурно зумовлений нарратив, що є частиною Я-концепції.

Все це дозволяє перевести дії, події життя (історію як процес) в узгоджений особистісний нарратив (історію як текст), що відображає результат осмислення, інтеграції та впорядкування особистого досвіду<sup>79</sup>. Тим самим, розкривається зв'язок між нарративом та особистісними утвореннями, адже деякі автори вказують на значну роль нарративів у формуванні Я-концепції. Остання розглядається як нарративна конфігурація, завдяки якій різні життєві події та епізоди структуруються в єдине ціле<sup>80</sup>.

---

<sup>76</sup> Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 7, 8, 15.

<sup>77</sup> Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях”. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 94.

<sup>78</sup> Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 7-9.

<sup>79</sup> Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 14.

<sup>80</sup> Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 8.

***Активізація студентського нарративу як чинника діалогізації, полісеміолової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів.***

Навчальний текст НКК має створювати передумови для опанування закладеними у нього значеннями і смислами, а також сприяти продукуванню учасниками навчального процесу зустрічних особистісних смислів. Таким чином, ОПСС зорієнтовує студентів на особистісне сприйняття та осмислення тексту<sup>81</sup>, а його нарративна будова забезпечує внутрішньо-особистісну узгодженість, організацію та впорядкованість індивідуального досвіду<sup>82</sup>. Відтак студент, який створює текст перебуває у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти самого себе, свій досвід, свої проблеми... Крім того, така інтерпретація та розуміння дійсності (себе та інших) є діалогічними, оскільки сприймаючи інформацію, ми трансформуємо та вибудовуємо індивідуальний „зустрічний текст”, котрий ґрунтується на „смисловій основі” вихідного повідомлення, але доповнений нашим баченням ситуації<sup>83</sup>. Отже, у зовнішньому плані відбувається ідентифікація та інтеріоризація, а у внутрішньому плані має місце діалог з самим собою, в котрому і зароджується певний простір свободи та вибору<sup>84</sup>.

***Задіяння нарративу як засобу активізації процесів мислення та форми осмислення реальності.***

При виконанні творчих завдань студент намагається осмислити, описати свій досвід, а відтак підібрати відповідну форму, котра б впорядкувала розрізнені фрагменти подій. Нарративна структура подачі своєї думки і є тими інтерпретаційними рамками, котрі він накладає на осмислювану реальність<sup>85 86</sup>. Слід зазначити, що мова є засобом обробки думки і виконує важливу роль в мисленнєвій діяльності суб'єкта. З погляду Л. С. Виготського, „думка зреалізовується в слові” і тому кодування думки має значення не лише для передачі інформації іншому, а й для уточнення думки для самого себе.

---

<sup>81</sup> Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 52.

<sup>82</sup> Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики. *Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика* / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 6.

<sup>83</sup> Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 7.

<sup>84</sup> Гусельцева М. С., Асмолов А. Г. Парадигмы развития в психологии. *Мир психологии*. 2007. № 2 (50). С. 28.

<sup>85</sup> Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 8.

<sup>86</sup> Хміль І. Ю. Навчально-методичне забезпечення проведення семінарських занять при вивченні медичного законодавства за кредитно-модульною системою. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 522–524.

Відтак використання наративної форми в ОПСС забезпечує розвиток рефлексивного мислення, уяви та когнітивної сфери студента загалом<sup>87 88 89</sup>.

***Уможливлення пропедевтики страхів, деструктивних внутрішніх напружень і антагоністичних протиріч, а відтак зреалізування психоекологічного потенціалу НКК.***

ОПСС та передбачувана нею наративна структура студентського самовираження є важливим засобом осмислення оточуючого світу і, себе у ньому. Окрім функції самопрезентації власних переживань іншим, техніка розповідання історій сприяє підтриманню психічного здоров'я. Придумуючи розповідь, автор має можливість виразити власні психологічні й емоційні потреби чи установки<sup>90</sup>, оформити свої інтенції, надії і страхи, впоратися з внутрішніми напруженнями, протиріччями, конфліктами і труднощами<sup>91</sup>. Це вказує на формування відкритої пізнавальної позиції студента, при якій індивідуальне міркування вирізняється варіативністю, гнучкістю і різноманітністю суб'єктивних способів осмислення однієї і тієї ж події, толерантністю щодо незвичайної, неможливої, суперечливої, парадоксальної інформації, готовністю обговорювати і приймати точку зору іншої людини тощо<sup>92</sup>. Таким чином, в процесі опрацювання НКК між викладачем і студентами мають встановлюватися партнерські взаємини, панувати атмосфера комфорту і психологічної безпеки<sup>93</sup>.

Отож ОПСС покликана сприяти трансформації студентами здобутого фрагменту вітакультурного досвіду відповідно до власного ментального досвіду, світогляду та актуальних особистісних і професійних устремлінь, а також забезпечувати їх творче самовираження та футурологічне самопроекування. Завдяки ж наративній структурі ОПСС уможлиблює самотворення студентів на рівні індивідуальності та спонукає їх до активного культуротворення.

---

<sup>87</sup> Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2004. С. 33.

<sup>88</sup> Гірняк Г. С. Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогічна проблема. *Вітакультурний млин*. 2007. Модуль 6. С. 28–32.

<sup>89</sup> Гірняк Г. С. Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів. *Вітакультурний млин*. 2008. Модуль 7. С. 38–40.

<sup>90</sup> Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2006. Т. 2, вип. 4. С. 117.

<sup>91</sup> Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 3. С. 8.

<sup>92</sup> Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт Петербург : Питер, 2006. С. 96.

<sup>93</sup> Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування. *Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ, 2009. Додаток 4, Т. VI (18). С. 454.

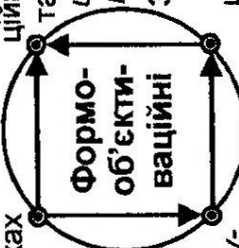
## Додаток Ж

# Аналітико-рефлексивне розмежування формооб'єктиваційних і психозмістових відмінностей традиційного і модульно-розвивального підручників

### Розвиткове функціонування в освітній моделі модульно-розвивального типу

1 – МРП проєктується і створюється у системі проблемно-модульного, інноваційного підручника, а традиційний в оргдіяльнісних рамках підручничкопродукування

4 – МРП є центральною засово-інструментальною ланкою рефлексивного психокультурного простотворення, а традиційний ру школи чи ВНЗ, а традиційний – самоодотатнім інформативно-пізнавальним джерелом



2 – МРП – це проблемно-модульний і полісмісловий інструмент безперервної освітньої взаємодії, а традиційний – матеріально-культурний засіб навчання

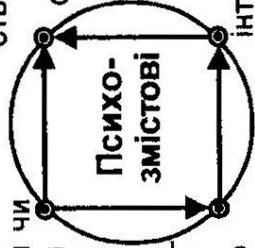
3 – МРП породжує життя широких колам вітакультурних форм, що виявляються у продуктах співавторського діяння учня чи студента й уможливають практикувати складність культурного досвіду, а традиційний – популяризує і навіть примітивізує думки, наміри, дії

Модульно-розвивальний підручник як квазісуб'єкт освітньої взаємодії

Освітній простір школи, ВНЗ

1 – МРП має внутрішню методологію уможливлення індивідуально-психологічних траєкторій розгортання еталонно відображеного освітнього змісту в свідомості учня чи студента, а традиційний містить логіку викладу навчального матеріалу

2 – МРП – створює особливий значеннєво-сміслово-чуттєвий простір причетності наступника до світу життя як співавтора, що оптимізує перебіг його саморозвитку як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму, а традиційний – певне інформаційне поле, що збагачує ментальний досвід особи



3 – МРП задає широкий формат співдіяльнісної участі кожного учня, студента у його доповненні, збагаченні, вдосконаленні, що вимагає неабиякого психодуховного напруження у продукуванні знань, смислів, психічних образів і мислеформ, а традиційний актуалізує вузький діапазон пізнавально-відтворювальної роботи

Учень, студент як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум освітнього змісту

Учитель, викладач

**Додаток 3**  
**Групи умов ефективності підготовки освітян-дослідників до налагодження модульно-розвивальної взаємодії**

		<b>Умови ефективної підготовки освітян-дослідників (за А.В. Фурманом, Я.А. Костіним)</b>		
<b>Етапи загально-педагогічного експерименту як періоди розвитку ЗВО</b>	<b>Розвивально-педагогічні</b>	<b>Програмово-методичні</b>	<b>Організаційно-психологічні</b>	<b>Науково-експертні</b>
<b>Підготовчо-організаційний: пізнання новації (1-2 роки)</b>	Зацікавлення новацією, усвідомлення потреби в змінах, намір її впровадити, а також особиста причетність викладачів до змісту дистанційного навчання	Ознайомлення та вивчення інноваційних програмово-методичних засобів модульного навчання, що підготовлені освітянами-дослідниками інших експериментальних ЗВО	Взаємозалежність академічного і практичного курсів у процесі виконання програми дистанційної підготовки освітян-дослідників під керівництвом наукових керівників і консультантів експерименту	Комплексна діагностика розумового та соціального розвитку викладачів і студентів та впровадження на її основі моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання як необхідної умови переходу до його модульно-розвивальної організації
<b>Діагностико-концептуальний: проєктування нововведень (2-3 роки)</b>	Внутрішнє вмотивування викладачів до дослідницької та інноваційної діяльності та особистісна самореалізація свого кращого потенціалу у процесі їх професійного здійснення під наставництвом науковців-психологів	Створення викладачами авторських граф-схем навчальних курсів, їх апробація, експертиза, удосконалення та опублікування для масового використання як науково-програмового продукту	Розробка і впровадження нової модульно-розвивальної, організованої моделі життєдіяльності ЗВО (насамперед модульного розкладу занять) та створення додаткових дослідницьких підрозділів (діагностичний центр, соціально-психологічна служба та ін.)	Проведення викладачем під керівництвом науковців-психологів психодіагностичних обстежень розумового, соціального, психосеміологічного та творчого розвитку студентів, кількісна і статистична обробка отриманих результатів, побудова відповідних психолого-педагогічних профілів особистості

Продовження додатку 3

Етапи загальнопедагогічного експерименту як періоди розвитку ЗВО	Умови ефективного підготовки освітян-дослідників (за А.В. Фурманом, Я.А. Костіним)	Розвивально-педагогічні	Програмово-методичні	Організаційно-психологічні	Науково-експертні
<p><b>Формувальний: розвивальний: впровадження інновацій (5-7 років)</b></p>	<p>Професійна робота освітян-дослідників із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у студентській групі і завдяки цьому налагодження паритетної освітньої співдіяльності із студентами</p>	<p>Створення і використання освітянами-дослідниками авторських програмово-методичних засобів (вітакультурні матриці, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії, МРП та ін.), їх опублікування для самовикористання</p>	<p>Взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності викладачів-дослідників, що здійснюється за окремою фундаментальною програмою на професійному рівні і передбачає поетапний перехід ЗВО від традиційної моделі навчання до модульно-розвивальної</p>	<p>Повторна комплексна експертиза-діагностика різнобічного психологичного розвитку викладачів і студентів; систематичне експертне відстеження ефективності психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії освітянина-дослідника і студентів</p>	
<p><b>Результативний: узагальнювальний: освоєння та моніторинг змін (2-3 роки)</b></p>	<p>Психолого-педагогічні клімати педагогічного колективу та студентських груп; експертиза ефективності модульно-розвивальної взаємодії освітян-дослідників і навчальних колективів (груп)</p>	<p>Наукова експертиза якості інноваційних програмово-методичних засобів, їх доопрацювання та опублікування для педагогічного загалу України як науково-експериментальних продуктів</p>	<p>Організаційне розповсюдження апробованих інновацій як системи кількісно-якісних змін освітнього простору ЗВО; підготовка і проведення всеукраїнських, регіональних і міських конференцій, семінарів, круглих столів за результатами експерименту</p>	<p>Програмно-методологічна експертиза реалізації фундаментального експерименту; комплексна експертиза ефективності інноваційної освітньої діяльності педколективу; багатопараметричне оцінювання повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору експериментального закладу освіти</p>	

Наукове видання

**Андрій Несторович Гіряк**

**ПСИХОЛОГІЯ**  
**МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

**Монографія**

Підписано до друку 07.12.2020 р.  
Формат 60x90/16. Гарнітура Times.  
Папір офсетний. Друк на дублюкаторі.  
Умов. друк. арк. 22,0. Обл.-вид. арк. 23,7.  
Зам. № М 007-20. Тираж 300 прим.

Видавець та виготовлювач  
Західноукраїнський національний університет  
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль 46009

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23.04.2009 р.*

Видавничо-поліграфічний центр «Університетська думка»  
вул. Бережанська, 2, м. Тернопіль 46009  
тел. (0352) 47-58-72  
E-mail: [edition@wunu.edu.ua](mailto:edition@wunu.edu.ua)