

Міністерство освіти і науки України
Республіканський вищий навчальний заклад
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

На правах рукопису

Гірняк Галина Степанівна

УДК 159.922: 37.015.3

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ
НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ З ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Фурман Анатолій Васильович
доктор психологічних наук, професор

Ялта – 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИЙ КОМПЛЕКС ЯК ОБ’ЄКТ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	13
1.1. Обґрунтування категорійно-понятійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу.....	13
1.2. Психологічні центри дослідження проблематики навчально-книжкових комплексів	31
1.3. Психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг.....	39
Висновки до розділу 1.....	59
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	62
2.1. Концептуальна модель психологічного проектування інноваційних навчально-книжкових комплексів для вищих навчальних закладів	62
2.2. Підходи до наукової розробки та принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів	75
2.3. Система психологічних вимог до проектування і використання навчально-книжкових комплексів.....	102
Висновки до розділу 2.....	135
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	137
3.1. Експертно-психологічне дослідження якості модульно-розвивального підручника як центрального інтегруючого компонента навчально-книжкового комплексу	138
3.2. Виявлення рівня зреалізування студентами власного психологічного потенціалу внаслідок їх взаємодії з типовими та	

	3
інноваційними навчальними книгами	153
3.3. Психодидактична експертиза ефективності використання навчально-книжкових комплексів в інноваційно зорієнтованому освітньому процесі вищого навчального закладу.....	187
3.3.1. Дослідження розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури	188
3.3.2. Дослідження ефективності застосування навчально-книжкових комплексів викладачем і студентами у процесі практичних занять	197
Висновки до розділу 3.....	208
ВИСНОВКИ	210
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	215
ДОДАТКИ	242

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад;

МОН – Міністерство освіти і науки;

МРП – модульно-розвивальний підручник;

МРСН – модульно-розвивальна система навчання;

НКК – навчально-книжковий комплекс;

ОПСС – освітня програма самореалізації студента;

РВНЗ „КГУ” – Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет”;

ТДЗН – традиційні друковані засоби навчання;

ТНЕУ – Тернопільський національний економічний університет;

ТНПУ – Тернопільський національний педагогічний університет.

ВСТУП

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

До основних наукових доробок видатних вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів та дидактів, які займалися розробкою піднятої проблематики, належать дослідження, що висвітлюють психологічну природу знаку і символу та знакового опосередкування свідомості (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, М. К. Мамардашвілі), сутнісні аспекти психологічної герменевтики (А. А. Брудний, З. С. Карпенко, Н. В. Чепелева), психолінгвістики (В. П. Глухов, О. С. Зорькіна, О. О. Леонтьєв, Р. М. Фрумкіна), психосемантики (І. М. Кондаков, М. А. Кронгауз) та психодидактики (Н. М. Буринська, Е. Г. Гельфман, А. В. Фурман та ін.). Також достатньо продуктивними є розвідки, що стосуються становлення й розвитку теорії навчальної книжки (В. П. Беспалько, І. Я. Лернер, В. М. Монахов, О. Я. Савченко, М. І. Томчук), психодидактичної концепції розуміння студентами навчальних текстів та організації їх ефективної читацької діяльності (С. М. Бондаренко, Г. Г. Гранік, І. Л. Гудінова, О. В. Соболева, Н. І. Стовба), задачної організації навчального матеріалу (Г. О. Балл, Т. Л. Надвинична, В. В. Швайко) і, насамкінець, особливостей експертної

діяльності у сфері створення окремих компонентів НКК та їх досвідно-експериментального апробування (А. Н. Гірняк, О. Е. Жосан, Я. А. Мікк та інші).

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

Відтак актуальність піднятої проблематики і недостатня розробленість її основних аспектів у галузі педагогічної та вікової психології й зумовили вибір теми нашого дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося в межах держбюджетної науково-дослідної роботи на тему „Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ” (номер державної реєстрації 0111U000597). Також тема дисертації пов'язана із тематичним планом науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи НДІ методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету „Розробка і впровадження інноваційних програмово-методичних засобів у навчально-виховний процес ВНЗ економічного профілю у контексті вимог Болонського процесу” (держреєстраційний номер 0110U001131). Крім того, дослідження стосується науково-дослідницької проблематики кафедри педагогіки та психології Республіканського вищого навчального закладу

„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) „Інтегративний підхід до професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ спеціалістів для освітніх установ” (держреєстраційний номер 0110U006909). Зокрема, автором досліджувались аспекти розвитку професійної компетенції викладачів щодо самостійного проектування та застосування інноваційних психодідактичних засобів навчання. Водночас тема дисертації затверджена вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (протокол № 5 від 26.12.2007 р.) та узгоджена рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 31.03.2009 р.).

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

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

1. Виокремити психологічні центри дослідження та обґрунтувати структурно-функціональну модель НКК.
2. Окреслити психосемантичні інваріанти та розмежувати рівні, компоненти, стадії, етапи і параметри наукового проектування змісту і структури НКК.
3. Здійснити систематику підходів, принципів і психологічних вимог до проектування та використання НКК.
4. Розробити та апробувати у ході експериментального дослідження психодіагностичну методику для перевірки якості та ефективності НКК.
5. Емпірично виявити коефіцієнт розвитковості новостворених НКК та з'ясувати рівень зреалізування студентами свого психологічного потенціалу внаслідок їх взаємодії із зазначеними навчальними книгами.
6. Дослідити психологічну ефективність застосування в освітньому процесі ВНЗ інноваційних НКК порівняно з традиційними підручниками.

Об'єкт дослідження: навчально-книжковий комплекс як основний психодидактичний інструмент суб'єктів організованої освітньої діяльності.

Предмет дослідження: психологічне проектування змісту і структури НКК з гуманітарних дисциплін як психодидактичної системи друкованих видань, спрямованих на психокультурний розвиток студентів ВНЗ.

Дослідження ґрунтується на **припущенні** про те, що психологічно спроектований НКК має значно вищий розвитковий потенціал і більш позитивно впливає на особливості перебігу психічної діяльності (психічні процеси, стани, властивості та тенденції) студентів-гуманітаріїв, аніж вибіркоче використання одного із структурних його компонентів (у т.ч. наддосконалого підручника) чи розрізненого набору традиційних навчальних книг. При цьому академічна успішність студентів значним чином залежить від рівня продуктивності їхньої читацької діяльності (стратегії, алгоритми, операції, прийоми), котра зазвичай збагачується із кожним наступним курсом навчання.

Методологічною основою дослідження стали загальні принципи психологічної науки (О. М. Ткаченко); положення загальної психології, що висвітлюють особливості розвитку особистості (М. М. Заброцький, С. Д. Максименко, О. П. Саннікова, Ю. Л. Трофімов та ін.); закономірності психічного розвитку особистості у період юності (В. В. Давидов, Г. С. Костюк, М. В. Савчин, О. Я. Чебикін та ін.); концепти діяльнісного (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн) та вітакультурного (А. В. Фурман) підходів до освітнього процесу; система теоретичних аспектів проектування у соціогуманітарній сфері (М. Б. Бригадир, С. Б. Кримський, В. В. Мельник та ін.); ідеї знакової природи культури (В. С. Стьопін) та культурних засобів організації розуміння (І. Л. Гудінова, Г. П. Щедровицький); тематизми психології спілкування (Є. П. Ільїн, В. Б. Кашкін) та психології читання (Г. М. Ісаєва, М. В. Міронова, Алан Піз, В. І. Худякова, Н. В. Чепелева та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань застосовано такі загальнонаукові методи: а) *теоретичні*: критичний і порівняльний аналізи традиційних навчальних книг, методологічний аналіз категорійно-понятійного

поля предметного теоретизування, концептуальний синтез функціональних блоків НКК, наукова класифікація принципів психологічного проектування змісту і структури НКК, систематизація психологічних вимог до проектування навчальних книг, узагальнення наукових підходів до зазначеної проблематики, моделювання різноманітних аспектів читацької діяльності та критеріальне ранжування одержаних емпіричних даних, якісна інтерпретація кількісних показників апробації НКК, теоретична рефлексія етапів проведеного дослідження; б) *емпіричні*: експертної оцінки та комплексної науково-психологічної експертизи якості підручників; психолого-педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для виявлення ефективності новостворених НКК; анкетування з метою з'ясування ставлення студентів до навчальної літератури та особливостей опрацювання ними навчальних текстів; контент-аналізу задля визначення психологічно значущих переваг і недоліків змісту та структури НКК; відкритого спостереження за особливостями використання студентами НКК під час навчальних занять та семантичного диференціалу для фіксації отриманих у його ході фактів) *математичні* та *статистичні методи* опрацювання отриманих емпіричних даних – середнє арифметичне; векторне моделювання ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів, які послуговуються інноваційним НКК; кореляційний аналіз (ρ – коефіцієнт кореляції Спірмена).

У роботі використані експертно-психологічні методики А. В. Фурмана для виявлення якості (коефіцієнту розвитковості) модульно-розвивальних підручників і дослідження психологічної ефективності застосування навчальної літератури у ході навчальних занять, а також авторська психодіагностична методика визначення рівня зреалізування студентами власного психологічного потенціалу внаслідок їх взаємодії з навчальними книгами.

Емпіричні дослідження проводились на базі трьох ВНЗ України, а саме: двох експериментальних (ТНЕУ та РВНЗ „КГУ” (м. Ялта)) й одного контрольного (ТНПУ ім. В. Гнатюка). На різних етапах роботи брали участь 563 студенти 1-5 курсів (заочної та стаціонарної форм навчання) і 21 викладач.

Наукова новизна одержаних результатів.

Вперше побудовано модель взаємодії читача із структурованим змістом НКК, котра охоплює форми фіксації (знак, слово, текст, мова, денотат), процеси (сприймання, розпізнавання, декодування, розуміння) опрацювання соціокультурно зумовленої інформації та механізми (інтеріоризації, екстеріоризації; упередження, розпредметнення; інтерпретації, тлумачення; занурення у пласти соціального досвіду та внутрішнього самовивільнення) взаємопереходу останньої у відповідні процеси (вращування, осмислення, прийняття, осягнення) та суб'єктивовані смислообрази (поняття, смисл, сенс, символ) внутрішньо особистісного (ендогенного) знання. Зазначені психосемантичні інваріанти проектування змісту і структури НКК водночас обґрунтовуються як критерії розмежування рівнів оволодіння студентами навчального матеріалу, а відтак і як потенційні параметри ефективної читацької діяльності останніх. Також науково доведено зв'язок між якістю (коефіцієнтом розвитковості) навчальних книг, ефективністю їхнього використання як специфічних психодидактичних інструментів суб'єктів освітнього процесу та рівнем зреалізування студентами власного психологічного потенціалу внаслідок взаємодії з цим психологічним ресурсом.

Уточнено та конкретизовано категорійно-понятійне поле предметного теоретизування, систему змістових концентрів (семіотика, психологічна герменевтика, психолінгвістика, психосемантика, психодидактика) наукового дослідження НКК, а також психологічні особливості останніх саме з навчальних дисциплін гуманітарного профілю. *Удосконалено* концептуальну модель психологічного проектування інноваційних НКК, а також психолого-педагогічний інструментарій експертного з'ясування ефективності застосування пропонованої системи навчальних книг в освітньому процесі сучасної вищої школи.

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

Практичне значення одержаних результатів цього теоретико-прикладного дослідження полягає у кількох аспектах: а) обґрунтовано з позицій педагогічної та вікової психології *систему практико-нормативних вимог* до психологічного проектування змісту (текстового та графіко-ілюстративного компонентів) і структури НКК з гуманітарних дисциплін для осіб юнацького віку; б) розроблено й апробовано авторську *психологічну методику*, що спрямована на виявлення в абсолютних і відносних показниках рівня зреалізування психологічного потенціалу студентів (проективної активізації їхніх психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій) внаслідок взаємодії з навчальною літературою; в) за результатами дослідження у 2008-2009 навчальному році введено у робочий навчальний план з підготовки практичних психологів *спецкурс „Психологія підручникотворення”* та розроблено разом з професорсько-викладацьким складом кафедри психології РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) декілька експериментальних примірників НКК; г) виокремлено параметри *психологічного профілю ефективного читача* (залежно від статі, форми і курсу навчання та академічної успішності), що можуть бути використані у процесі професійної діяльності авторськими колективами НКК, методистами, ілюстраторами, рецензентами, представниками видавництв, а також МОН та НАПН України як держустановами, котрі покликані вдосконалювати систему національного книговидавництва.

Результати дослідження впроваджено у практику роботи професорсько-викладацького колективу кафедр практичної психології та соціальної роботи інституту психології та педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка (акт впровадження № 960-33/03 від 20.09.2011 р.); інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) (акт впровадження № 160 від 26.09.2011 р.); кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського (акт впровадження № 02/3965 від 07.11.2012 р.) та кафедри соціальної роботи ТНЕУ (акт впровадження № 126.06/1310 від 14.09.2011 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні концептуальні положення і теоретичні узагальнення дослідження висвітлювались на міжнародних науково-практичних конференціях: „Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України” (м. Ялта, 2008 р.), „Семантика мови і тексту” (м. Івано-Франківськ, 2009 р.), „Український шкільний підручник у європейському вимірі” (м. Вінниця, 2009 р.), „Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (м. Київ, 2009 р.); Всеукраїнських науково-методичних і науково-практичних конференціях: „Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури” (м. Кіровоград, 2009 р.), „Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства” (м. Тернопіль, 2010 р.), „Наука і життя” (м. Миколаїв, 2011 р.); другому регіональному науково-практичному семінарі „Болонський процес очима студентів” (м. Херсон, 2008 р.); засіданнях кафедри психології РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (2007-2009 роки); щомісячних методологічних семінарах НДІ економіки та методології вищої освіти при ТНЕУ (2009-2012 роки).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 19 наукових праць, серед яких 6 одноосібних статей у фахових виданнях, 6 статей, 7 – тез доповідей на конференціях і науково-практичних семінарах.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг 313 сторінок. Основний зміст викладено на 174 сторінках. У роботі подано 19 таблиць та 14 рисунків, 12 додатків на 72 сторінках. Список використаних джерел становить 213 найменувань (із них 6 іноземною мовою), що поданий на 27 сторінках.

РОЗДІЛ 1

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

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

Ефективність функціонування *соціосистеми* значним чином зумовлюється рівнем розвитку однієї із основних *соціальних інституцій*, а саме *інституту освіти*, котрий, своєю чергою, характеризується тим чи іншим психокультурним наповненням. Вагомим чинником зреалізування завдань життєдіяльності цього інституту є *система засобів навчання*, центральним компонентом котрої вважається *НКК* як основний психодидактичний інструмент *соціалізації* юного покоління [38, с. 151]. Відтак навчальні книги, що фіксують вітакультурний досвід людства за допомогою мови (соціокоду), немовби „вводять” свідомість наступника у рамки соціального досвіду [58, с. 301] і потенційно забезпечують якнайповніше та найбільш органічне входження особи в культуру, причому не лише як її носія, а й як повновагового суб'єкта.

Культура розглядається В. С. Стьопіним як набір семіотичних систем, що закріплюють історично накопичений досвід, котрий в рамках різних видів діяльності, поведінки і спілкування організовується як низка надбіологічних програм [155, с. 63]. Водночас вона, за О. І. Пігалєвим, є „особлива система інформаційного забезпечення людської життєдіяльності, її програмне середовище...”. Г. О. Балл слушно говорить про таке входження до системи культур, коли її компоненти репрезентують нормативно-репродуктивну й діалогічно-творчу сторони у загальнолюдському, особливих (національному, професійному тощо) та індивідуальному модусах [7, с. 36, 49]. Відтак *НКК* доречно розглядати як *продукт культури, освітній інструмент окультурення людини і специфічний засіб культуротворення*.

На значущість піднятої проблематики вказує також розуміння Л. С. Виготським ролі мови (знаку) у становленні людської свідомості і діяльності, що й реалізує більш загальну тезу про *культурно-історичну природу* людської психіки. Крім того, Дж. Дьюї, визначав мову як знаряддя знарядь, а В. Вундт тлумачив її як зручний інструмент і важливе знаряддя мислення [30, с. 10, 294]. Зі свого боку, М. К. Мамардашвілі стверджував, що текстом (у широкому розумінні) може бути будь-що, що зчитується свідомістю, а відтак читання тексту він інтерпретував як стан свідомості [103, с. 66]. Ми також цілком погоджуємося із тезою В. П. Зінченка, що культура будь-яке своє досягнення перетворює у знаки, а те, що не стало знаком, не може бути комуніковано і ніколи не стане фактом культури [16, с. 175]. Отож наші знакові системи мають провідну роль у „соціальной конструкції реальності”. Наголошуючи те, що реальність не може бути відмежованою від знакових систем, у котрих вона сприймається, конструктивісти тлумачать її як продукт соціальних визначень, а текстуальні репрезентації – як „точки боротьби” різних реальностей [211].

Ще Лев Семенович говорив про залучення до системи психологічних понять тих зовнішніх символічних форм діяльності (читання, письмо, мовлення, малювання), котрі звично розглядалися як дещо стороннє і додаткове стосовно внутрішніх психічних процесів. Однак, з його погляду, вони входять у систему вищих психічних функцій нарівні з іншими вищими психічними процесами. Він розглядав їх перш за все як особливі форми поведінки, що утворюються в процесі соціально-культурного вдосконалення людини і формують її зовнішню лінію розвитку символічної діяльності [30, с. 1088].

В умовах переходу людства від індустріальної до інформаційної цивілізації та науково-технічної революції постає проблема підготовки людини до безперервної самоосвіти, а відтак зростає значення навчальних книг. За Н. В. Чепелевою, читання – один із провідних каналів самостійного здобування знань, розвитку та саморозвитку особистості, тобто центральна ланка самоосвітньої діяльності [184, с. 5], котра є важливим чинником глобального

соціоекзистенційного процесу людиноствердження. Однак, за Т. М. Титаренко, сума інформації, накопиченої людством, дедалі менш доступна для окремої особи, оскільки відбувається революція у засобах не лише отримання, а й передусім збереження знання. Сучасність, у якій сьогоднішня особистість творить себе, стає дедалі більш швидкою, гнучкою, експансивною, безсистемною (за З. Бауманом) та характеризується новою постмодерною площинністю (поверховістю) і релятивністю [159, с. 85].

Отож для реформування національної освіти і науки та спрямованого входження України в європейський культурно-освітній простір потрібна конкурентоспроможна система проектування, створення та експертизи НКК [78, с. 15]. Саме останні відображають *зміст вищої освіти*, нормативно задають конкретний державний освітній стандарт, що становить змістове ядро процесу культуронаступності, презентують соціокультурні межі окремого навчального курсу, а відтак є своєрідною моделлю вимог суспільства до *соціалізації* юнацтва [43]. То ж не дивно, що створення інноваційних навчальних книжок В. М. Монахов вважає фундаментальною проблемою освітянського сьогодення й одним з найскладніших соціально-технологічних продуктів цивілізованого суспільства [114, с. 20]. Відтак науково-психологічне проектування НКК має бути переосмислене як провідна культурно-історична проблема, що охоплює багатоманіття аспектів, модусів, критеріїв, параметрів, показників, ознак.

Сучасний НКК, за А. В. Фурманом, має, стратегічно орієнтуючись на державний освітній стандарт, у мінімізованому вигляді подавати цілісний *змістовий модуль* як взаємодоповнення значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смислів і психодуховних форм у різних способах кодування інформації (семантичний, графічний, символічний, предметний та ін.), точніше – у різних кодових системах культури (В. С. Стьопін), ситуаційно стимулювати *проблемну мислекомунікацію*, розгортання процесів означення, осмислення і порозуміння, плекати посферні здібності і духовно-естетичні наміри, сприяти вмотивованому нормотворенню і продуктивній рефлексії, що свідчитиме про

переорієнтацію цільових компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу до ментально, психодуховно і вітакультурно зорієнтованого [170, с. 179].

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

Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження є запропонована професором А. В. Фурманом теорія модульно-розвивального навчання і, зокрема, концепція інноваційної навчальної книжки, котрі, зі свого боку, ґрунтуються на вітакультурній парадигмі розвитку освіти і знаходять конкретне практичне втілення в реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивальної системи освіти [167; 172-174]. Концептуальне ядро останньої становить соціально-культурно-психологічний зміст розвивальної взаємодії (додаток Б), одним із модусів-компонентів котрого і є методично-засобовий його різновид.

Отож під НКК розуміємо: **а)** сукупність структурно та функціонально поєднаних на засадах принципу системності навчальних видань, зміст і структура котрих фіксують у різних системах кодування фрагмент освітнього змісту, що адаптований на смислово-дидактичному рівні до ментального досвіду, вікових та індивідуально-типологічних особливостей, художньо-естетичних потреб й актуальних духовних прагнень студента [52; 170, с. 175]; **б)** основний психодидактичний інструмент налагодження полідіалогічної освітньо-розвиткової взаємодії викладача і студентів та організації ефективної самоосвітньої діяльності останніх, що спроектований із дотриманням вимог 4-

ох основних і 12-и похідних принципів модульно-розвивального навчання [див. 172, с. 49 - 70] та застосовується відповідно до психомистецьких технологій розгортання його оргструктурного циклу; **в)** новітній засіб асинхронної *інтерперсональної комунікації*, мікроструктура котрого організована як різного рівня узагальнення перехресний *гіпертекст* [34, с. 352], якому властива не лише *інтратекстуальність*, що відображає внутрішні зв'язки у тексті, а й *інтертекстуальність*, котра вказує на структурно-змістові зв'язки між окремими блоками модульно-організованих текстів; відтак розмиваються межі текстів, коли в контексті одного інтерпретується інший блок, а початок наступного тексту є продовженням чи взаємодоповненням (за принципом компліментарності) попереднього [211; 81]; **г)** 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 утворює останнього як співавтора, який самостійно перетворює закодовану інформацію на індивідуально доступні форми освітнього змісту [170, с. 175]; 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 [181, с. 107]; отож читацькій взаємодії з інноваційним НКК, як і спілкуванню загалом, притаманні перцептивний, інтерактивний і комунікативний аспекти [118, с. 34]; **г)** психологічно спроектована й дидактично обґрунтована *система змістових модулів* певної навчальної дисципліни, що є центральним компонентом *програмово-методичного комплексу*, котрий, своєю чергою, є об'єднавчим елементом *системи засобів навчання* ВНЗ, а також використовується як один із основних медіаторів вітакультурного, психосоціального, полісміслового і психодуховного рівнів освітньої взаємодії у системах: зміст вищої освіти – НКК – освітній процес, викладач – освітній простір ВНЗ – НКК – студент, теорія – НКК – практика, дидактика – НКК – методика, зміст навчання – НКК –

технологія навчання тощо [170, с. 172; 40; 50]; д) складний полікомпонентний інструмент, що охоплює систему навчальних видань, котрі об'єднані однією змістово-логічною концепцією навчального предмета і спрямовані на досягнення спільних психолого-педагогічних цілей [34, с. 28], до котрих перш за все належить актуалізація в студентів багатосферного розвитку у наступності оптимального зростання розумового, соціального, екзистенційного і духовного складників особистого потенціалу [170, с. 174]; е) прототип інтерактивного освітнього інструменту викладача і студента, що поєднує можливості електронних і друкованих засобів навчання [197] та спрямований, з одного боку, на реалізацію соціального замовлення (потреб держави), котре конкретизоване у цілях освіти і формоване в освітньому стандарті (ОПП, ОКХ) та навчальних програмах відповідної дисципліни, а з іншого – задає поле індивідуальних інваріантів розвитку наступника та долучає його до активного культуро- і самотворення персонально обраних форм причетності до світу, самоплекання своєї національної самосвідомості і позитивно-згармонізованої Я-концепції [169, с. 291]; саме за цих умов культурні коди трансформуються у знання, а зовнішнє навчання (репродуктивне нормонаслідування) переходить у самоучіння і саморозвиток; є) комплекс (*лат. complexus – зв'язок, поєднання, сукупність*) окремих друкованих засобів освітнього процесу, об'єднаних у цілісну структуру, що має нові специфічні властивості, відмінні від суми властивостей її компонентів [137, с. 171], котрі, хоча й спрямовані на реалізацію спільних освітніх цілей, однак є функціонально диференційованими; відтак з'являється змога науково проектувати освітній зміст у кількавимірному взаємодоповненні: а) реального змісту міжсуб'єктної розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, програмово-методичний, управлінсько-технологічний); б) об'єктивованих сфер змістового модуля – знання (теорії, закони, поняття тощо), уміння (дії, операції, діяння), норми (плани, програми, проекти, інструкції і т.ін), цінності (ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, переконання); в) змісту психологічної активності та психічної самоактивності студента (несвідоме, підсвідоме, свідомість,

самосвідомість), який забезпечує розгортання повного циклу оволодіння усупільненою та окультуреною інформацією [78, с. 183].

Сучасна трансформація цілей освіти закономірно видозмінює її зміст та спричинює потребу в сутнісній переорієнтації функціонального спрямування новітніх НКК. Результати теоретичного аналізу зазначеної психолого-педагогічної проблеми дають змогу стверджувати, що вітчизняними і зарубіжними науковцями на сьогодні виокремлено понад 120 різного рівня узагальненості, мало систематизованих і почасти недостатньо обґрунтованих, функцій навчальної літератури [133, с. 10; 164, с. 84-85; 60, с. 177; 134, с. 18]. Очевидно, що таку надмірну кількість функцій об'єктивно складно проєктивно ввести авторів у структуру НКК, а тимпаче параметрично відслідкувати експертові їхнє належне виконання чи навіть наявність. Тому для рефлексивного визначення методологічної позиції з даної проблематики доречно обрати адекватне парадигмальне підґрунтя. *Парадигмою* (від грецького *paradeigma* – приклад, взірець) первинно є сукупність передумов, що визначає конкретне наукове дослідження (знання) і визнається професійним загалом на певному історичному етапі. В освітній сфері А. В. Фурман аргументовано виокремив чотири парадигми – сцієнтистську, езотеричну, гуманітарну і вітакультурну [176, с. 21]. Відповідно до кожної із них нами виділено чотири типи НКК, котрі диференціюються за цілями, функціональними ознаками і вимогами, що ставляться до них (рис. 1.1). Крім того, проблему розмежування і психодидактичного обґрунтування функцій НКК розглядаємо у ширшому контексті функцій мови як чинника розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій людини (додаток В.1), а також на декількох взаємозалежних рівнях оргтехнологічного забезпечення конструктивної діяльності (додаток В.2).

Для більш адекватної реалізації всієї номенклатури функцій, вважаємо методологічно доречним об'єднати їх у чотири функціональні блоки, що органічно взаємопов'язані між собою. При цьому система похідних функцій є динамічною, відкритою і може варіюватися залежно від типу дидактичного

Мета НКК



Рис. 1.1. Парадигмальне підґрунтя різних типів НКК як система цілей-завдань, функціональних ознак, принципів проектування і нормативних вимог [43; 46]

модуля, а жодна із пропонованих функцій неспроможна повно зреалізувати своє призначення поза комплексом. Тож нами обстоюється *система функцій НКК*, котрі згруповані за такими критеріальними ознаками [37; 43 ; 174, с. 46]:

1. *Носій освітнього змісту*. Суть зазначеного функціонального блоку полягає у тому, що НКК слугує засобом семантичної фіксації і збереження еталонно відібраного фрагменту соціокультурного (в т.ч. наукового) досвіду людства, котрий визначає обсяг і якість розкриття академічного курсу та презентується студентам у функціонально різноспрямованих текстах: пізнавально-інформаційному, нормативно-регуляційному, ціннісно-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) [161, с. 272; 60, с. 177; 12, с. 26]; в) головної сюжетної лінії (освітнього маршруту) полідіалогічної та полісміслової взаємодії, що створює і розвиває спільний інформаційно-освітній простір між суб'єктами освітньої діяльності та сприяє впровадженню адаптивних алгоритмів і психомистецьких технологій організації та перебігу їхніх розвивальних взаємин. Відтак у НКК проєктивно закладається не лише логічна композиція навчального курсу, а й враховується психологічна структура, механізми, умови, закономірності перебігу і розвитку ефективної освітньої діяльності студента, що у підсумку підвищує його вмотивованість, інтелектуальну ініціативу, сприяє позитивній емоційній налаштованості,

саморегуляції, формує відповідальну позицію та досвід творчого ставлення до індивідуально зорієнтованої навчально-дослідницької роботи. Зазначена системна функція реалізується з допомогою низки похідних її різновидів – мотиваційної, адаптивної, координувальної, стимульної, проблемно-пошукової, дослідницької, самоосвітньої, психоекологічної, диференційної, контрольної (діагностичної), корекційної, закріплення і самоконтролю, управлінської, трансформаційної, інтегрувальної, синтезуючої, експресивної, систематизуючої, системотворчої, настановчої тощо.

3. *Чинник розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студента та його психосоціального (у т.ч. професійного) становлення як особистості та індивідуальності.* НКК покликаний сприяти розвитку пізнавальних процесів і когнітивних здібностей, потребо-мотиваційної, ціннісно-сислової 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-виховній і низці похідних функцій, котрі покликані спонукати студента до поступальних самозмін з метою особистісного самовдосконалення та соціально-професійного самоствердження засобами самоосвіти і творчого самозреалізування.

До зазначених трьох функціональних блоків навчальної літератури, що виокремлені А. Н. Гірняком, та одержали подальший розвиток у нашому дослідженні (додаток В.3), доцільно ввести четверту функціональну групу-ознаку сучасного НКК – *засобу долучення юні до безперервного культуротворення шляхом занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду та її внутрішнього психодуховного самовивільнення*, котру розглянемо детальніше задля її психолого-педагогічного обґрунтування.

Виходячи з гуманістичного напрямку – „вершинної психології”, що звертається до висот особистісного духу, дедалі більше науковців стверджують, що в особистості є не тільки несвідоме, свідоме, а й позасвідоме – духовне. Так, за М. В. Савчином, духовність як іманентне утворення у душі людини – це та внутрішня інстанція, завдяки якій особистість стає самодостатнім суб’єктом життєдіяльності. Вона невіддільна від автентичного внутрішнього та зовнішнього вимірів свободи особи, яка поєднана з її відповідальністю, пошуком абсолютної істини, прагненням до розвитку задатків і талантів у творчості, що надає смислу її життєзреалізуванню. Духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу, а духовні стани (безпристрасності, трансцендентної віри, любові, свободи та відповідальності) визначально впливають на психічне здоров’я людини, оптимізують її життя, спричиняють психокультурний розвиток [144, 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) [7, с. 41]. Про „феномени духовної культури”, „становлення і розширення духовного світу особистості” пишуть такі відомі науковці, як В. Стьопін, Г. Гранік, В. Москаленко [155, с. 64; 60, с. 173; 115, с. 121], а окремі психологи прямо зазначають, що педагог має створювати умови для духовної і моральної самореалізації, самоутвердження та самовираження наступників у пізнанні світу і самопізнанні, а також для самотрансцендентації (виходу за межі себе у сферу Вищого, Божественного, пошуку сенсу свого життя) [143, с. 96]. У цьому контексті З. С. Карпенко зазначає, що рівень і широта спектра свідомості людини як абсолютного суб’єкта визначають ступінь її духовної (ціннісно-сислової) 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 [79, с. 199].

Також психологами обґрунтовується духовність як загальноосвітній принцип і досліджується феномен самоосягнення Я-духовного на різних етапах освітнього циклу. Зокрема, О. Є. Гуменюк стверджує, що духовність твориться у контексті вітакультурного буття *особи-універсуму* чотириаспектно: а) як продукт життєдіяльності, котрий збагачує вчинковий досвід Я-реального; б) як джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин Я-несвідомого; в) як психоформа саморозвитку і самореалізації у сфері Я-ідеального; г) як підґрунтя віри, котре й продукує абсолют Я-духовного. Така природно-спонтанно-духовна реалізація множинних „Я” у просторі ковітального „Ми” у підсумку утворює локалізований осередок духовної аури у царині українського соціуму [176, с. 51].

У будь-якому разі НКК покликаний, головню через зіштовхування тексту автора і читача сприяти співтворенню нових текстів-думок як „живої” одухотвореної системи (ноосфери) [91], що активізує духовність в усіх її формовиявах (підґрунтя віри, спосіб самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий продукт). Окрім того, навчальна література (особливо гуманітарного профілю) володіє значним *катарсистичним потенціалом духовної рефлексії*. У цьому аспекті доречно згадати відомий постулат: „Особа духовна тією мірою, якою замислюється над сенсом життя” [176, с. 50], а за С. Л. Франком, „безсмысленним є все, що не має зв’язку зі справжнім абсолютним благом” [141, с. 892]. Водночас катарсис (грец. *katarsis* – очищення) як зцілення душі від пристрастей і чуттєвих прагнень під впливом мистецтва [88, с. 419] потенційно виникає при читанні художніх текстів, котрі можуть розглядатися як засіб експресивної психотерапії і відігравати колосальну роль у вивільненні духовних інтенцій особистості [80, с. 111].

Отож, за А. В. Фурманом, мовиться, з одного боку, про *значеннєво-смыслово-чуттєве занурення особи у внутрішньо осягнений пласт*

вітакультурного досвіду, що сприяє її різнобічному окультуренню, ефективній соціалізації і повновагомому усупільненню, з іншого – про протилежний мегапроцес – про її *психодуховне вивільнення* від ситуаційного догмату соціуму та інших довіклієнєвих обмежень (стереотипів, комплексів, звичок, установок, самоналаштувань, ціннісних орієнтацій, формальних правил і т. ін.) [170, с. 178] задля розширення форм вияву внутрішньої свободи, творчої рефлексії і повної самоактуалізації духовних резервів індивідуальності.

До цієї групи функцій належать такі її різновиди: катарсистична, ціннісно-естетична, світоглядна, спонтанно-креативна, індивідуалізація, самоактуалізація, самопізнання, сенсотворення, самореалізація.

Таким чином, сучасний НКК – це багатофункціональна система, в котрій реалізуються одночасно всі чотири функціональні блоки. Причому саме переважаючі функції визначають *тип* тієї чи іншої навчальної книги. На основі окреслених функціональних ознак НКК нами були підібрані та одержали психолого-педагогічне обґрунтування його чотири *структурні компоненти*, що утворюють цілісну систему і проектується одночасно (табл. 1.1.). Центральним системотвірним компонентом НКК є МРП. Саме в межах наукової школи А. В. Фурмана вперше одержали теоретичне обґрунтування, з одного боку, інтегральна модель підручникотворчого процесу, а з іншого – інноваційний МРП як об'єкт психолого-дидактичного пізнання, наукового проектування, новаторського конструювання, комплексної експертизи та експериментального впровадження в освітній процес (додаток Д.1) [172; 37].

Водночас не можна погодитися з думкою окремих авторів, що підручник може компенсувати й охоплювати ті відомості, котрі містяться у НКК. Адже підручник, хоча і є центральною координувально-інтегрувальною ланкою цього комплексу, але функціонально йому не тотожний. Очевидно, що різні компоненти НКК мають неоднакове логіко-змістове і психологічне призначення, а відтак докорінно різняться навчальним змістом (текстовий, позатекстовий компоненти), його повнотою та особливостями структурної організації [37, с. 65, 256; 12, с. 8]. Зокрема, підручник розкриває зміст програми

**Критеріальний відбір і психодидактичне обґрунтування
макроструктурних компонентів НКК**

Компоненти НКК		Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента	
Критерії відбору						
Провідні функції (ДЛЯ ЧОГО?)	Загальноосвітні	Носій освітнього змісту (семантично зафіксований та еталонно відібраний фрагмент соціокультурного досвіду людства)		Чинник розвитку психодуховних процесів, станів і властивостей; організатор процесів самонавчання і самовиховання	Засіб долучення до безперервного культуротворення шляхом занурення у загальнолюдський досвід і психодуховного самовивільнення	
	Дидактичні	Інформаційна, описова, репрезентативна, аналітична орієнтаційна, комунікативна		Інтегруюча, систематизуюча, кординуюча, діалогічна, дослідницька, закріплення і самоконтролю	Самоактуалізації, самозреалізування, самопізнання, сенсотворення, самооціювання, самоздійснення	
		образно-емоційна презентація	логічно-раціональна презентація			
	Методичні	Уніфікації			Диференціації	Індивідуалізації
		Пояснювально-ілюстративна, довідкова			Мотиваційна, проблемно-пошукова	Рефлексивна
Психологічні	Пізнавальна			Інструментальна (механізми перекодування і внутрішньої адаптації)	Саморегулятивна, Самоспричинювальна	
Комунікативний портрет імпліцитного читача (за О. Л. Каменською) (ДЛЯ КОГО?) [181, с. 111]	Концептуальна схема читача (в т.ч. наявність достатнього обсягу спецзнань)	Обсяг активного тезаурусу особистості реципієнта		Лабільність мисленнєвого апарату реципієнта	Сукупність поточних рефлексивних моделей реципієнта протягом комунікативного акту	
Домінуючий механізм	Занурення (за А. В. Фурманом) (імплікація)			Діалогізація	Вивільнення (експлікація)	
Основний вид діяльності (ЯК?)	Добування			Осмислення, нормування, збагачення	Культуро- і самотворення	
	Розгортання	Згортання		Згортання	Розгортання	
	Репродуктивна			Рекомбінована	Творча	
Наступність використання елементів НКК на різних періодах МРСН (ЯК САМЕ?)	Інформаційно-пізнавальний			Нормативно-регуляційний і ціннісно-рефлексивний	Духовно-креативний	
Рекомендований носій інформації (НА ЧОМУ?)	Паперовий			Електронний		

Компоненти НКК Критерії відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
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 [32, 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, задачники, збірники вправ, керівництва до самостійної роботи, інструкційні матеріали, практикуми	Зошити з друкованою основою, щоденники спостережень і самоконтролю, збірки психологічних тестів
Спосіб використання в освітньому процесі	Оглядово-аналітичний	Довідково-репродуктивний	Психомистецький	Досвідно-прикладний (культуро- і самотворення)
Парадигмальне підґрунтя [176, с. 36]	Сцієнтистська (науково-технократична), просвітницька, пізнавально-трансляційна		Екзистенційна, вітакультурна, гуманістична, природовідповідна проектно-естетична	
Переважаючий тип розвитку	Когнітивний		Психокультурний	Психодуховний

Компоненти НКК Критерії відбору	Посібник	Словник	Модульно-розвивальний підручник	Програма самореалізації студента
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) [34, 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

і певним чином задає модель процесу навчання, а поглиблення й розширення знань, їх конкретизацію, і навіть індивідуалізацію змістового фрагмента освіти забезпечують інші засоби навчання, що разом із ним утворюють певну цілісність. Тому повноцінне функціонування, а відтак й об'єктивне оцінювання ефективності кожного елемента НКК (у т.ч. й підручника) можливе лише за наявності всіх одиниць інструментальної системи, що у взаємодоповненні дають змогу організувати навчальний процес на загальноосвітньому і профільному рівнях, досягнути балансу розгорнутого і згорнутого навчального матеріалу, задіяти репродуктивну і дослідницьку складові пізнавальної діяльності студента [24, с. 6]. У цьому контексті М. І. Томчук зазначає, що автор, надаючи переваги, основному, пояснювальному, додатковому текстам чи графіко-ілюстративному матеріалу може, варіювати тип навчального видання (підручник, довідкове видання, посібник-задачник тощо) [161, с. 279].

Здійснивши аналіз усієї номенклатури нормативно закріплених різновидів навчальної літератури (додаток Д.2) і наукових доробок з даної проблематики (додаток Д.3), нами виокремлено як похідні від МРП ще три

взаємодоповнювальні компоненти НКК, а саме – словник (чи тезаурус), навчальний посібник та освітня програма самореалізації особистості студента.

Тезаурус (грец. *thesaurus* – скарб) – словник систематизованих за тематичним принципом й алфавітно чи ієрархічно впорядкованих термінів з певної галузі наукових знань [165; 62, с. 124; 147, с. 294; 28], що виконує не лише довідкові функції з конкретної навчальної дисципліни [1, с. 72], а й призначений для уточнення і поглиблення змісту окремих понять, самостійного означення студентом нової для нього іноземної чи професійної термінології. Це звільняє останнього від необхідності тотального нотування лекцій, дає змогу швидко виокремлювати і відновлювати у пам'яті опорні семантичні вузли, розширює активний словниковий запас (розуміння предметного значення слова), сприяє виявленню цілісного смислу повідомлення, а відтак є важливим засобом диференціації, оскільки уможлиблює виконання студентами з різним рівнем підготовленості запрограмованих у підручнику дій [113, с. 401]. Тезаурус органічно пов'язаний з іншими структурними одиницями НКК. Зокрема, ключові терміни МРП чи посібника мають містити гіпертекстові зноски на додаткову інформацію, що міститься у словнику [154, с. 257]. Водночас текст останнього має бути організований таким чином, щоб студент мав змогу „розгорнути” зафіксовані в ньому дефініції за допомогою хрестоматії чи підручника [34, с. 46].

Навчальний посібник – офіційно затверджене навчальне видання, що доповнює або частково замінює МРП [95, с. 398; 76, с. 151]. У ньому навчальний матеріал подається переважно на основі фрагментів першоджерел, що збагачують обсягово обмежений санітарними нормами підручник додатковими цікавими, почасти емпіричними відомостями, котрі розширюють і поглиблюють нормативний матеріал та забезпечують оволодіння останнім у міжпредметних, світоглядних й особистісно-сміслових зв'язках. Такі розгорнуті макротексти важливі на етапі введення нових понять, котрі не мають опори у попередніх знаннях і досвіді студента, а також під час організації освітнього процесу на профільному рівні з елементами самостійної

дослідницької роботи [34, с. 46, 132; 209]. Електронна хрестоматія чи навчальний посібник на паперовому носії деталізують актуальну інформацію і разом з іншими компонентами НКК, що, навпаки, концептуалізують студентське знання, забезпечують динамічну почерговість розгорнутих і згорнутих презентацій одного і того ж освітнього змісту, що убезпечує наступника від виникнення психологічної монотонії [153, с. 36].

ОПСС – навчальне видання, що містить психологічно спроектовану систему творчих завдань, відповіді на котрі студент письмово презентує на вільних лінійованих полях у формі наративної структури, що об'єднує на полісмісловому рівні здобуті ним фрагменти вітакультурного досвіду у певний внутрішньо узгоджений патерн; наратив при цьому не тільки об'єктивує та упредметнює смислові конструкти, які відображають індивідуальну суб'єктивну реальність студента [182, с. 8], 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) [176, с. 31]. Відтак структура ОПСС, з одного боку, є поліваріативною культурною схемою соціалізації індивіда, а з іншого – вибудовується студентом як коротко- і довгостроковий план саморозвитку, що охоплює наступність Я-реального, Я-потенційного та Я-ідеального, бажане зближення котрих вимагає від нього значного зосередження вольових зусиль та активності як суб'єкта освітньої діяльності. 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 наратив, котрий є „відрефлексованим конгломератом образу та концепту (когніції)”, які у поєднанні породжують нову якість. Саме значну видозміну системи ментальних моделей, що фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших і довкілля, психологи вважають ознакою особистісного зростання [151, с. 36].

Детальне обґрунтування сутнісного змісту і функціональних особливостей цього інноваційного навчального засобу студента подане нами у додатку Е.

Підсумовуючи дослідження чотирьох функціональних блоків і відповідних структурних макрокомпонентів НКК, зазначимо, що зміст і структура його складових одиниць проектується як значеннево-сміслово-чуттєвий простір повноцінної причетності студента до загальнолюдської та національної культур. Причому ця організація, за А. В. Фурманом, має етапний характер: спочатку поіменування й називання змінюються означуванням, котре як „спосіб указування на певний предмет” згодом переходить у ціннісно зорієнтоване осмислення, тобто зреалізовується як суб’єктивний метод виділення проблематизованої предметної ділянки, далі, розширюючи індивідуальні горизонти смислоутворювальної активності, актуалізуються процеси цілепокладання через учинкові освітні дії й, насамкінець, розгортається самоспричинене смислотворення як внутрішня свобода самопродукування образів, мислесхем і психодуховних форм, котрі підлягають артикуляції, збагаченню, рефлексії [171, с. 89].

1.2. Психологічні центри дослідження проблематики НКК

Цілісний процес проектування, створення та експертизи НКК є предметом міждисциплінарного дослідження, оскільки він асимілює основні положення філософії освіти, педагогіки, дидактики, вікової та педагогічної психології, мистецтвознавства та акмеології. У психологічному вимірі дослідження центрується довкола п’ятьох змістових центрів (рис. 1.2).

Семіотика (грец. *semeiotike* – пов’язаний зі знаками) – наука, що вивчає утворення, будову і функціонування знакових систем, котрі використовуються для зберігання, генерування і передачі інформації. Вона спрямована не на пошук значення, а на спосіб означування й спирається на поняття *знаку*, який є матеріальним носієм абстракції та умовою існування ідеального [88, с. 426;

1 – Семіотика (грец. *semeiotike* – пов’язаний зі знаками) як наука, що вивчає утворення, будову і функціонування різних знакових систем, котрі використовуються для зберігання, генерування і передачі інформації; спрямована на дослідження способів означування і спирається на поняття *знаку* як матеріально-ідеального утворення.

Предмет семіотики – знаки (зміст, що набув форми), їхні системи та семіозис як процес утворення знаків або/і приписування їм значень [120, с. 896; 90, с. 18; 211]

2 – Психологічна герменевтика

(грец. *hermeneutike* – мистецтво тлумачити) як напрям, що вивчає психологічні механізми розуміння та інтерпретації повідомлень, їх зв’язки із особистісними характеристиками людини і виробляє ефективні методи роботи із текстовою реальністю як надважливим атрибутом культури. *Предмет дослідження*: процеси розуміння та інтерпретації реальності, у т.ч. психічної реальності особи [183, с.10]

3 – Психолінгвістика (грец. *psyche* – душа і лат. *lingua* – мова) як *поліпредметна* наука, що вивчає мову як засіб індивідуальної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, функції основних знаків мови у процесі мовленнєвої комунікації; „природу” тексту (структуру, варіативність і функціональну спеціалізацію) як основної та універсальної одиниці мовленнєвої комунікації тощо [58, с. 16, 20]



5 – Психодидактика як інтегральна наукова дисципліна пояснювальних, проектних і верифікаційних можливостей, *предметом* котрої є організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників, головно за допомогою технологій і засобів, заснованих на системі методологічних підходів до створення розвивального освітнього простору в цілому [172, с. 161; 205; 34, с. 36]

4 – Психосемантика (грец. *psyche* – душа і *semantikos* – той, що означає) як особлива сфера психології, що вивчає генезис, будову і функціонування індивідуальної системи значень. *Предмет дослідження*: форми існування значень в індивідуальній свідомості людини, до яких належать образи, символи, символічні дії, а також знакові та вербальні форми [84, с. 472; 27, с. 416]

Рис. 1.2. Поліаспектність дослідження НКК як предмета науково-психологічного аналізу

63, с. 184; 57]. К. Д. Скрипник підкреслює опосередкованість сприйняття, стверджуючи, що людина завжди має справу зі знаками і кодами, а не з неопосередкованою об'єктивною реальністю [211]. Розуміння семіотики як науки про культурні знаки, що володіють не тільки об'єктивною функцією, а й змістом, доступним для свідомої інтерпретації, поділяв Л. С. Виготський, розмежовуючи сигналізацію і сигніфікацію [16, с. 498]: „Якщо основна і найзагальніша діяльність великих півкуль у тварин і людини – це сигналізація, то такою діяльністю людини, котра першочергово відрізняє її від тварини з психологічного погляду, є сигніфікація, тобто створення і використання знаків як штучних сигналів” [30, с. 286].

З'ясування значення, зашифрованого в знаковому повідомленні, здійснюється шляхом декодування, а *кодом* є спосіб впорядкування знаків у певну систему. Отож у своїй сукупності знаки утворюють *мову*, яка в семіотичній теорії, з одного боку, є „інтерпретантом всіх інших систем” й водночас виявляється „окремим випадком семіотичної функції” [120, с. 895-896]. Мова задає певний образ світу, спосіб фрагментації і синтезу його об'єктів [155, с. 64]. Семіотики вважають, що весь світ уже означений [103, с. 122], а культура розуміється ними як ієрархія знакових систем, котрі опосередковують людину і довколишній її світ [90, с. 17].

Водночас кожній епосі властивий свій семіотичний стиль, свої способи інтерпретації текстів, внаслідок чого композиція і кореляція окремих семіотичних систем визначають тип культури [120, с. 896].

Герменевтика (з грецької *hermeneutike* – мистецтво тлумачити) розглядається різними науковцями, як „напрям у філософії та гуманітарних науках” (З. С. Карпенко) [79, с. 128], „спосіб філософування” (В. Г. Кремень), „вчення про інтерпретацію письмових текстів”, „метод тлумачення культурно-історичних явищ, який протиставляється об'єктивному, традиційно-науковому методу”, [88, с. 267, 412], „наука про розуміння текстів” (В. П. Глухов) [58, с. 45], „філософська дисципліна”, „теорія”, „незалежний від філософії метод гуманітарних наук” (Е. Бетті), „принцип філософського підходу до дійсності” [120, с. 240].

Однак усіма авторами її предметом визнається *текст* і його *розуміння*. Останнє, на думку В. Дільтея, „є процес, у якому ми зі знаків, чуттєво заданих із-зовні, пізнаємо певний внутрішній зміст”, що сприяє розкриттю цілісного смислу тексту і духовного світу його автора [80, с. 45]. Розуміння як інструментально-логічний акт чи процес здобуття/відновлення смислу [88, с. 267] полягає, за Г. Г. Гранік, у здатності наблизити до себе чужий текст, побачити в чужому своє або знайти самого себе новим у цьому чужому. Сам же текст має бути не просто адекватно зрозумілим, а й породжувати роздуми, оскільки „читання і навіть розуміння не є роздумами” [59, с. 85, 89]. Внаслідок осмислення тексту в індивіда має утворитися його проекція (система уявлень) як „продукт процесу смислового сприйняття повідомлення реципієнтом”. На думку Т. М. Дрідзе, реципієнт адекватно інтерпретує текст лише в тому випадку, якщо основна його ідея тлумачиться відповідно до задуму автора, тобто проекції тексту автора і читача максимально наближені один до одного [75]. Суб’єкт-об’єктний взаємозв’язок герменевтичних аспектів розуміння навчального тексту, що пов’язані з проблемами інтерпретації чи виявленням його глибинної семантики, котра й утворює справжній об’єкт розуміння [183, с. 6], відображено нами на рис. 1.3.

Будь-який текст містить у собі, за Н. В. Чепелевою, потенційну множинність смислів, яка, своєю чергою, зумовлена контекстуальним багатством початкового повідомлення, тобто наявністю великої кількості смислових пластів, кожний з яких відсилає реципієнта до певного контексту. Завдання останнього – допомогти відшукати ті „смислові ключі”, котрі дають змогу зрозуміти зміст тексту [183, с. 6-7; 39]. Однак, чим би не визначалася та чи інша інтерпретація, все одно вона перебуває у рамках тексту. Читач, за образним висловом А. Бітова, подібний на музиканта, який грає по нотах. Варіативність же розуміння допомагає побачити глибину твору, і чим багатший інтелект, що стикається з текстом у процесі, спричиненому метою зрозуміти, тим більше він знаходить смислових пластів [59, с. 88].

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

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



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

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

Рис. 1.3. Текст як предмет розуміння

Смислєпокладання і зчитування смислів тексту традиційно позначаються двома тенденціями: *розуміння* та *інтерпретація*. Розуміння трактується як мистецтво осягнення значення знаків, що передаються однією свідомістю іншій, тоді як інтерпретація подається як фундаментальний метод роботи з текстами (Поль Рікер) [183, с. 6-7]. Отож психологічна герменевтика, за З. С. Карпенко, покликана досліджувати „проблеми розуміння й інтерпретації складних психічних феноменів людини, що розглядаються в цілісному охопленні реальних смисложиттєвих констеляцій і в культурно-історичному векторі їх становлення і розвитку” [79, с. 128].

Психолінгвістика (грец. *psyche* – душа і лат. *lingua* – мова) – наука, що вивчає зумовленість процесів мовлення і його сприймання структурою відповідної мови [137, с. 273]. Загальноприйнятого предмета дослідження у неї немає. Так, зокрема, американські вчені на чолі з Ч.-Е. Осгудом розглядали її як науку про процеси кодування і декодування текстів. При цьому під текстом вони розуміли „упредметнену форму акту комунікації” [75, с. 206]. На відміну від них представники французької соціологічної школи (Е. Дюркгейм та ін.) вважали, що предметом психолінгвістики є вивчення відношень між потребою висловлювання чи повідомлення і тими засобами, які надає для цього мова [16, с. 429]. Інші предметом психолінгвістики вважають не просто опис мовленнєвих повідомлень на основі вивчення механізмів породження

і сприйняття мовлення та його продуктів, а й пізнання особливостей роботи цих механізмів у зв'язку з функціями мовленнєвої діяльності в суспільстві і з розвитком особистості [137, с. 273]. О. О. Леонтьєв як фундатор вітчизняної психолінгвістики її предметом вважав „співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як чинником творення образу світу людини, з іншого” [58, с. 17].

Когнітивна лінгвістика як напрямок досліджень процесів пізнання, розвиває проблему зв'язків між мовою та мисленням у таких категоріях когнітології та лінгвокогнітології, як знання, його мовні різновиди, мовні способи репрезентації знань, мовні процедури оперування знанням, ментальні структури та процеси у свідомості (пам'ять, сприйняття, розуміння, пізнання, аргументація, прийняття рішення тощо). Як зазначає М. Кочерган, саме через мову можна об'єктивувати розумову (ментальну, мисленнєву) діяльність, вербалізувати її. З іншого боку, вивчення мови – це опосередкований шлях дослідження пізнання, оскільки когнітивні і мовні структури є взаємопов'язаними [23, с. 38]. Зі свого боку, С. Л. Рубінштейн писав, що мислення і мовлення не можна розглядати осібно, оскільки останнє слугує не тільки для того, щоб винести назовні, передати іншому готову думку: „В мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми водночас й формуємо її. Мислення у мовленні не тільки виражається, а й більшим чином воно у мовленні й реалізується”. Однак все ж, продовжує він, мовлення виходить за межі співвідношення з мисленням, оскільки значну роль у мовленні відіграють емоції, а відтак „мовлення корелює із свідомістю в цілому” [142, с. 381, 391]. Це твердження перегукується із тезою В. Й. Григор'єва, що „свідомості поза мовою не існує”, а думка людини завжди прагне вилитись у відповідний мовний еквівалент, незважаючи на те, що це ніколи не можна зробити остаточно. Відтак, беручи участь у процесах предметного сприйняття і мислення, мова значним чином визначає специфіку людської свідомості та людської психіки загалом [63, с. 184].

Психосемантика (грец. *semantikos* – означаючий) – сфера психолінгвістики, що вивчає генезис, будову і функціонування індивідуальної системи значень, котра опосередковує усі інтелектуальні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, вибір мети, ухвалення рішень тощо). Її завданнями є: дослідження психічних механізмів інтерпретації і розуміння, виявлення різноманітних форм існування значень в індивідуальній свідомості людини (образи, символи, символічні дії, знакові та вербальні форми), а також аналіз впливів мотиваційних чинників і емоційних станів суб'єкта на формування його системи значень, семантичної організації знань [137, с. 289-290; 27, с. 416]. Психосемантика базується на положенні, що мова подвоює наш світ. Зокрема, О. Р. Лурія писав: „Людина живе у подвійному світі – світі предметів, що сприймаються безпосередньо, і світі образів, об'єктів відношень і якостей, котрі позначаються словами. Таким чином, слово – це особлива форма відображення дійсності. Людина може довільно викликати ці образи незалежно від їх реальної наявності і, таким чином, має змогу довільно керувати цим другим світом” [по 58, с. 42]. Зазначена сфера психології вивчає як загальнопсихологічні аспекти процесу категоризації, так і диференційно-психологічні. В останньому випадку вона покликана відтворити систему уявлень конкретного індивіда про світ шляхом реконструкції його *індивідуальних значень і особистісних смислів* [16, с. 446]. Звідси основний метод досліджень експериментальної психосемантики – побудова суб'єктивних семантичних просторів, тобто своєрідне моделювання категорійних структур індивідуальної свідомості [58, с. 42; 84, с. 472].

Проблеми психосемантики або психологічних закономірностей організації категорійного знання досліджуються в межах психології сприйняття, пам'яті, психолінгвістики і психології читання [27, с. 415]. Під категоріями у цьому контексті розуміють найбільш загальні фундаментальні поняття, що відображають сутнісні, закономірні зв'язки й відношення об'єктів дослідження [92, с. 158], а категоризацію тлумачать як пізнавальну операцію, котра дає змогу визначити об'єкт шляхом його співвіднесення з більш

загальною категорією. Відтак процес пошуку смислу (*концептуалізація*) і процес *категоризації* не існують порізно, адже умовою процесу осмислення є виокремлення „із фону” об’єкта, який нас цікавить [166, с. 63], а для розуміння цілісного смислу мовного виразу (тексту) потрібно спочатку адекватно встановити предметне значення кожного його компонента. Г. П. Щедровицький і С. Г. Якобсон розглядають розуміння як смислову організацію знакової форми тексту: „... ця форма організації є не що інше, як відновлення структури смислу, закладеного в текст процесом мислення”. Інакше кажучи, знаки, з котрих побудований текст, мають так впорядкуватися в думці читача, як вони розташовувалися в думці автора [21, с. 162; 55]. Отож завдяки семантичним структурам (таким як стійка система словесних асоціацій, „семантичні поля”, „вербальні сітки”, „семантичні простори” тощо) знання розкриваються в ментальному досвіді людини у диференційованому і систематизованому вигляді [34, с. 93].

Психодидактика – нова галузь інтегрованого психолого-педагогічного знання, котра, за А. В. Фурманом, взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розв’язкової ефективності організованого навчання; її предметом є організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників, головню за допомогою технологій і засобів, заснованих на системі методологічних підходів до уможливлення процесу навчання і до створення розвивального освітнього простору в цілому (проблемний, програмовий, системний, комунікативний, миследіяльний, задачний та ін.) [172, с. 161]. Якщо упередметнення дидактики стосується більше форм, методів і засобів організації навчального процесу, то упередметнення психології – змісту, функцій та закономірностей розвитку студента у форматі його актуальної і потенційної навчальної взаємодії. Саме у такий спосіб утворюється новий бінарний предмет наукового пізнання, що обіймає у теорії зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст, явище і сутність, потенційне й актуальне, загальне й одиничне [175, с. 8].

Вперше термін „психодидактика” застосував В. В. Давидов, який тлумачив її як наукову сферу, що розробляє полідисциплінарні проблеми розвиваючого навчання. Своєю чергою, А. З. Рахімов, визначає її як „інтегративну науку, що розкриває теоретичні основи освіти і навчання в найбільш загальному вигляді відповідно до законів загальної, вікової і педагогічної психології” [34, с. 36], а О. М. Крутський одним із її завдань вважав проектування і подачу навчального матеріалу для наставника і наступників у формі психодидактичного пакету, що містить зміст теми навчального предмету і варіанти його опрацювання відповідно до конкретних методологічних підходів [206]. Відтак виправданою є постановка і розробка проблематики інструментальної психодидактики, що передбачає поліпредметне напрацювання науково обґрунтованих і практично виважених принципів і рекомендацій щодо проектування, створення та експертизи навчальних книг нового покоління.

1.3. Психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг

Перебіг інформаційно-знаннєвих процесів слід досліджувати на основі діяльнісного підходу. Розуміючи психічне, вслід за Г. Манаєнком, як діяльність, у тому числі як неперервні процеси побудови індивідуальної картини образу світу, ми можемо аналізувати зміст поняття інформація у динаміці співвідношень понять психіка, свідомість, ідеальне, ментальна презентація та культура (значення, мовний знак тощо) [104, с. 192]. Однак „наявні у свідомості” моделі, несуть не просто *інформацію* як певну структуру, що може бути перенесена від одного об'єкта до іншого, а ієрархічно структуровану інформацію, тобто *знання*, що формується чи активізується у свідомості суб'єкта у вербальному, образному чи змішаному вигляді [7, с. 39].

На жаль, деякі науковці розглядають читання тексту як сенсомоторну навичку, а не як активний за суттю і надскладний за структурою процес [30,

с. 406] психічної діяльності, результатом котрого і є його розуміння [112, с. 6; 204]. У цьому контексті доречно навести одне з ключових положень концепції Л. С. Виготського про взаємозв'язок процесів мислення і мовлення: „відношення думки до слова є перш за все не річ, а процес, що здійснюється як внутрішній рух через цілу низку планів. Тому дослідження перебігу від думки до слова і назад полягає у вивченні тих фаз, з яких складається цей рух” [58, с. 28]. Запропоновані інваріанти (рис. 1.4) як те, що не змінюється за тих чи інших обставин, можуть слугувати засобами досягнення оптимальної послідовності цілеспрямованих педагогічних впливів на емоційну, інтелектуальну і духовну сфери особистості шляхом психотехнологічної реалізації повного освітнього циклу.

Отож дидактична редукція і перетворення змісту певної науки в зміст відповідного НКК [62] пов'язані з системою психосемантичних вимог до його *тексту*, реалізація котрої допоможе кожному студенту зрозуміти *зміст* і осягнути *смысл* повідомлення, проникнути в суть предметів та явищ, що вивчаються, і через задіяння *сенсового* рівня досягти особистісного зростання та самотворення власного Я. Розглянемо більш детально категорійно-понятійне поле досліджуваної проблематики в контексті *когнітивної психології*, яка вивчає особливості сприйняття інформації, її відображення у свідомості людини, опрацювання, зберігання у пам'яті і переходу у знання [58, с. 163], та *епістемології* як теорії про природу знання [211].

Усі культурні феномени – від буденного мислення до навчальної літератури, мистецтва і філософії – неминуче закріплені в знаках і є знаковими механізмами [120, с. 895]. **Знак** (англ. *sign*) постає у двох аспектах: у соціальному – як перцептивний продукт історії культури із котрого генеруються значення, і в психологічному – як ідеальний інструмент психічної діяльності конкретної людини. Розвиваючись і відходячи до знакових систем, знаки із засобу передачі суспільного досвіду перетворюються на засіб його зміни і вдосконалення [16, с. 175]. Показовим у цьому контексті є тлумачення М. К. Мамардашвілі „знаковості” як структури свідомості [103, с. 115], розуміння Г. П. Щедровицьким „ідеального” як матерії іншого роду – знакового [188],

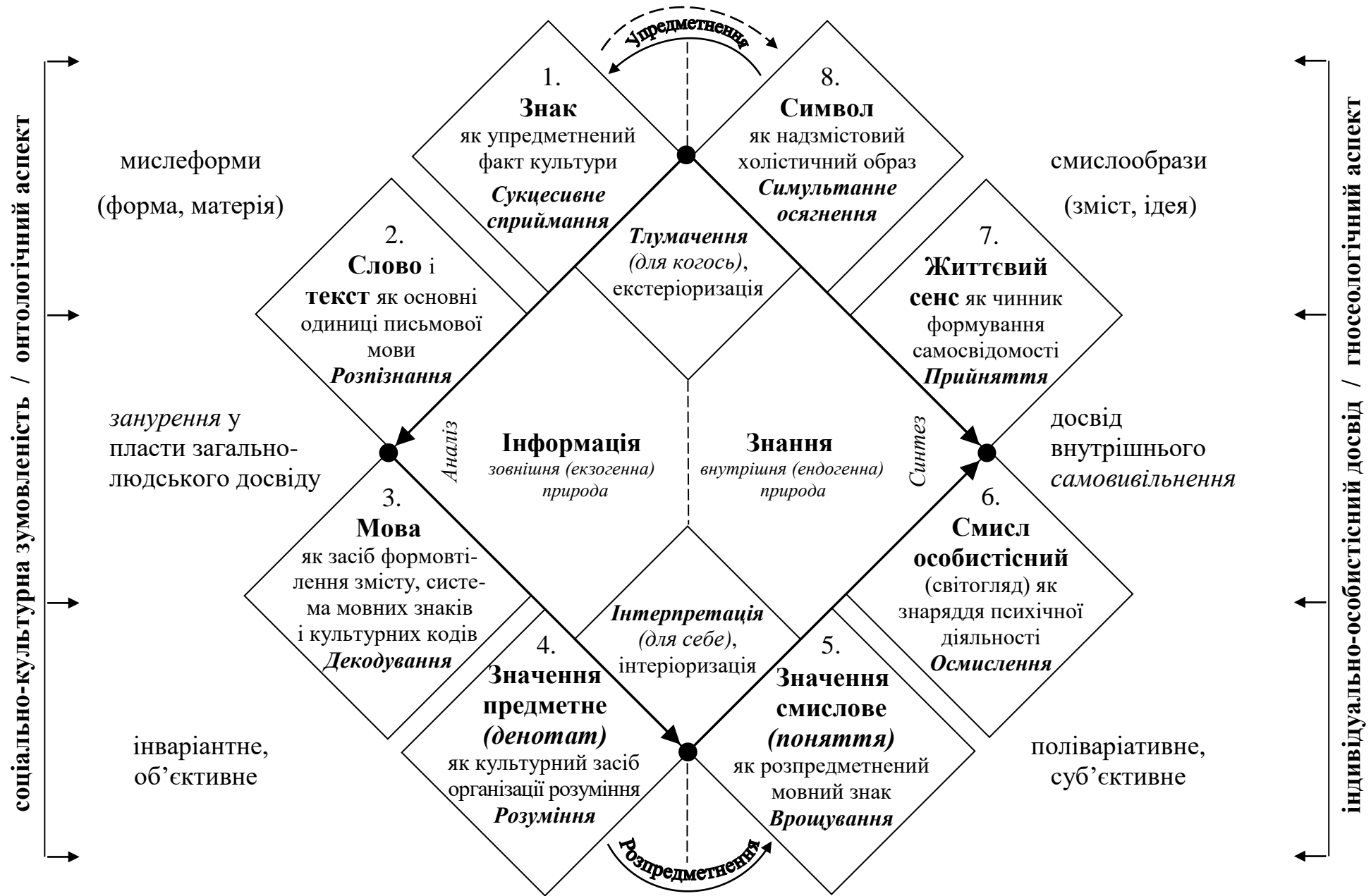


Рис. 1.4. Категорійно-понятійна наступність у дослідженні семантики тексту НКК

чи використання Л. С. Виготським поняття „знакове опосередкування” як основного теоретичного конструкту культурно-історичної теорії, за котрої розвиток вищих психічних функцій розглядається як зміна структури психічного процесу завдяки долучення до неї знаку як психологічного інструмента, що веде до видозміни натуральних, безпосередніх процесів у культурні, опосередковані [84, с. 206; 29, с. 9].

До „знаків людської культури”, за В. П. Глуховим, належать знаки мови і похідні від них „письмові знаки” (розділові знаки), а також „немовні” їх різновиди (знаки-копії (*іконічні знаки*), знаки-ознаки (*знаки-прикмети, знаки-індекси*), знаки-символи) [58, с. 103]. Відтак **знак** – це інтерсуб’єктивний медіатор і водночас матеріальний носій, що сприймається на чуттєвому рівні і слугує у пізнанні як позначення або заміщення іншого предмета (референта), події, дії, суб’єктивного утворення. Він призначений для надбання, зберігання, перетворення і трансляції певної інформації. Розуміння знаку неможливе без з’ясування його значення – предметного (об’єкт, що позначається ним); смислового (образ позначеного об’єкта); експресивного (вираженого у відчуттях). Специфіка знаку полягає у його двосторонній структурі – нерозривній єдності форми, що безпосередньо сприймається (позначуваного), і змісту, котрий мається на увазі (означуваного) [120, с. 391-392; 202]. Особливими його характеристиками також є *уніфікованість*, максимальний рівень *узагальнення* позначуваного, *універсальність*, а відтак *абстрактність* і *конвенційність* [58, с. 105; 84, с. 205].

До сновних *функцій* мовних знаків належать: *соціокультурні* (позначувальна, пізнавальна, інформаційна, комунікативна, виражальна тощо) і *психоінструментальні* (відображення предметного змісту оточуючої дійсності, сигніфікації, опосередкування, автостимуляції, упредметнення та об’єктивації думок як ідеальних образів) [58, с. 104; 30, с. 284]. Отож кожна семіотична система (знакова структура), за О. Кушнір, є системою культурних засобів *упредметнювання* концептів як „чорних ящиків” свідомості, про наповнення котрих ми можемо судити лише опосередковано [94, с. 163].

Основним і універсальним „знаком мови” і водночас „знаком думки” є *слово* [за 23, с. 38]. За Л. С. Виготським, воно настільки ж стосується мови, наскільки і мислення, та є живою клітинкою, що містить основні властивості, характерні для мислення в цілому [30, с. 672]. І. Кант стверджував, що ми пізнаємо категорії і лише через них пізнаємо світ [103, с. 117]. За О. Р. Лурією, слово виводить предмет із сфери чуттєвих образів і долучає його до системи логічних категорій, що дозволяють відображати світ глибше, ніж це робить наше сприйняття. Завдяки йому не лише довільно викликається чи позначається образ, а й задіюється предмет до широкої системи зв'язків, у якій воно перебуває. Відтак слово виконує дві основні функції – „виокремлення суттєвої ознаки предмета і віднесення його до певної категорії або, інакше кажучи, функцію абстрагування та узагальнення” [97, с. 249, 259].

Слово, за Роланом Бартом, не має значення, воно – тільки можливість останнього, що одержується в рамках конкретного тексту. Більше того, кожне нове прочитання тексту створює нові значення, читач неначе пише свій власний текст заново [81]. Називаючи певне слово, людина не тільки відтворює конкретний наочний образ, а й актуалізує дію системи зв'язків, котрі виходять далеко за межі ситуації, що безпосередньо сприймається, і мають характер складної матриці логічно впорядкованих значень [97, с. 260]. Щоб зрозуміти, яке саме значення має певне слово, треба врахувати, що воно входить до складу речення, а через набір останніх – у тексти, де й набуває чіткої контекстуальності. При цьому семантика слова у тексті (їх значення і смисл) може значно відрізнятись від семантики ізольованих слів. Отож мовні знаки (слова, словосполучення) виявляють свої основні властивості тільки будучи *текстово пов'язаними* [58, с. 117, 120].

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

різноманіття культури [120, с. 1022]. З. Я. Тураєва зазначає, що „текст як певна реальна об’єктивність існує в зумовлених параметрах поза свідомістю суб’єкта, який її створює та сприймає”. Водночас більш традиційною є точка зору на текст як на письмове формовтілення повідомлення [13, с. 28]. У нашому дослідженні текст – це розгорнуте мовленнєве повідомлення, об’єктивоване з допомогою засобів мови у вигляді письмового документа, що складається з низки особливих одиниць (надфразової єдності), об’єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку та має певну спрямованість і прагматичне настановлення (за П. Я. Гальперінім). Хоча текст є взірцем емерджентного утворення (виникає у ході здійснення певного процесу), однак він вивчається саме у своїй завершній формі, тобто як щось кінечне, чим й відрізняється від дискурсу [91, с. 72, 79]. До його сутнісних характеристик належать інформаційність, цілісність (смилова і структурна), зв’язність складових елементів (від граматичної будови до наративної структури), функціональна інтенційність [58, с. 121], релевантність і внутрішня осмисленість, що вимагає (внаслідок своєї неочевидності) інтерпретації [120, с. 1022].

Комплексні знаки (слово, речення, текст) утворюють *мову* [58, с. 93], котра є „надскладною матрицею для формування і вираження думки” [97, с. 273; 77, с. 46], а відтак засобом інтерпретації свідомості і конструювання її структур [103, с. 41]. Мова як об’єктивна система соціокодів, що позначає (сигніфікує) зовнішню реальність і фіксує суспільно-історичний досвід, поряд з працею, є основним чинником формування пізнавальних і регуляції вищих психічних процесів. Саме вона є знаряддям мислення, котре забезпечує перехід відображення світу від чуттєвого до раціонального. Скажімо, за допомогою вербально-логічного мислення людина, спираючись на коди мови, набуває змоги виходити за межі безпосереднього чуттєвого сприйняття зовнішнього світу, оперувати предметами, які раніше не входили до складу її власного досвіду, відображати складні зв’язки, формувати зміст поняття, формулювати висновки і вирішувати поставлені теоретичні завдання. Відтак ця форма мислення слугує

основним засобом організації ефективної пізнавальної, у т. ч. науково-дослідницької, діяльності людини [97, с. 68-69, 247; 53].

В основі будь-якої мови лежать три елементарні функції: назвати предмети реального світу (*номінація*), привести назване у зв'язок один з одним (*предикація*), локалізувати назване у просторі та часі (*локація*) [202]. Тому *декодування* речення ставить перед людиною, яка сприймає повідомлення, зовсім інші проблеми, ніж декодування значення окремих слів, адже передбачає перш за все опанування тих граматичних кодів, що виражають певні логічні відношення; синтаксичних конструкцій як способів поєднання слів; контекстуальних зв'язків тощо [97, с. 291]. При цьому коди як керівництва до інтерпретації є своєрідним каркасом, в межах котрого знаки набувають значення [211]. Тобто за допомогою певних процедурних систем конвенційного характеру забезпечується кореляція позначуваного і означуваного, а відтак декодування інформації (змісту повідомлення).

Очевидно, що природа знаку й об'єкта не збігається, адже назва (номінація) є семіотичним, а не онтологічним явищем [63, с. 184], тому шлях від думки до слова лежить через *значення* (англ. *meaning*). Під значенням М. М. Бахтін розумів „функцію знаку і потенцію смислу” [за 30, с. 1012, 15], а С. Л. Рубінштейн убачав „узагальнене відображення предметного змісту” [за 27, с. 417]. Предметне значення (денотат), зі свого боку, інтерпретується І. Л. Гудіною як текстове явище предметної дійсності, реально існуюче поза нашою свідомістю [65, с. 137], або як відношення знаку до об'єкта, який він позначає, чи буквальне (лексичне), словникове значення слова [115, с. 210]. У рамках системно-мислєдїяльнїсної методологїї Г. П. Щєдровицький розглядав значення як штучнї знаковї конструкції, що слугують культурними засобами організації розуміння [120, с. 940] та розкриваються як зміст знаків у їх стійкому для представників даної культури соціально-нормованому полі смислів. Інші тлумачили значення як одиницю суспільної та твірну індивідуальної свідомості [16, с. 178; 7, с. 40].

Отож значення розуміється як соціально закріплений нормативний зміст знаків і мовних виразів [163, с. 673; 28, с. 376], що характеризується точністю і константністю незалежно від контексту [58, с. 225-226]. Воно є тільки одним із аспектів того смислу, що набуває слово, і при цьому аспектом найбільш об'єктивним (реальним) та уніфікованим [30, с. 1003], однаковим для всіх людей. Їхня універсальність є результатом конвенції (лат. *conventio* – згода), тобто домовленості між членами суспільства, які приписують мовним знакам чітке значення [88, с. 280]. Однак окремі науковці правомірно вказують на некоректність чи недостатність денотації як основної моделі значення [120, с. 1022], оскільки вона дає змогу оволодіти лише „зовнішньою оболонкою мови”, котра заміщує один елемент дійсності іншим [16, с. 178]. Прикладом цього є той факт, що діти 3-5 років розуміють лише пряме значення слів і важко інтерпретують фрази із переносним значенням [97, с. 258]. Таким чином, рівень оволодіння мовою зумовлює тип мислення, в даному випадку перехід від наочно-образного до вербально-логічного його різновидів. Саме в точці „значення” слова (див. рис. 1.4) відбувається перетинання мови і мислення чи, за висловом Ю. Л. Трофімова, „криється вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням”, адже „значення слова – явище мовленнєве й мисленнєве водночас” [138, с. 296]. Процес же перетворення світу культури (значень) у світ особистості (смислів) уможлиблюється завдяки механізму *інтеріоризації* [66, с. 29]. Відтак розуміння значення для мовного процесу є умовою вербалізації, а для мисленнєвого процесу – матеріалом для здійснення маніпулятивних операцій [27, с. 751].

Термін „розуміння” має різне сутнісне наповнення і переважно тлумачиться як складний, опосередкований *аналітико-синтетичний процес*, що включає в себе вирізнення основних елементів матеріалу, та об'єднання їх в одне смислове ціле, або процес, в якому людина із зовнішніх знаків розгортає внутрішній зміст [80, с. 49; 183, с. 6]. Однак у нашому дослідженні ми розглядаємо його як опосередкований процес спрямований лише на виявлення предметного значення, котре, своєю чергою, є передумовою інтерпретації

тексту, а не її результатом. Отож розуміння зводиться не так до знаходження основного концепту повідомлення, реконструювання ієрархії смислових зв'язків, як до „запуску” власної смислодинаміки [79, с. 134].

Індивідуальна система значень, постаючи у вигляді інтеріоризованих еталонів, зумовлює особливості перебігу пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять тощо) та актів соціальної поведінки конкретної особи [137, с. 147; 16, с. 178]. У зв'язку з цим у семантиці чітко розрізняють теорії реферації (позначення) і смислу, а в психології мови категорію „значення слова” відмежовують від терміна „поняття”, котрі утворюються у свідомості людей унаслідок застосування слів у різних поєднаннях і різних смислах-значеннях [58, с. 117]. Отож за різним вживанням слова стоять й різні психічні процеси: в одних випадках воно викликає конкретний образ, в інших – абстрактні системи логічних зв'язків, у третіх – емоційні переживання. Тому процес використання слова завжди пов'язаний з виділенням одних – адекватних – систем зв'язків і гальмуванням інших, котрі не відповідають певній задачі чи ситуації, а відтак – із вибором з множини можливих потрібного смислу [97, с. 251]. Ця теза О. Лурії перегукується з твердженням В. Франкла, який зазначав, що „смысл має бути знайдений, але не може бути створений” [102, с. 160]. Примітно й те, що будь-який предмет чи явище завжди мають певний смисл, проте вони можуть не мати конкретного предметного значення. Смисл може бути усвідомленим чи неусвідомленим, а предметне значення – правильним або хибним. Відтак значення мовного виразу можна зрозуміти, вивчити (результат знання), а смислами щоразу оволодівати чи здобувати (феномен пізнання).

У психології мови вперше терміни „значення” і „смысл” розмежував Л. С. Виготський. Значення слова, згідно з його визначенням, – це стійка й однакова для всіх людей система (смислових) зв'язків, що містяться за словом. Смисл же – це „індивідуальне значення слова”, виділене з об'єктивної системи зв'язків; воно утворюється з тих смислових зв'язків, які актуальні для людини в даний момент повсякдення [58, с. 115]. Тож суть усвідомлення повідомлення

полягає в абстрагуванні від зовнішнього його значення і переході до глибинного смислового підтексту.

Смисл – це цілісний суб'єктивний образ (мисленнєвий зміст), який виникає у процесі опанування тексту [120, с. 939] (феноменальний аспект пізнання). Він постає як складне динамічне утворення, що зазнає постійних трансформацій під впливом певних обставин, й у цьому витлумаченні є невичерпним [58, с. 115]. Саме рух і зіштовхування смислів, на думку Г. Манаєнко, й становить психологічну суть думки [104, с. 193]. Крім того, смисл як *конотативне значення слова* базується на асоціативних комплексах і має афективно-чуттєве забарвлення [27, с. 417]. Відповідні асоціації спричиняють утворення низки похідних асоціацій, замикання нових зв'язків та адекватне відображення причинної, логічної чи структурної сутності об'єкта пізнання. Отож саме система смислів безпосередньо конститує свідомість та уможливорює оперування „чистими значеннями” як основою теоретичної діяльності [100, с. 175; 30, с. 10].

Як відомо, універсальними формами мислення і свідомості, які відображають загальні властивості й відношення об'єктивної дійсності є поняття і категорії (грец. *kategoricos* – основна ознака) [88, с. 419]. Вони є одиницями знання та особливими структурами узагальнення, котрі характеризуються, з одного боку, виокремленням і співвіднесенням певної сукупності ознак об'єкта, що відображається і, з другого – включеністю в систему зв'язків з іншими поняттями. Поняття виникає тоді, коли низка абстрагованих ознак вдруге синтезується, а одержаний таким чином абстрактний синтез стає основною формою мислення [34, с. 94; 30, с. 832]. Моделями ж зберігання понять в семантичній пам'яті та структурою, на основі якої будуються схеми процесів мислення (правила побудови висловів, логічних висновків, процедури дедукції тощо), є семантичні сітки (англ. *semantic nets*). Структурні вузли останніх відображають окремі поняття, а зв'язки між вузлами – відносини між поняттями, що мають різну вагомість [16, с. 492-494].

Предметне значення інформації розпредметнюється за допомогою механізму *психологічної інтерпретації* як процесу наділення тексту смыслом шляхом занурення у певний контекст (особистісний, діяльнісний, культурний). Саме останній задає ті інтерпретаційні рамки, котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, даючи змогу відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють його, збагачуючи новими зв'язками зміст повідомлення. А множинність і навіть конфлікт інтерпретацій, що виникають при цьому, на думку П. Рікера, є не недоліком, а перевагою смислового розуміння [183, с. 7].

Смисл створюється читачем, який, спираючись на свої когнітивні та особистісні структури, його частково відтворює, а частково синтезує новий смисл, адекватний власному досвіду [181, с. 113]. Саме так відбувається процес „*вращування*” інформації всередину і переведення її у *знання* як внутрішнє надбання людини. Під *вращуванням* Л. С. Виготський розумів „*перехід операції всередину, інтеріоризацію вищих психічних функцій, яка пов'язана з новими змінами у їхній структурі*”. Він стверджував, що перенесення соціальних способів поведінки всередину системи індивідуальних форм пристосування не є суто механічним і не відбувається автоматично, а пов'язане із зміною структури і функції всієї операції і є особливою стадією в розвитку вищих форм поведінки. Перенесені в сферу індивідуального соціальні продукти починають функціонувати за законами того цілого, органічну частину якого вони тепер складають [30, с. 1109].

Поряд із смыслом, у психологічній літературі використовують термін „*особистісний смисл*” (англ. *personal sense*) як основний структурний компонент індивідуальної свідомості, що зумовлює вибіркову значущість певних об'єктів і явищ навколишньої дійсності саме для конкретного суб'єкта та його ставлення до них. Ієрархізація смислів відбувається внаслідок відображення особою відносин, що наявні між нею і тим, на що спрямовані її дії (безпосереднім результатом). Саме відношення *мотиву* до цілі, за О.М. Леонтьєвим, породжує особистісний смисл, причому смислоутворювальна

функція тут належить мотиву [137, с. 330]. Зі свого боку, Г. О. Балл зазначає, що справжнє знання має органічно увійти в індивідуальний досвід наступника, в унікальний контекст його „образу світу” та набути для нього глибокого особистісного смислу, провідною функцією котрого є забезпечення *ціннісної зорієнтованості* в ситуації і *мотивування* діяльності суб’єкта, а отже зумовлення тих цілей, на досягнення яких він буде спрямований [8, с. 173, 99].

Особистісний смисл як феномени не стільки мовної свідомості, скільки психіки в цілому (в т.ч. несвідомих пластів психіки) пов’язаний з процесом *згортання*, тобто реорганізацією (переструктуруванням) всієї множини наявних у наступника уявлень стосовно певного поняття і перетворення їх в узагальнену одиницю знання (основний смисл повідомлення). Фаза згортання завершує процес утворення понятійного знання, а відтак розгорнутий на попередніх фазах суб’єктивний образ поняття стискається, концентрується і концептуалізується [34, с. 120]. Відтак внаслідок поетапної аналітико-синтетичної роботи реципієнта, весь зміст повідомлення вміщається в коротку, проте концентровану логічну схему, котра може бути розгорнута ним знову. При цьому концепт, зберігаючись в довготривалій пам’яті, може бути відновлений в словах, що буквально не співпадають із сприйнятими, але синтезують той же смисл, який містився в первинному повідомленні [97, с. 294; 58, с. 250]. За А. А. Залевською, поняття „концепт” фіксує одну з базових реальностей свідомості і визначається як її перцептивно-когнітивно-афективний феномен, котрий інтегрує особистий і колективний досвід й виражається у засобах повсякденної мови. Відтак людське „Я” (особистість), концепт (або десигнат) і словесний знак знаходяться у відношенні ізоморфності, а концепт розглядається як холістичне явище, в котрому фіксуються образно-понятійно-емоційні структури свідомості, що постають у ролі світоглядного фундаменту і регуляторів людської поведінки [94, с. 162, 163; 202]. На цій основі О. Г. Асмолов, втілюючи висунуту Л. С. Виготським ідею єдності афекту та інтелекту, вводить поняття про динамічну смислову систему та ірраціональний смисл як уявлення, у якому емоційно-ціннісна складова переважає над

когнітивною, котра лише означає переживання особистості [11, с. 101, 105]. Йдеться про особистісну значущість, яка тісно пов'язана з мотивами і загальною спрямованістю індивідуальності й виявляється у формі неусвідомлених установок, а також емоційного забарвлення певного об'єкта чи явища [27, с. 417].

Відтінки смислового значення як діалектичні взаємопереходи у динамічній і відкритій мережі лексико-семантичної системи важко вловити та описати, оскільки вони базуються на психосемантичних асоціаціях (інтуїтивному пізнанні) предметів і понять, демонструючи собою вічне протистояння мови і мовлення, свідомого і несвідомого, системного і стихійного в людській свідомості-реальності та мові [105, с. 175]. Складність процесу виявлення внутрішнього смислу художнього тексту вказує на те, що потрібно навчати наступників розкривати внутрішній смисл твору так же як навчали декодувати (розуміти) його зовнішнє (логіко-граматичне) значення, а психологія має запропонувати ефективні шляхи такого навчання [97, с. 298]. У ході формування понятійних структур виникає новий тип розуміння дійсності, відбувається рефлексивне пізнання світу власних переживань [34, с. 94]. При цьому процес розуміння розглядається як умова *осмислення* соціального буття та організації власного досвіду, що уможлиблюють внутрішньоособистісну узгодженість, стабільність когнітивних структур й забезпечують тим самим неперервне відчуття ідентичності [79, с. 128; 182, с. 5]. Таким чином висвічується некоректність вживання терміна „передача інформації”, що суперечить відомій тезі Мераба Мамардашвілі: „не треба навіть намагатися зрозуміти іншого, це неможливо, краще разом розуміти щось третє” [81].

За Д. С. Ліхачовим, концептосфера певної національної мови – це каталог всього розумового багатства нації [94, с. 162]. Своєю чергою, стереотипи групової свідомості специфічно заломлюються у свідомості кожного індивіда. Люди завжди вкладають в універсалії культури особистісний смисл відповідно до накопиченого життєвого досвіду. У підсумку в їхній свідомості категоріальна модель світу набуває особистісного забарвлення і

постає у якості *індивідуального світогляду* чи *життєвого стилю*, що обраний конкретною особою як форма самозреалізування [155, с. 67; 32, с. 193]. Відтак особистісний смисл перш за все зумовлюється рівнем особистісного розвитку, соціальним статусом і ролями людини у системі суспільних взаємин, зміна котрих спричинює переосмислення нею свого ставлення до світу.

Передостаннім терміном в аналізованій теоретико-метологічній схемі є *сенси* – те, що відіграє особливу роль, має виняткову значущість чи є метою чого-небудь. **Життєвий сенс** – цілісне, інтегральне, значим чином усвідомлене утворення (стратегічна інтенція, загальна налаштованість), що здатне мобілізувати когнітивну та емоційно-вольову сфери особистості на шляху досягнення суб'єктивно значущих довготривалих цілей, стійких прагнень, ідеалів і життєвих пріоритетів. Його центральною складовою постає система ключових, внутрішньо прийнятих норм та індивідуальних цінностей, які обґрунтовують певне ставлення людини до світу і до самої себе. Саме вони є основним критерієм самооцінки та оцінки думок, дій чи вчинків інших осіб. Відтак життєвий сенс як своєрідна стереотипна внутрішня установка зумовлюється рівнем потреб та, зі свого боку, спричинює певні психічні стани, процеси чи властивості, починаючи з мотивів і завершуючи почуттями, рефлексією, самоактуалізацією. Життєвий сенс пов'язаний із призначенням людини, істинним життєвим шляхом і способами самореалізації (досягнення „акме”) та самозвернення на рівні універсуму [53].

Людині властива трансценденція за межі самої себе (вихід до людства в цілому), де вона і знаходить певну систему вищих цінностей, здатних надати життю сенс. Водночас останній пов'язаний з особистим вибором (вольовим актом) людини, та є результатом її вільного волевиявлення, що передбачає повну відповідальність за здійснений вибір [189, с. 211, 212]. Проте, за Г. О. Баллом, для людини, проникнутої вищою духовною цінністю (яка віднайшла смисл життя), вибір перестає бути актуальною проблемою, оскільки вона уже обрала свій життєвий шлях, віднайшла себе, своє головне устремління, виявила джерело осмисленості буття і деяку життєву істину й тим самим немовби внутрішньо наперед визначила (не у деталях, а в головному) всі

можливі подальші вибори. Сенс згармонізовує світовідчуття людини, наповнює її життя простотою і справжньою свободою – свободою від вагань і страху, свободою творчих можливостей [8, с. 286]. Пошук сенсу не є неврозом, це нормальна властивість людської природи чи емоційний стан, причому завжди позитивний, без якого особистість не може бути щасливою. Відтак сенс тлумачився В. Франклом як „той духовний об’єкт, до якого за найрізноманітніших обставин прагне людська душа” [189, с. 210, 211, 214].

Сенс як внутрішньо значуща мета усвідомлюється не кожену хвилину, а існує незримо за рамками наших практичних дій і раціональних міркувань як їх прихована передумова, яка надихає. Інколи навіть потрібне зусилля, щоб вивести зміст сенсу в план свідомості. Отож виявлення сенсу не є результатом суто логічної операції, його знаходження більш схоже на сприйняття гештальта – цілісного образу, який ми схоплюємо раптово. Сенс не можна дати, його потрібно самостійно знайти [189, с. 215, 211], збагнути у контексті вічності. У цьому контексті Г. Ф. Лейбніц розрізняв перцепцію як просте, безпосереднє уявлення про зовнішній світ і аперцепцію як вищу форму пізнавальної діяльності, пов’язану з *самосвідомістю* [88, с. 424]. Психологічним засобом осягнення сенсу як абсолютного рівня суб’єктивності в розвитку ціннісно-сислової сфери особистості є медитація, яка уможлиблює „граничну зосередженість психіки аж до зупинки опосередкувального логіко-знакового структурування при пізнанні світу, до знання суб’єкт-об’єктного протиставлення, до стану натхнення і оволодіння резервами психіки (у тому числі підсвідомості), до дійсної свободи волі. Вона також дає змогу особистості переживати безпосередню єдність зі світом через інтуїтивне розуміння його сутності” [79, с. 207]. Осягнення смислу є водночас його творенням й базується на вчинковому принципі поведінки. Смисл життя не можна знайти готовим, раз і назавжди даним, ствердженням у бутті. На кожному віковому етапі наявні різні його визначники, до яких можуть належати кохання, професійне вдосконалення, створення шедевр тощо. Отож він має бути живим, а життя є дієвість, творчість, визрівання із власних глибин, напружене самозаглиблення,

занурення у вир буття. Відтак віднайдений смисл треба стверджувати усім своїм життям [141, с. 609, 891].

В основі „культурного виміру”, за В. Й. Григор’євим, лежить *життєвосенсовий підхід*. Перетворюючи світ у носія людських сенсів, людина перетворює його у світ культури. Так культура постає перед людиною як світ сенсів, який передається від покоління до покоління і визначає спосіб буття і світовідчуття людей. При цьому життєві сенси знаходять своє вираження у символах, у які занурена особа. Відтак кожна її дія має як безпосереднє цільове призначення (засіб досягнення цілі), так і значення символічне, в якому, своєю чергою, простежується внутрішня дія життєвого сенсу. Важливо те, що справжній символ не просто „позначає” сенс, а й несе у собі всю повноту його дійової сили [63, с. 233-234].

Символ є окремим випадком знаковості та її найвищим рівнем. Саме він, за М. К. Мамардашвілі, як особливе вираження життя свідомості є тією „дивною Річчю, котра одним своїм кінцем „виступає” у світ речей, а іншим – „занурюється” у дійсність свідомості, яка не є річчю”. Однак символ залишиться тільки річчю (до того ж цілком конкретною), допоки не буде інтерпретований відносно певної структури (чи стану) свідомості. При цьому інтерпретації не обов’язково мають бути свідомими. Зокрема, в психоаналізі символ розглядається як „отвір”, через котрий „свідомість тепер” читає те, що було у „підсвідомості тоді”, або ж тлумачиться як факт усвідомлення особистістю (і культурою) самої себе через стереотипні образи колективного несвідомого [103, с. 27, 28, 85, 169, 175]. К. Г. Юнг зазначав, що „символи важливі посланці від інстинктивної до раціональної складової людського розуму і їх інтерпретація збагачує злиденність свідомості, оскільки вона вчить її знову розуміти забуту мову інстинктів”. Таким чином, „символи є природними засобами примирення і об’єднання внутріпсихічних опозицій” [80, с. 55].

Символ (грец. *symbolon* – знак, прикмета) – це річ, що має властивість індукувати стани свідомості, через які психіка особи пронизує певні структури свідомості [103, с. 152]. Він тлумачиться як фіксуєча здатність матеріальних

речей, подій, чуттєвих образів виражати (у контексті соціокультурних аксіологічних шкал) ідеальні змісти, відмінні від їх безпосереднього чуттєво-тілесного буття. Виконуючи експресивну, репрезентативну і смислову функції, символ є результатом особливого синтезу умовної знаковості і безпосередньої образності, в якому ці два полюси урівноважуються і набувають нової смислотвірної якості. Відтак символ схоплює зв'язок окремої частковості з безліччю інших, підпорядковуючи його одному закону чи принципу і підводячи їх до певної універсальності. Об'єднуючи різні плани реальності в єдине ціле, символ створює власну багаторівневу структуру, смислову перспективу, пояснення і розуміння котрої вимагає від інтерпретатора роботи з кодами різних рівнів [120, с. 899, 900]. Сама ж інтерпретація здійснюється лише в контексті даної культури чи епохи і завжди має творчий характер [63, с. 234].

Символ як особливий різновид метафори (іносказання), котрий у концентрованій формі містить потенційні смислові референти універсального світопорядку, підпорядковується принципам голономності й рекурентності (смислового резонансу). При цьому метафора апелює до уяви (епіфора), або ж до інтуїції (діафора), остання з яких й нагадує символ. Загалом і метафора, і символ, за О. Ф. Лосевим, є „єдинороздільною цілісністю”, оскільки йдеться про предметний образ і глибинний смисл, який крізь нього просвічує [79, с. 137, 420]. Попри те, смислова перспектива символу розмитіша і глибша, ніж „простої” метафори й допускає більше індивідуальних інтерпретацій, зміст яких має бути співвіднесений з життєвою цілісністю конкретної особистості [80, с. 55].

Внутрішньоособистісні чинники метафори відповідають конститутивним факторам психічного образу, котрий тлумачиться як форма і продукт суб'єктивного, ідеального відображення об'єктивної дійсності в свідомості людини [88, с. 423]. Механізмом його утворення, на думку П. Рікера, є уподібнення властивостей одного об'єкта властивостям іншого, свого роду перекодування смислової реальності, що відбувається завдяки інтуїтивній комбінаторно-синтетичній дії уяви, яка порушує усталену категоризацію явищ і

встановлює смислову ідентичність до того далеких феноменів [79, с. 136; 80, с. 52]. Р. Сперрі обґрунтував механізм дії метафори функціональною асиметрією півкуль головного мозку, котрі взаємодіють синергійно в конструюванні і дешифруванні мовленнєвих повідомлень. Однак ліва півкуля робить це послідовно, логічно і буквально (дискурсивно), а права схоплює повідомлення інтуїтивно і миттєво (симультанно), вловлюючи прихований смисл. Отож у сприйнятті метафори домінує права півкуля [за 79, с. 137].

Розглядаючи символічне як глибинний вимір мови, констатуємо, що текст може бути „прочитаний” з різною глибиною, яка не залежить від ширини знань чи рівня освіченості людини і не обов’язково корелює із її здатністю до аналізу поверхневої системи значень, логічним мисленням чи формальним інтелектом, а більше залежить від психоемоційного розвитку особи. У цьому контексті О. Р. Лурія описує один емпіричний, і на його думку, значним чином парадоксальний факт, коли хворі з грубим розпадом декодування значення лексичних елементів чи недостатнім обсягом пам’яті для збереження повідомлення, в змозі зрозуміти загальний смисл останнього [98, с. 246, 294]. Ми припускаємо, що такий хворий холістично і симультанно осягає смисл тексту через його символізм.

Живий символ, за П. А. Флоренським, попри простоту зовнішньої форми, має безмежний внутрішній зміст. Він одночасно матеріальний та ідеальний, скінченний і безконечний, він і річ, й ідея. Крім того, бісуб’єктність символу представлена переплетінням свідомого й несвідомого „авторств” життєтворчості особистості, інтуїтивного і рефлексивного аспектів психіки. Таким чином для нього необхідною є наявність опозиції, члени котрої протилежні, і лише в сукупності утворюють єдине ціле. У ньому також фіксовані минуле, сьогодення і майбутнє, тобто він містить не тільки ейдетичний образ та ідею часу, а й уявлення про вічність. Відтак символ не виражається повністю у поняттях (об’єктивному знанні), і не може бути логічно проаналізований, залишаючись недоказаним, оскільки повне розуміння руйнує його буття. На відміну від поняття, він несе у собі не стільки значення, скільки

сенси та володіє духовною енергетикою [16, с. 439; 80, с. 55]. Отож виникає проблема множинної інтерпретації символу, котра є способом буття (а не вираження) того змісту, який символізується [103, с. 149].

Потрапляючи всередину наших знакових систем, символи десимволізуються (перетворюються на знаки). Саме у цьому й полягає досвід переведення символів свідомості в знаки культури. Отож наукове знання не може виникнути ані онтогенетично, ані філогенетично поза певним символічним середовищем чи часопростором. Саме у ньому мають зародитися утворення, що називаються знаннями, котрі ми вже постфактум, на прикладах науки і культури, можемо аналізувати у суто об'єктних термінах знакових структур знання, логічних формах науки і ціннісних організованостях культури [103, с. 103, 200, 201]. Крім того, символ є ефективним засобом соціально-психологічної регуляції поведінки, що полегшує сприймання, розуміння і привласнення абстрактних ідей та понять [137, с. 319-320].

В НКК гуманітарного профілю використовуються символічні коди із різних сфер людської діяльності (мистецтва, фольклору, художньої літератури, частково релігії), котрі формовтілюються не лише у мовних знаках (абстрактних поняттях, фразах із переносним значенням, порівняннях, приказках і притчах), а й у графіко-ілюстративному матеріалі (малюнках, фотографіях, схемах тощо). Завдяки їм уможлиблюється ситуація, за якої мінімальний фрагмент тексту потенційно фіксує смислове навантаження всього повідомлення. Однак значна частина символів (архаїти, еволюти та ін.) [147, с. 294] потребують додаткового пояснення чи тлумачення.

Тлумачення розглядають як механізм переведення концептуальних (образно-символічних) одиниць знань, у зовнішньо-мовленнєвий (знаковий) план, або ж процес переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише самому суб'єкту, смислу до соціально нормованої системи значень [59, с. 88; 98, с. 193]. Як відомо, у мить зародження думки в свідомості індивіда переживання суб'єктивного смислу переважає над оформленням її

об'єктивного значення. Отож сформулювати свою думку, означає, співвіднести її із соціально фіксованими мовними формами [142, с. 396].

Попри те, що перехід слова у поняття вважається найбільш важливим механізмом, котрий лежить в основі руху думки, реальний процес оволодіння розгорнутим мовленнєвим повідомленням не співпадає із тією наступністю, в котрій надходить інформація і в котрій слухач сприймає спочатку окремі слова (лексико-фонологічний рівень), а потім цілісні фрази (синтаксичний рівень) [98, с. 218]. В живій драмі мовленнєвого мислення, за Л. Виготським, цей рух відбувається зворотнім шляхом – від мотиву, який спричинює кожен думку, до смислового оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, пізніше – у системі предметних значень окремих фраз і, насамкінець, в зовнішній знаковості слів [30, с. 1014]. Тобто симультанні образи трансформуються і набувають суцесивного розгортання. Отож оскільки смисловий бік мовлення прямує від цілого до частини, від речення до слова, а зовнішній його бік процесує від частини до цілого, то розуміння *усного* висловлювання має цілком іншу психологічну структуру, ніж розуміння *письмового* тексту-повідомлення.

У результаті нашого наукового пошуку доходимо висновку, що студенти у процесі ефективної читацької діяльності мають не тільки знати (розпізнавати) культурні *знаки*, уміти декодувати (читати) *тексти*, нормувати (групувати, переструктурувати, згортати, перекодувати тощо) письмове повідомлення, а й оперувати *значеннями* на рівні уявлень, понять, суджень та умовиводів, виявляти ціннісне ставлення до породжених *особистісних смислів* і творити (чи коректувати) на цій основі власний *життєвий сенс*. Зазначені психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг можуть слугувати критеріями розмежування рівнів оволодіння студентами навчальною інформацією (додаток Ж), а відтак й потенційними параметрами ефективної читацької діяльності останніх.

Висновки до розділу 1

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

2. НКК як центральний інтегруючий елемент системи засобів навчання у вищій школі, що складається із сукупності структурно та функціонально взаємопов’язаних психолого-дидактичних інструментів навчально-професійної діяльності студентів і викладача, пропонує чітку оргтехнологічну траєкторію інноваційного освітнього циклу, окреслює систему інформаційних, значеннєвих, смислових і рефлексивних засобів (за А. В. Фурманом), завдяки яким читач збагачує власний ментальний досвід, зумовлює виникнення психічних новоутворень, й таким чином саморозвиває свій особистісний та професійний потенціал. Отож сучасний НКК має проектуватися, створюватися, підлягати експертизі та використовуватися не як інваріантний *засіб навчання*, а як надточний *психодидактичний інструмент* безперервної полідіалогічної взаємодії, котрий, на відміну від першого, передбачає наявність у суб’єктів освітнього процесу умінь і навичок його психомистецького застосування.

3. Запропонована нами та обґрунтована на засадах педагогічної і вікової психології чотирикомпонентна структура НКК (тезаурус, посібник, МРП, ОПСС) функціонально відповідає психологічному механізмові оволодіння інформацією, стратегії управління освітніми взаєминами за модульно-розвивального навчання та передбачає зреалізування кожною особистістю внутрішньо прийняттого маршруту саморозвитку. Відтак на структурно-функціональному рівні НКК, як полікомпонентний, однак системно зінтегрований психодидактичний інструмент, покликаний задіяти студента до цілісно спроектованого освітнього циклу: починаючи із здобування системи знань, усвідомленого наслідування і ситуаційного нормотворення, переходячи до критеріального типологування опанованого й частково самостійно спродукованого знання, пізніше – до рефлексії, духовно-естетичного осягнення та ціннісно-сислового обстоювання індивідуального досвіду і, завершуючи самотворенням власної самосвідомості та гармонійної Я-концепції.

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

4. Виокремлені нами макроструктурні компоненти НКК як сукупність навчальних текстів чи знакових систем функціонально та оргтехнологічно зорієнтовані на різні рівні опрацювання повідомлення. Зокрема, вони мають бути не тільки адекватно декодовані та інтерпретовані студентами (розуміння

предметного значення), а й покликані забезпечити виявлення прямих і латеральних зв'язків між різними змістовими блоками, породжувати сукупність особистісних смислів, котрі б сприяли розвитку індивідуальності студента на глибинно-сенсовому рівні оволодіння певним соціокультурним досвідом. Відтак найбільш значущим є не стільки полікодований освітній зміст НКК, скільки заактуалізована різноаспектна мислєдїяльність з ним.

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

РОЗДІЛ 2

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

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

Проектність вважається онтологічною властивістю культури, та однією із провідних форм „духовної предметності” (за М. Каганом), котра відображає за допомогою проектів (моделей майбутнього) будь-яку творчу працю та є первинною фазою діяльності кожної особистості [176, с. 25]. Основне завдання проекту (за С. Б. Кримським) – забезпечити максимальну ефективність та оптимальне функціонування рукотворної сфери дійсності, підвищити рівень організованості „третього світу”, штучного універсуму загалом. Саме проектування як перехідний акт від теперішнього до майбутнього, від природного до штучного є тією сполучною ланкою між теоретичною і практичною діяльностями кожного суб’єкта, що забезпечує усвідомлення ним шляхів бажаних перетворень [89, с. 50].

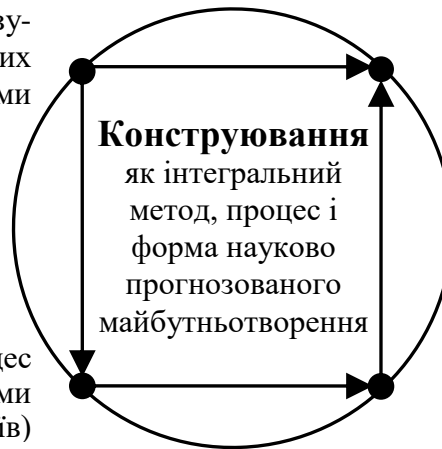
Отож одним із найперспективніших шляхів удосконалення освітнього процесу ВНЗ є наукове проектування, котре безпосередньо стосується розробки системи засобів навчання й, зокрема, центрального її компонента – НКК. Зазначена діяльність повноаспектно поєднує методологічно виважену роботу науковців-теоретиків і дослідно-новаторську – викладачів-практиків, а також частково споріднена з такими процесами оперування майбутнім як планування, проектування, програмування і моделювання. Відтак вважаємо за доцільне з’ясувати місце проектування у системі зазначених різновидів конструктивної діяльності (рис. 2.1).

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

Результат – план.

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

Результат – проект.



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

Результат – модель.

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

Результат – програма.

Рис. 2.1. Наступність різновидів конструювання, що організована за критерієм наростання притаманних ознак-характеристик та ускладнення об'єкта пізнання

Зазначені види конструювання, попри різне гносеологічне спрямування, є онтологічно схожими і мають спільне функціональне навантаження, а саме – наукове передбачення. Результати цих видів антиципууючої діяльності постають як репрезентаційні артефакти, що виконують, за М. Л. Смульсон, проспективно рефлексивну та метакогнітивну функції, тобто „служують у всіх своїх формах тим засобом, за допомогою якого людська свідомість може охопити свої власні творіння, тобто є тим зряддям, завдяки якому вона стає самосвідомістю” [за 151, с. 38]. Під самосвідомістю у даному разі швидше розуміють усвідомлення власної діяльності, аніж самої себе. Зазначимо, що кожен з різновидів конструювання може задіюватися на будь-якому етапі дослідницької роботи, взаємопоєднуватися один з одним, зумовлюючи повернення до попередніх етапів, і розгортатися як за вертикаллю (на різних рівнях), так і за горизонталлю (покомпонентно). Однак, не зважаючи на базову спорідненість аналізованих інструментів роботи з майбутнім, доцільно окреслити їх основні відмінності:

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

2. *Проект* відрізняється від *програми*, котра є „машиною на папері” (логічним механізмом), жорстко детермінованою системою, у той час як проектування має „варіабельне” здійснення. Скажімо, прикладом програми може бути технологія, що базується на підґрунті певної наукової теорії [7, с. 38].

3. Значну відмінність має *проект* й стосовно *моделі*, оскільки остання характеризується ізоморфністю (певною відповідністю), а не цілковитою тотожністю з предметною сферою, тоді як проекту притаманна продуктивно-реалізуюча властивість [89, с. 53-54]. Отож модель покликана не лише імітувати суттєві властивості об'єкта-оригіналу, а й трансформувати його так, щоб надати нову інформацію про нього, а відтак саме вона дає досліднику змогу поєднати чітко формалізовані та інтуїтивно-змістові прийоми пізнання.

Моделювання значним чином стосується сфери засобів навчання. Зокрема, будь-який навчальний матеріал, за Г. Баллом, постає як система ідеальних моделей нормативного соціокультурного знання і досвіду, з котрих студент синтезує власні індивідуальні знання та уміння. Своєю чергою, зазначені ідеальні моделі (знання, мисленнєві плани тощо), котрі можуть бути образно-символічними чи логіко-понятійними формовтілюються у матеріальних (прототипи, взірці та ін.) чи матеріалізованих (тексти, схеми, рисунки, формули і т.д.) різновидах моделей, які й становлять ядро дидактичного матеріалу. Відтак кожен навчальний (як і науковий чи художній) текст доречно розглядати як модель певної системи фактів, закономірностей чи операцій, що описується в ньому, а, скажімо, лекційний курс, що читається у ВНЗ з тієї чи іншої дисципліни може інтерпретуватися як модель відповідного розділу науки [8, с. 174, 157].

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

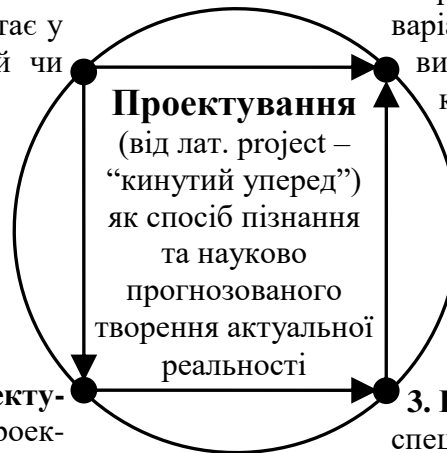
З-поміж чисельних критеріально неупорядкованих типів наукового проектування (соціотехнічне, проблемно-дослідницьке, структурно-функціональне, творче, нормативне, проектування за прототипом, психодидактичне, навчально-ігрове та ін.) [131, с. 413] в контексті нашого дослідження виокремлюємо таку наступність їх різновидів: наукове, соціогуманітарне, психологічне й насамкінець психологічне проектування змісту і структури НКК (рис. 2.2).

Водночас потрібно чітко розмежовувати прожекування та повноцінну проектувальну діяльність. Прожекування, як відомо, – специфічний допроективний етап формування ідеального образу світу, котрий є продуктом „чистої волі” (що притаманно для утопій). З одного боку, воно характеризується максимальною креативністю, яка значуща у будь-яких видах творчості, а з іншого – йому властива недостатня обґрунтованість та цілковите ігнорування наявності (чи якості) засобів і ресурсів для втілення цих фантомних конструкцій. Проте, зазвичай, прожективне мислення блокується здоровим глуздом, розсудливістю особистості чи зовнішніми директивно-репресивними способами впливу на неї [207].

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

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

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



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

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

Рис. 2.2. Наступність різновидів проектування у контексті проблематики створення сучасних НКК

мікропроектування, за котрого відбувається розмежування системи на підсистеми, та алгоритмічне проектування останніх у їх функціональних взаємозв'язках; г) проектування навколишнього середовища, у яке інтегрується новостворений об'єкт; д) практична реалізація проекту із постадійною перевіркою одержуваних результатів [156]. Суть проектування як поліаспектної та складно структурованої діяльності, а також проекту як його продукту, розкривається нами у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Загальні характеристики наукового проекту та основних аспектів процесу його створення

Об'єкти теоретико-методологічного пізнання	Сутнісне наповнення структурно-змістових блоків об'єктів теоретико-методологічного пізнання			
	I	II	III	IV
Компоненти проекту (за С. Б. Кримським) [89, с. 53].	Предиктор (комплекс умов розв'язання певного класу проблем, настановчо-нормативний опис їх смислу та „дерево цілей”) характеризує процес, що є джерелом проблемних ситуацій та виявляє ступені свободи в оперуванні способами їх розв'язання, а також фіксує вихідний стан завдань проекту, критерії їх осмисленості, описує наявні засоби, тип побудов і міркувань, передбачає вибір умов та оцінку забезпечення цілей ресурсами.	Структурно-номологічна схема та її епістемологічна карта (постає у вигляді теорії, окремих теоретичних орієнтирів, або у вигляді програмних настанов). Вона репрезентує закономірності та закони, що дають змогу оперувати ідеальними об'єктами на зразок реальних, а також визначає режим проектування, його показники та ліміти застосування теоретичних ідеалізацій.	Проектор чи формоутворювач (ієрархізована система поетапних дій) – процедурно-алгоритмічна частина проекту, що становить механізм його реалізації. Він задає певні операції та фіксує чекання, пов'язані з переходом їх у результат, а також пов'язує послідовність операцій із часовими межами виконання проекту, ресурсами, організаційними заходами, розподіленням функцій управління та виконавчими актами.	Варіативне поле можливих реалізацій з блоками контролю та оцінки є множиною варіантів здійснення проектування як специфічної діяльності чи трансформаційно-перехідного акту від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного.
Параметри психолого-педагогічного проекту, що зумовлюють його ефективність (за Т. Л. Надвиничною) [116, с. 103].	Цілепокладеність: визначеність ієрархії цілей і завдань усіх учасників навчального процесу.	Операційність: чітка змістовно-часова характеристика проєктивних дій педагога.	Оптимальність: відповідність обсягу та змісту запланованих дій процесу досягнення очікуваного результату та забезпечення максимальної адекватності обраних засобів поставленим цілям.	Результативність: фактичні, чітко визначені результати здійсненої проєктивної діяльності учасників розв'язкової взаємодії, що отримані у наперед встановленому часовому інтервалі.
Структурні блоки проектування управлінських та освітніх дій (за С. Д. Смірновим) [150, с. 13].	Описання й оцінка вихідного (наявного) стану об'єкта.	Визначення підсумкових характеристик об'єкта, тобто тієї цілі, котру потрібно досягнути з допомогою управлінських впливів.	Методи впливу, що забезпечують перехід від вихідного стану до підсумкового (проєктивно заданого).	Способи контролю за досягненням поставлених цілей та оцінка того, наскільки досягнутий стан відрізняється від прогнозованого.

Об'єкти теоретико-методологічного пізнання	Сутнісне наповнення структурно-змістових блоків об'єктів теоретико-методологічного пізнання			
	I	II	III	IV
Критерії конструктивної діяльності [89, с. 50].	Враховання перспективних потреб.	Технологічність і здатність до реалізації завдань.	Керованість, надійність та оптимальність засобів.	Економічна ефективність та соціально-екологічна доцільність.
Рівні технологічного забезпечення психологічного проектування у сфері методології освіти (за М. Б. Бригадир) [20, с. 7].	Стратегія проектування: а) задається парадигмою освітньої діяльності, б) окреслює ієрархію цілей і завдань, джерела, форми і засоби проблемних освітніх ситуацій та способи їх розв'язання, в) обґрунтовує програму розвитку освітнього закладу на основі чітко заданих критеріїв.	Тактика – а) відображає закони і закономірності (принципи) інноваційної системи, б) визначає процесуальні показники проектування, в) встановлює доцільні межі застосування теоретичних моделей на практиці.	Техніка – а) описує поетапне запровадження експериментальних умов, б) визначає терміни виконання проектних завдань, ресурси та організації, в) збалансовує функції управління та виконання; методика – обґрунтовує оптимальну сукупність методів, прийомів і засобів інноваційної активності, а також особливості практичного запровадження нововведень.	Досвід проектно-конструктивної діяльності – а) характеризує варіантне поле здійснення проекту, б) реалізує блоки контролю та оцінки інноваційної роботи, в) свідчить про наявність рефлексивних механізмів під час запровадження новацій.
Рівні наукового проектування інноваційного програмово-методичного забезпечення МРСН (за А. В. Фурманом) [174, с. 79].	Стратегія: розуміння теорії МРС навчання, її основоположних аспектів інноваційного програмово-методичного обґрунтування, а також сутнісних відмінностей між концепціями навчального матеріалу і соціально-культурного змісту освітньої діяльності.	Тактика: знання сутнісних характеристик-компонентів інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментальної системи (функціональна роль, метарезультат використання, завдання управління, теоретико-концептуальна основа, способи експертної оцінки тощо).	Техніка: вміння наповнити універсальні теоретичні схеми кожного програмово-методичного компонента якісним (реальним) змістом, структурою, оформленням за відповідною системою принципів, правил, вимог.	Проектно-мисленнєва діяльність: досвід створення програмово-методичних засобів інноваційного типу, який утілює проблемно-модульну стратегію, тактику і техніку проектування і спонукає викладачів-дослідників до творення якісних науково-методичних продуктів.
Стадії проектування навчального модуля (за В. В. Мельник)	„Проект проекту” є нормативним уявленням про загальні критерії навчального	„Модель проекту” має вигляд конкретних моделей графу цілей, графу модулів	„Реальний проект” має вигляд моделі цілісного проекту з конкретним	„Експертиза проекту та рефлексія його ефективності” як

Об'єкти теоретико-методологічного пізнання	Сутнісне наповнення структурно-змістових блоків об'єктів теоретико-методологічного пізнання			
	I	II	III	IV
[110, с. 71].	модуля, принципи і правила проектування, підходи до проектування та етапи проектувальної діяльності.	знань і норм, моделей морфологічних карт окремих етапів навчального модуля та моделі структурно-часової карти.	змістом, що об'єднує розрізнені проекти чи окремі структурні блоки.	післядія вчинку проектування.
Етапи педагогічного проектування [116, с. 51].	Аналіз розвитку педагогічної ситуації, формулювання проблеми; висунення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, які сприяють розв'язанню актуальних проблем і суперечностей	Побудова моделі бажаного об'єкта відповідно до провідних ідей та цінностей; формування гіпотез про способи досягнення цілей та варіанти поетапної діяльності, спрямованої на їх реалізацію.	Встановлення критеріїв оцінки очікуваних результатів; вибір оптимального варіанту конструйованого проекту в загальній моделі; конкретизація завдань, котрі потрібно вирішити.	Реалізація проекту при безперервній діагностиці, аналізі й корекції проектної діяльності; узагальнення результатів дослідження та їх презентування педагогічній спільноті.
Аспекти проектування навчальної літератури (за А. Н. Гірняком) [37, с. 124].	Визначення парадигмального підґрунтя та розробка концепції (психолого-змісто-ве обґрунтування) інноваційної навчальної книжки.	Розробка теорії, методології і технології проектування НКК; окреслення параметрично-критеріальних ознак його компонентів.	Особливості створення (сукупність психодідактичних і методичних вимог) та покомпонентного оцінювання (експертизи) НКК.	Науково-експериментальна апробація, психомистецьке впровадження у масову освітню практику ВНЗ та досвідне використання.
Наступність проектування оргструктур повноцінного освітнього процесу (за М. Б. Бригадир, О. Є. Гуменюк) [20, с. 3].	Оргмодуль – конструє функціонування ВНЗ як освітньої організації із позитивним оргкліматом та забезпечує творення розвивального простору засобами інформаційного, ділового, психологічного обмінів, полімотиваційності взаємин.	Оргмодель – поаспектно реалізує механізми комунікації (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, духовно-інтуїтивний аспекти) та створює умови добування культурного досвіду у формі знань, умінь, норм і цінностей.	Оргсхема – техніка творення паритетних розвивальних взаємин для вияву потенційних можливостей кожного учасника освітньої взаємодії шляхом проблемно-діалогічного контактування.	Оргформа – охоплює механізми творення оргпростору безпосередньої співпраці суб'єктів освітньої діяльності на занятті; оргспосіб – оцінка перебігу освітньої діяльності за критеріями соціальної регуляції поведінки (самооцінка, рефлексія, самоактуалізація, потреба в самоосвіті).
	Макрорівень		Мікрорівень	
	Психологічне проектування інноваційної діяльності освітнього закладу як організаційної соціосистеми			

Проблемно-модульне проектування та його продукти (граф-схеми, МРП, ОПСС тощо) мають виняткову вагомість для реформування системи української вищої освіти „знизу”. Згідно з цим видом конструювання, у структуру НКК проєктивно закладаються дев’ять етапів модульно-розвивального оргциклу (за А. В. Фурманом) (рис. 2.3), а відтак опосередковано проєктується не лише психологічно виважена наступність розгортання освітнього сценарію взаємодії викладача і студентів, а й читацька діяльність і миследіяльність наступників, що й спричинюють їх поступальний та посферний розвиток [174, с. 80; 42].

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

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



Рис. 2.3.

Оргтехнологічна модель психодидактичного проектування змісту і структури НКК

моральнісного виховання особистості є емоційно значуща для суб'єкта ситуація (що головню усвідомлюється ним як задача моральнісного вибору) [8, с. 168, 232], розв'язанням якої слугує той чи інший його вчинок.

Отож важливий не полізакодований у НКК освітній зміст сам собою, а *мислекомунікативна робота* з ним, тобто його поетапне суб'єктивне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості читача, котре й уможлиблює його різнобічний розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності [171, с. 91]. Наголосимо, що інтелектуальний розвиток у період ранньої юності полягає не так у нагромадженні нових умінь та перетворенні окремих властивостей інтелекту, як у формуванні індивідуального *стилю розумової діяльності*, тобто усталеної системи пріоритетних способів організації психічної діяльності (сприймання, запам'ятовування, мислення і т.д.), на котрих базуються персональні форми і прийоми набуття, накопичення, переробки та оперування інформацією [72, с. 92].

Систематизація досліджень у цій сфері дає змогу виокремити чотири стильових властивості інтелекту: стилі кодування інформації (графічний, словесно-мовленнєвий); когнітивні стилі переробки інформації (вербально-логічний – зумовлений домінуванням лівої півкулі, образно-дійовий – детермінований провідною роллю правої півкулі); стилі постановки і здолання проблем (евристичний, репродуктивний, дослідницький); стилі пізнавального ставлення до світу (емпіричний, інтуїтивно-метафоричний, конструктивно-технічний, раціоналістичний тощо) [34, с. 317].

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

два абзаци); б) виокремлення (skimming) використовують аби швидко збагнути загальну думку автора (читають швидко, вибираючи лише декілька ключових слів в кожному рядку); в) читання блоками (clustering), що підвищує швидкість і рівень розуміння („об’ємно схоплюють” усі слова в кластерах (блоках до 3-4 слів) лише одним поглядом) [180, с. 298].

Особливе значення для розуміння та осмислення закладеного у НКК інформаційного повідомлення має система психологічно спроектованих навчальних завдань, що сприяє формуванню у читачів *прийомів* когнітивного та психоемоційного опрацювання навчальних текстів: а) смислове групування та виявлення внутрішніх зв’язків між змістовими блоками навчальної книги (підкреслення ключових фраз, визначення основної думки, складання плану, побудова причинно-наслідкових ланцюгів і опорних структурно-логічних схем); б) встановлення діалогічної взаємодії з текстом (самопостановка запитань, добирання прикладів та аргументів, критичний аналіз змістових блоків); в) антиципація як здогадка про подальший зміст тексту (висунення гіпотез, висловлення прогнозів, побудова імажинативних образів); г) „перевизначення” або „рефреймінг” як здобуття власних суб’єктивованих смислів („обрамлення текстуальної картини автора в оправу ментального досвіду читача”, тобто перекодування змісту, зі збереженням смислової канви повідомлення шляхом актуалізації власного вітакультурного досвіду, проведення аналогій, екстраполяції тощо) [65, с. 140]; г) семантичне зважування інформації (зіставлення ідей, порівняння інформації за значущістю, вирішення дилем); д) реципація як переосмислення своїх минулих поглядів під впливом нової думки (пошук помилок, самостійних відповідей на запитання, формулювання оцінкових суджень); е) концептуалізація (абстрагована побудова загального смислового схемо-образу (власної думки) на основі синтезу, узагальнення та систематизації здобутих знань; цьому сприяє власне формулювання термінів, написання тез, анотацій, висновків чи резюме); є) психоемоційне вивільнення образного світовідчуття та глибинного переживання осягнутого тексту НКК засобами художньо-символічного

вираження (малюнок, вірш чи прозовий метафоричний умовивід). Отож, рівень осмислення студентом текстового повідомлення зумовлюється ефективністю тих перцептивних, мисленнєвих, мнемічних та імажинативних операцій, котрі почергово переважають у процесі роботи з психологічно спроектованими змістом і структурою НКК.

У цьому контексті І. Ф. Неволін виокремив у пізнавальній діяльності реципієнта з текстом п'ять основних розумових дій: семантична орієнтація у змісті; з'ясування основних смислів і їх структурування; переструктурування смислів з урахуванням завдання; згортання і побудова схеми розгортання смислів [204]. Саме у розвитковому перебігу останніх макрооперацій відбувається „стиснення” та „упакування” смислів тексту, а також утворюється концентрований „смісловий згусток”, котрий містить програму розгортання всієї системи думок сприйнятого повідомлення.

Звісно, що кожен студент спонтанно та автоматично оперує певним набором умінь і навичок читацької діяльності, але не завжди ці операції є довільними, цілеспрямованими і відрефлексованими [30, с. 900]. Однак, за П. Я. Гальперінім, це має місце лише у тому випадку, якщо в навчальному процесі забезпечуються спеціально сконструйовані умови для формування узагальнених схем мислєдіяльності, „нових структур мислення”, можна стверджувати, що набуття знань спричиняє розуміння і розвиток [34, с. 117]. Це твердження перегукується з тезою О. О. Леонтьєва, який вважав, що основою оволодіння знаннями є не сприймання, а дія – зовнішня (практична) чи внутрішня (розумова операція), котра забезпечує долучення цих знань до системи набутого особистого досвіду [204]. Отож потрібно визнати, що для розуміння текстів визначальними є процеси розпредметнення, переструктурування текстового матеріалу, встановлення ієрархії смислів, нарощення предикацій (перекладування) та нове упредметнення. Звідси й виникає потреба у проектуванні засобами змісту і структури НКК читацької діяльності, виробленні технології управління процесом розуміння тексту та

найбільш оптимальних процедур (психологічних алгоритмів) смислового аналізу [79, с. 133] полікодованого змісту.

Проте це твердження здебільшого стосується опрацювання наукових і навчальних текстів, оскільки передбачає, що читачі інтерпретуватимуть текст у регламентованих авторським задумом межах. Водночас аксіопсихологічна герменевтика, за З. С. Карпенко, обстоює *індирективне стимулювання пошуку смислів самою особистістю*, що є шляхом „з непередбачуваним фіналом”. Так, у випадку сприймання художніх творів набагато складніше визначитися з процедурами розуміння. Адже розуміння у цьому разі стосується рівною мірою сприйняття тексту і контексту повідомлення та проявляється не стільки у знаходженні його засадничого концепту чи у відтворенні ієрархії смислової мережі, скільки у „запускові” особистої смислодинаміки [80, с. 50]. Отож не тільки психологічно спроектований текст формує певний читацький стиль, а відтак і мисленнєву діяльність, а й „тон тексту змінюється залежно від зміни тональності мислення, яке може бути аналітичним, артистичним, риторичним, детективним, спекулятивним, медитаційним і котре, своєю чергою, пов’язане із зміною реєстру в опрацюванні теми” [103, с. 17].

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

НКК як структурно складний, багаторівневий та поліфункціональний, освітній інструмент природно є предметом різноаспектного пізнання, котре здійснюється не тільки на засадах міждисциплінарності, а й з позицій різних методологічних підходів: онтолого-історичного, гносеологічного, проблемно-ситуаційного, аксіологічного, епістеміологічного, бігевіористичного, компетентнісного, індивідуально-диференційованого, імітаційно-ігрового і навіть певним чином психоаналітичного. Зокрема, останній пов’язаний з

активізацією окремих неповно усвідомлених спонук, рефлексуванням внутрішньособистісних інтенцій та суперечностей, оперуванням особистісними смислами, символами й потенційним виходом на горизонти екзистенційного сенсотворення. Отож задля методологічної визначеності потрібно більш детально окреслити основні, найбільш поширені підходи до дослідження проблематики НКК. До останніх, на наш погляд, належать такі їх різновиди: системний, діяльнісний, задачний, комунікативний, гуманістичний, соціокультурний, а також гармонійно синтезуючий переваги названих – вітакультурний підхід.

Системний підхід максимально відповідає змісту та завданням проектної діяльності, результатом котрої постає проект як завершена система у всіх взаємозв'язках її елементів [162, с. 396]. Згідно з цим підходом НКК як ієрархізована сукупність взаємосумісних макроструктурних компонентів (МРП, посібник, тезаурус, ОПСС) розглядається як цілісна психодидактична система, в котрій організація навчального матеріалу підпорядковується чітко окресленій меті і завданням. Відтак його модель має проектуватися як взаємодоповнення дидактичної та методичної підсистем із дотриманням вимог принципів холистичності, наступності, компліментарності, кумулятивності, синергійності, інтеграційності та міждисциплінарності. Також НКК слушно розглядати як інструмент потенційного проектування засобами системи культурних кодів процесу продуктивної миследіяльності наступників.

Діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження формовиявляється у кватерній наступності понять „діяльність – пізнавальна діяльність – читацька діяльність – мисленнева діяльність”. Розуміючи психічне як діяльність, у т.ч. як безперервність процесів побудови індивідуального образу світу, погоджуємося із твердженням С. Л. Рубінштейна, що „той чи інший рівень сприймання, пам'яті, мислення особи є не стільки передумовою, скільки результатом тієї конкретної пізнавальної діяльності, у процесі якої вони не тільки проявляються, а й формуються” [142, с. 498]. Відтак кожен автор НКК має домагатися якомога більшої Я-включеності студента в пізнавальну діяльність і сприяти

перетворенню його на активного суб'єкта останньої. Адже, як відомо, важливо не те, що закладає у повідомлення автор, а те, що добувають із нього студенти. Здобути ж кожен може тільки те, що стало предметом чи умовою його розумової діяльності [8, с. 187; 45]. Зазвичай будь-яка діяльність суб'єкта учіння, в т.ч. й навчальна, розглядається як система процесів постановки і розв'язання серії певних задач.

Задачний підхід характеризує навчання за НКК як безперервний, перманентний процес постановки (самопостановки) та розв'язування системи задач, котрі активізують різноманітну психічну активність студента й забезпечують отримання заздалегідь спланованого результату, а саме збагачення психокультурного досвіду наступників знаннями узагальненого характеру та оволодіння загальним способом виконання пізнавальних дій з певним класом об'єктів. Тому за цього підходу одиницею зорганізування освітнього змісту є навчальна задача, а проектування ієрархічної системи цих задач вважається основою конструювання навчального і дидактичного матеріалу будь-якого предметного профілю. Однак, як зазначає Г. О. Балл, задача, як і кожне повідомлення, – це структурний компонент навчального матеріалу лише тією мірою, якою вона здатна активізувати і спрямувати розумову діяльність студентів, а відтак й формувати інваріантні прийоми перебігу останньої. Студенти мають навчитися самостійно виокремлювати у процесі читання проблемні ситуації й ефективно вирішувати відповідні їм пізнавальні задачі перцептивно-мнемонічного, мисленнєво-імажинативного чи комунікативного характеру [8, с. 167-189].

Згідно з **комунікативним підходом** у полікодоване текстове повідомлення НКК закладається модель опосередкованої діалогічної взаємодії автора (адресанта) навчальної книги з її читачем (адресатом). Саме у друкованому творі автор (комунікатор), з одного боку, упредметнює свій задум, розгортає наступність думок, котрі він прагне донести до студента, виявляє емоційно-оцінкове ставлення до презентованого матеріалу, а з іншого – програмує комунікативно-пізнавальну діяльність читача, а відтак й регулює

процес активної смислової взаємодії останнього з текстом і сприяє адекватному його розумінню [181, с. 109]. Читач (реципієнт) же, своєю чергою, у ході читання не тільки демонструє уміння ставити автору запитання, полемізувати з ним та коментувати його ідеї, а й готується до обговорення знаково оформленої інформації з конкретним співрозмовником (викладачем чи одногрупником), котрий очікуватиме від нього достатньої аргументованості власної позиції. Отож є підстави розглядати читання як певне квазіспілкування, у процесі якого не лише сприймається та засвоюється текстова інформація, актуалізуються й породжуються особистісні смисли та інші світоглядні утворення, а й відбувається зближення ціннісних орієнтацій, установок, планів, намірів, мотивів і дій [184, с. 6].

За **гуманістичного підходу** НКК покликаний допомогти студенту стати співтворцем власного розвитку, надаючи йому широкий діалогічний простір для розкриття своєї справжньої природи, зреалізування особистісного потенціалу та збагачення індивідуального світу Я. При цьому обстоюється багатозначність істини, яка відкривається кожним за переважання духовних цінностей і має індивідуалізоване, суб'єктивне наповнення, а також проголошується свобода вибору оптимальних форм культуротворчого самоствердження особистості. До основних ознак названого підходу науковці відносять: антропоцентричність, діалогічність, демократичність, холістичність, діяльнісно-творчий характер, саморозвитковість тощо. Відтак НКК як психодидактичний інструмент активізації механізмів самонавчання і самовиховання студента спрямований на „плекання гуманної особистості, яка не лише споживає культурні цінності, а й примножує їх, і, щонайголовніше, сама є самоцінним суб'єктом суспільного розвитку, а не його чинником чи засобом” [167, с. 53-66].

Відповідно до **соціокультурного підходу** культура постає як складно організований і такий, що історично розвивається, набір знакових структур [155, с. 63], де найважливішим видом соціокоду, що регулює людську життєдіяльність, є мова як когнітивний інструмент і система продукування

знаків, що використовуються у репрезентації ментальних структур і сутнісних перетвореннях системи знань. У цьому контексті В. Й. Григор'єв зазначає, що пізнання реальності зумовлено „мовною реальністю” [63, с. 108], а В. Г. Кремень констатує, що мова в структуралізмі є „моделлю світу”, а у постмодернізмі „вона стає самою реальністю, світом як таким” [88, с. 299]. Відтак у функціональному розрізі НКК логічно розглядається нами як форма об'єктивації та упередметнення за допомогою знакових структур певного фрагмента соціокультурного досвіду; квазіорганізатор процесу вітакультурного становлення наступників, чинник розвитку їхніх психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій та засіб долучення останніх до безперервного культуротворення шляхом занурення особистості у глибинні пласти загально-людського досвіду та її внутрішнього психодуховного самовивільнення.

Вітакультурний підхід, що обстоюється науковою школою професора А. В. Фурмана, інтегрує у знятому вигляді основні здобутки вище аналізованих наукових підходів до дослідження проблематики НКК. Він не тільки збагачується окремими цінностями, нормами, методами і техніками наукового дискурсу із відомих теорсистем, а й залучає висновки і наслідки різних концепцій і теорій для пояснення, прогнозування та проектування традиційних і новітніх експериментальних даних у царині соціогуманітарного пізнання. Основна ідея цього підходу полягає в науковому проектуванні і поетапному творенні духовно зорієнтованого вітакультурного простору безперервної розвивальної взаємодії викладача і студентів як основи їхньої паритетної освітньої діяльності, що досягається переважно за допомогою використання інноваційної системи програмово-методичних засобів навчання. За цих обставин наступники збагачуються одразу із двох розвиткових каналів: а) зовнішнього, тобто шляхом занурення у глибинні пласти загальнолюдського досвіду й оволодіння організованими системами знань, умінь, норм, цінностей, і б) внутрішнього, себто шляхом самовивільнення від жорстких настановлень і комплексів, котре розширює суб'єктивні горизонти світобачення, осягнення

сенсу життя та власного самотворення на рівнях суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму [167, с. 81, 85].

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

Принцип (лат. *principium* – основа, першоначало) – це провідна ідея, основне правило чи вимога до діяльності. Водночас принципом навчання вважають вихідні вимоги до цього процесу, котрі базуються на закономірностях його ефективної організації [17, с. 117]. Власне виокремлені нами принципи психологічного проектування НКК спираються на відомі принципи теоретичної психології (системно-структурний, єдності психіки і діяльності, детермінізму, історизму, відображення, зв'язку свідомості і діяльності, розвитку психіки, єдності індивідуального і суспільного) [160, с. 30], а також на обґрунтовані А. В. Фурманом принципи модульно-розвивального навчання та сутнісні особливості дев'яти етапів інноваційно організованого освітнього оргциклу (див. рис. 2.3).

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

Принцип **експресивності** спрямований на проєктивне створення автором НКК емоційно збагачених навчально-виховних ситуацій, забезпечення позитивного емоційного напруження читачів задля спричинення їхньої

спонтанної зацікавленості і захоплення, почуттів радості та впевненості у своїх силах, зосередження уваги, мобілізації емоційної пам'яті, активізації творчої уяви і потоку асоціацій, переживання натхнення та емоційного відгуку, а також пропедевтики станів психічного перенапруження (тривоги, ригідності, роздратування, страху, дистресу тощо). Обґрунтовуючи цей принцип, спираємося на відоме твердження Б. М. Теплова: „зрозуміти художній твір – означає перш за все відчутти, емоційно пережити його, і вже на цій основі порозмірковувати над ним” [60, с. 169].

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

Сутнісний зміст принципу *образності* полягає в активному використанні автором НКК графіко-ілюстративних засобів (схем, таблиць, діаграм, фотографій, сюжетних ілюстрацій тощо), елементів електронних засобів навчання, метафоричних художніх текстів з метою продукування інтегративних образів як одиниць свідомості читача, котрі постають у ролі механізму психічної регуляції діяльності на усіх її рівнях (сенсорно-перцептивному, імажинативному, мовленнєво-мисленнєвому). Візуальні образи покликані слугувати наочною опорою мислення студента, посилювати естетичний, уявотворчий, емоційний, світоглядно-смісловий потенціал текстового блоку НКК, залучати резерви образної пам'яті та привертати увагу читача до ключових, найбільш суттєвіших ознаках предмета пізнання. Відтак різноманітні схемообрази, образи-еталони, концептуальні моделі, когнітивні карти, плани та інші утворення пізнавальної сфери сприятимуть перебігу

різноманітних психічних дій, спрямованих на опрацювання опановуваного матеріалу [15, с. 74]. Крім того, художні образи характеризуються полімодальністю, симультанністю і багатовимірністю, а тому дають змогу читачеві оперувати як іконічними знаками, так і символами, миттєво і цілісно „схоплювати” смисл значного за обсягом візуального повідомлення, презентованого через систему кодів (поєднання кольору, форми, конфігурації), а також „забарвлювати” останнє певним суб’єктивним емоційним відтінком.

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

Сутнісне наповнення принципу *актуалізації життєвого досвіду читачів* полягає у наступній сентенції: розкриття автором НКК нового освітнього змісту має спиратися на укрупнені навчальні одиниці вже вивчених дисциплін та активізувати попередньо набутий вітакультурний досвід кожного студента. Відтак унаслідок дії словесних подразників, відбуватиметься пожвавлення (збудження) раніше утворених систем тимчасових нервових зв’язків читача, а також матиме місце переведення окремих елементів його особистого досвіду із довготривалої пам’яті в актуальну дію [137, с. 15]. Останнє забезпечуватиме введення нових інформаційних блоків НКК у наявний ковітальний контекст, структуру індивідуальних семантичних сіток кожного

студента й сприятиме глибшому усвідомленню ними опановуваного фрагмента освітнього змісту.

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

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

Суть принципу *потребовідповідності* зводиться до проєктивного задіяння автором НКК спонукальних чинників (потреби, мотиви, інтереси, ціннісно-сміслова сфера тощо) читацької діяльності студентів. Їх потреба у взаємодії з навчальною літературою потенційно актуалізується як мотиваційне поле під впливом пізнавальної (розв'язання когнітивних суперечностей і колізій), комунікативної, естетичної спонук, прагнення до особистісного самовизначення та самоідентифікації, професійного зростання, а у підсумку – самоствердження та самореалізації. У контексті піднятої проблематики освітня полімотивація читацької діяльності пов'язана з основоположним принципом психології, а саме принципом детермінізму, адже, за С. Л. Рубінштейном, „питання про детермінованість психічних явищ – це питання про керування ними, про можливість їх спрямованої зміни в бажаний для людини бік” [160, с. 33].

Сутнісний зміст принципу *цілепокладання* полягає у тому, що НКК головню через свої зовнішні структурні компоненти (передмову, вступ, граф-схеми змісту, апарат орієнтування, рубрикації, інструкційні путівники тощо), що утворюють певну концептуальну карту книги, покликаний спричинювати внутрішнє цілепокладання студента-читача. У цьому разі зовнішнє цільове настановлення, котре задає вектор спільної навчально-пізнавальної роботи, не тільки внутрішньо приймається читачем, а й конкретизується через процес індивідуального цілепокладання у його особистісно значущих короткострокових, проміжних і перспективних цілях освітньої діяльності. Цілепокладання передбачає як самовизначення стосовно цілей прийдешньої діяльності, так і формування намірів та добирання способів й засобів їх досягнення [19, с. 120]. Саме ціль, будучи ключовим утворенням у системі регулювання освітньої метадіяльності, визначає її розвиткову програму здійснення як усвідомлену наступність і взаємодоповнення дій – сенсорних, моторних, інтелектуальних, емоційних, вольових, рефлексивних тощо. Відтак студент спочатку переживає стан психологічної готовності до ефективної взаємодії з НКК, детальніше планує, глибше рефлексує власну читацьку активність, контролює і коректує, а на завершення перебирає на себе значну частину відповідальності за її результат. Крім того, цілепокладання сприяє селективності (вибірковості), зосередженості та спрямованості уваги читача, самомотивації творчої діяльності, активізації його довгострокової та оперативної пам'яті, а також адаптуванню та більш глибокому усвідомленню ним усіх навчальних одиниць та наявних семантичних зв'язків.

Суть принципу *прогностичності* зводиться до того, що автор НКК ще на етапі попереднього орієнтування студента у матеріалі навчальної книги має спонукати його за допомогою ввідних текстів самостійно висувати гіпотези чи припущення (*pré-suppositions*) щодо загального смислу та шляхів розгортання інформаційного повідомлення. При цьому у свідомості студента постає оперативний образ (фабула) твору як детермінанта програми його подальшої читацької діяльності. Випереджальне виникнення в його уяві концептуального

образу текстової ситуації сприяє появі певної схеми-установки, котра скеровує його очікування і припущення стосовно подальшого змісту НКК. Остання допомагає здійснити вибір однієї із низки смислових альтернатив та інтерпретувати текст у заданому нею руслі. Сформована схема-установка спрямовує сприймання тексту і звужує поле прогнозування його змісту [61, с. 73-77], а отже потенційно наближує читача до розуміння, або ж спотворює чи навіть блокує його.

Вимоги принципу *поліпроблемності* автор НКК зrealізовує, закладаючи у його вступну частину навчальні проблемні ситуації, котрі спонукають читача усвідомити актуальні для нього соціальні колізії, особисті пізнавально-смислові суперечності і моральні протиріччя. При цьому студент має віднайти способи і засоби їх вирішення, котрі перебувають за межами його вітакультурного досвіду та усталеного алгоритму пізнавальних дій. Інакше кажучи, наступник стикається з ситуацією розширення сфери незнання, тобто здобуває знання про незнання. У підсумку суперечність між системою наявних знань читача та новою інформацією, що надходить з НКК, чи наявним рівнем його знань та об'єктивно необхідним для вирішення певної дилеми, стає механізмом саморуху, оскільки студент орієнтується не стільки на отримання відповідей (переважно у формі знань), скільки на відшукування запитань, себто усвідомлення свого незнання [157, с. 494]. Отож система проблемних ситуацій як специфічних навчальних завдань, спосіб розв'язання котрих поки-що недоступний, є основним спонукальним чинником перебігу процесу пізнання і наявності продуктивної миследіяльності студента. Відтак вона покликана розвинути вміння останнього виокремлювати проблеми, адекватно сприймати парадоксальну і контраверсійну інформацію, здійснювати постановку запитань, висувати гіпотези, аргументувати та відстоювати власні думки, самостійно формулювати судження, нарешті активізувати дослідницькі і творчі складові його освітньої діяльності.

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

Суть принципу *науковості* полягає у тому, що автор НКК повинен здійснити дидактичне редукування сучасного змісту певної науки в навчальний матеріал відповідної академічної дисципліни. Ним мають бути відображені як останні досягнення науки і тенденції розвитку предметної галузі, так і способи оволодіння методами і методологією наукового пізнання. Останнє передбачає переважання в організації освітньої діяльності студентів методичних прийомів проблемного та дослідницького типів навчання [93, с. 161]. Відтак зміст і структура НКК покликані розкривати на високому рівні узагальнення та абстрактності дедуктивно впорядковану систему наукових інваріантів: положення, закони, закономірності, наукові теорії і правила, гіпотези, поняття, факти та аксіоми, а також вводити їх у систему вербально-логічних відношень і зв'язків. Саме так, на засадах раціогуманізму, уможлиблюється формування науково-теоретичного мислення чи „рефлексивного інтелекту” студента (за Ж. Піаже), розвиток його понятійно-пізнавальної діяльності та загальних інтелектуальних умінь (доводити, оцінювати, обґрунтовувати, планувати, прогнозувати, знімати суперечності, досліджувати тощо) [34, с. 99].

Дотримання вимог принципу *доступності* передбачає адаптування змісту і структури НКК до актуального рівня розумового розвитку студента, тобто до його сензитивних періодів розвитку психічних функцій, вікових новоутворень та індивідуально-типологічних особливостей (обсягу пам'яті, форм мислення, активного словникового запасу, інтересів і потреб тощо). Об'єктивна складність НКК має розраховуватися з огляду на обсяг і часові норми опрацювання навчального матеріалу, на рівень його теоретичності та абстрактності, на пропоновані форми і методи вирішення освітніх задач, а також на лінгвістичні особливості, стилістику, граматичну конструкцію і синтаксичні структури тексту [143, с. 155; 149, с. 64] (себто на довжину речень, смислові інверсії, дистантні зв'язки, конструкції потрійного порівняння та ін.). Недотримання зазначених параметрів доступності НКК спричиняє інформаційне перевантаження й утому студентів, а відтак потенційно зумовлює в них активізацію гальмівних станів кори головного мозку (за І. П. Павловим).

Воднораз при цьому порушується декодування значення окремих слів, розуміння смислових зв'язків, вибірковість сприйняття та диференційованість реакцій на сильні і слабкі подразники тощо [98, с. 98].

Суть принципу *полікодованості* полягає у тому, що автор НКК має збалансовано поєднувати різні форми презентації навчальної інформації (словесно-логічна, графічна, предметно-практична, емоційно-метафорична) [64, с. 6], типи навчального матеріалу (нормативний, науковий, спеціалізований, художній, довідковий, інструктивний) та спонукати студентів до різних способів навчально-пізнавальної діяльності (репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемно-дослідницький, творчий). Відтак полікодованість змісту НКК покликана врахувати функціональну асиметрію головного мозку, активізуючи роботу як лівої півкулі, котрій притаманна логіко-раціональна спеціалізація, так і правої – образно-емоційна. Отож поперемінне чергування вербальних і графіко-ілюстративних форм подачі навчального матеріалу має забезпечити збалансоване поєднання суцесивного (розгорнутого, послідовного) і симультанного (цілісного, одномоментного) сприйняття студентами інформації, сприяти зміцненню зв'язку між першою і другою сигнальними системами, а також пропорційно активізувати абстрактний та образний типи їхнього мислення.

Загальна характеристика принципу *модульності* полягає у тому, що автор НКК у процесі його розробки проектує різні типи модулів (організаційний, формальний, процесуальний, методичний, навчальний, змістовий, розвивальний, результативний та ін.), а відтак домагається гармонійності психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів освітнього змісту [170, с. 174], створює умови для перебігу повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу, який утворюють чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний), уможлиблює послідовне домінування основних ритмів пошукової психічної активності (пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної,

духовної) студентів [176, с. 83, 55, 43], й відповідно актуалізує чотири сфери соціокультурного досвіду (знання, вміння, норми, цінності) останніх. Отож, кожен із сукупності завершених змістових блоків має своє виняткове функціональне призначення, однак при цьому органічно доповнює один другого. Таким чином, об'єкт пізнання поетапно розглядається будь-яким студентом з позицій багатьох аспектів. В результаті багаторазового опрацювання концентрично структурованого навчального матеріалу, що розгортається на різних рівнях абстрактності та узагальнення, студенти одержують змогу повторно опрацювати, осмислювати та переосмислювати змістові блоки, віднаходити системні зв'язки між ними, запам'ятовувати та досвідно апробувати максимально адаптоване й пристрасно усвідомлене інформаційне повідомлення.

Проектуючи сторінки НКК, присвячені *оцінювально-сислово*му етапу модульно-розвивального циклу навчання, його автор зосереджує увагу на дотриманні вимог низки наступних психологічних принципів – діалогічності, евристичності та смисловідповідності.

Принцип *діалогічності* базується на розумінні діалогу як форми буття особистості та її психіки як функціонально діалогічної структури [108, с. 45]. Тому автору НКК потрібно домогтися внутрішньої діалогічності тексту, а саме розробити на рівні смислової поліфонії діалогічні опозиції автора і персонажів книги, які обстоюють різні світоглядні переконання та послуговуються альтернативними мотиваційними моделями чи оціночними судженнями. Така бісуб'єктність посилює комунікативність тексту, ставить читача у позицію співрозмовника, спонукає до самостійних роздумів, критичного ставлення до усталених культурних сентенцій, наукової суперечки з представниками різних наукових шкіл чи підходів, а також сприяє свободі інтерпретації та рефлексивному прийняттю однієї з антиномічних ціннісних позицій. Також герменевтичний полілог забезпечує узгодження позицій автора НКК та особистого досвіду читача, переосмислення попередньо опанованих текстів у рамках нового контексту чи конкретного культурно-історичного часопростору

[26, с. 27]. Водночас діалогічність тексту спонукає читача до співтворчості з автором й спричиняє певну змістову невизначеність, котра й постає джерелом нових ідей чи гіпотез. Таким чином, діалогічність тексту НКК стає передумовою формування діалогічності як базової характеристики проблемного мислення студента.

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

Принцип *смысловідповідності* спонукає автора НКК домогтися максимального наближення концептуального смислообразу, котрий виникає у свідомості читача внаслідок взаємодії з текстовим блоком до змістового, еталонно заданого „ядра”, власне авторського задуму цього інформаційного повідомлення. Як відомо, у процесі „активного читання” відбувається зустрічне породження тексту, а відтак зіштовхування авторського і читацького смислових полів, що почасти перешкоджає останньому здійснити правильну інтерпретацію та адекватне вирізнення сутнісного смислу певного текстового блоку. Отож автор НКК має проектувати його так, щоб були активізовані лише ті фрагменти особистісного досвіду юнаків і дівчат, котрі найбільше

відповідають закладеному авторському змісту, а відтак вводять їх в адекватний змістовий контекст і допомагають висунути певну гіпотезу, активізувати інтуїтивний потенціал і, зрештою, здійснити вибір з-поміж низки альтернативних смислообразів. Тому автор ще на етапі проектування НКК має спрогнозувати найбільш ймовірні мотиваційні, когнітивні та емоційні реакції читачів, котрі сукупно й зумовлюють вибірковість сприйняття тексту, особливості вирізнення і розуміння його ключових ідей та варіативність інтерпретації останніх. Власне саме текст і структура НКК мають допомогти студенту максимально абстрагуватися від поверхневого змісту друкованого твору, досягнути закладений у підтексті смисл, усвідомити мотиви вчинків головних персонажів і ставлення автора до описуваних подій. При цьому, за С. Л. Братченко, саме для текстів гуманітарного спрямування „найважливішим стає не стільки розуміння деяких фактів і вплив на них тих чи інших чинників, умов, механізмів і т.д., скільки ставлення людини до цих фактів і впливів, смисл, який вони для неї набувають” [за 8, с. 105].

Під час розробки сторінок НКК, що присв'ячені *адаптивно-перетворювальному* етапу автор має зреалізовувати вимоги принципів трансформативності, екстраполяції, переупредмечування, диференціації та індивідуалізації.

Принцип *трансформативності* ґрунтується на задіянні процесів реінтеграції та реконструкції одержуваної інформації, що уможлиблюється завдяки комбінаторно-синтетичним властивостям уяви, котра й змінює усталену категоризацію предметів і явищ та семантично зближує різні смислові блоки [80, с. 52]. Відтак автор НКК засобами тексту має спонукати студентів до активного читання, що супроводжується переосмисленням, довизначенням, концептуалізацією, експлікацією здобутих знань у нові умови, перетворенням декларативних знань у процедурні тощо. За цих умов студент вибірково ставиться до закодованого у тексті повідомлення, доповнюючи його окремі деталі чи скорочуючи їх, залежно від цілей читання, суб'єктивних очікувань, установок, власних пізнавальних схем чи контекстів соціально-культурного

досвіду. Ці творчо перетворюючі акти-діяння студента активізують продуктивне мислення та сприяють виникненню цілісного внутрішньо організованого й особисто прийнятного значеннєво-сміслово-чуттєвого простору. Отож сутнісний зміст зазначеного принципу перегукується з положеннями ресурсно-орієнтованого навчання (Resource-Based Learning), що спрямоване не тільки на засвоєння знань і навичок, а й на тренінг здібностей самостійного та активного перетворення проблемно-інформаційного середовища [74, с. 164]. Саме за цих обставин проектно забезпечується дидактично-полісмілова адаптація освітнього змісту до метального досвіду, вікових, гендерних та індивідуальних особливостей студентів [170, с. 179].

Принцип *екстраполяції* полягає у тому, що автор НКК має закладати у його структуру такі завдання, котрі б стимулювали науково-дослідну роботу студентів і сприяли перенесенню здобутих ними знань в інші сфери соціокультурного досвіду, що опановуються в контексті різних навчальних дисциплін. Таким чином інтенсифікується розвиток процесів абстрагування, порівняння, здатності до змістової комбінаторності, укріплюється дослідницька пізнавальна позиція наступників, уможлиблюється творче вирішення проблематик однієї наукової сфери арсеналом методів та інструментів іншої. Відтак у студента з'являється змога, головно завдяки застосуванню аналогії, розширити контекстне поле предметного змісту, усвідомити цілісність опановуваних процесів і явищ, а також творчо використати здобуті фрагменти соціокультурного досвіду у процесі вирішення схожих завдань, що стосуються його майбутньої професійної діяльності.

Задля зреалізування вимог принципу *переупредмечування* автор НКК має створити умови для графічної матеріалізації та об'єктивації студентами власних думок як внутрішніх феноменів їхньої свідомості, що виникають під впливом прочитаних текстів. Графіко-ілюстративне переупредмечування наступником ключових змістових блоків НКК (і відповідних їм смислообразів), що зафіксовані у мовних кодах дає йому змогу одержати певний психодуховний продукт (витвір) і водночас опанувати шлях (засіб) його продукування. Відтак

цей процес для студента є засобом глибшого пізнання зовнішнього (об'єктивного) світу і водночас способом внутрішнього (суб'єктивного) самовираження у ньому. За цих обставин уможлиблюється амбівалентне переломлення як зовнішнього через внутрішнє, так і внутрішнього через зовнішнє [160, с. 39], зреалізуються вимоги принципу єдності психіки і діяльності, а також активізуються механізми складної символічної діяльності студента, завдяки яким утворюються вузлові гештальти довкола ключових смислових блоків. Вилучений студентом смисл тексту, за С. В. Куліковим, уже є деяким схемообразом, крім того, наступник намагається доповнити чи переформатувати поданий йому фрагмент авторського тексту і виробити власний відповідний розширений схемообраз, тобто, формалізувати процедуру „збору” та „упаковки” осягнутої інформації [65, с. 141]. Отож упредметнений за допомогою графіко-ілюстративних кодів художній образ – це візуалізований образ перетвореної відчуттями, емоціями та мисленням реальності, її естетичне узагальнення і специфічна модель [101, с. 185]. Остання є стиснутою мережевою структурою дискретних елементів між котрими наявні логічні та асоціативні зв'язки, продукування котрих, з одного боку сприяє когнітивній економії, а з іншого – інтенсифікує освітню діяльність студентів [69, с. 33]. Крім того, зазначений принцип перегукується з положеннями про основи знаково-символьної діяльності, ідеями щодо вербально-образної презентації інформації у вигляді інтелект-карт (Mind Map), особливостями візуального мислення, функціями зовнішніх знаків як допоміжних стимулів і мнемонічних опор, принципами симультанного та сукцесивного кодування інформації, а також поглядами Г. П. Щедровицького стосовно графічного упредметнення мислесхем та методологічної миследіяльності [188; 64, с. 5; 194] тощо.

З метою зреалізування вимог принципу *диференціації та індивідуалізації* автор НКК у процесі його проектування має домагатися порівневої диференціації навчальних завдань, розробляти основні і допоміжні (варіативні) змістові блоки, або створювати паралельні різновиди підручників з однаковим змістом, але різними способами його розгортання. Відтак уніфікований

інваріантний блок нормативного змісту НКК має диференційовано презентуватись для різних типологічних груп студентів через поліваріативні дидактичні блоки й сприяти індивідуалізації навчального процесу шляхом надання кожному наступнику змоги вільно обирати стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім змістом та здійснювати самокерування траєкторією власного учіння. Потреба в зреалізуванні вимог цього принципу пов'язана із наявністю низки об'єктивних відмінностей між різним контингентом студентів ВНЗ, а саме: професійне спрямування, курс і форма навчання, гендерні особливості, персональні пізнавальні стилі, темп оволодіння інформацією, ментальний досвід, пізнавальні інтереси, особисті завдання самореалізації [171, с. 88; 127, с. 377], рівень розвитку психічних процесів, специфіка психічних властивостей і тенденцій тощо.

Впродовж *системно-узагальнювального* етапу автором НКК беруться до уваги вимоги принципів системності, холістичності, узагальненості, інтегративності, циклічності (технологізованості) та збалансованості.

Суть принципу *системності* полягає у тому, що НКК проектується як складна полірівнева система. Зокрема, на макроструктурному рівні цей психодидактичний інструмент розглядається як система структурно та функціонально зінтегрованих навчальних видань, котрі центруються довкола МРП як засадничого системотвірного компонента. На макрорівні проектується структурно впорядкований текст НКК як психосемантична система мовних знаків, що фіксує змістове наповнення конкретної навчальної дисципліни та відображає сутнісні особливості певної освітньої системи. В підсумку НКК покликаний не лише зовнішньо активізувати студента, а й сприяти його внутрішній самоактуалізації та спричинювати комплексний розвиток різних складових психіки котра, як відомо, має системно-структурну організацію. Відтак, проектуючи логічну структуру текстово упередметненого навчального матеріалу, що пронизаний структурно-функціональними зв'язками, автор НКК має враховувати зміст пізнавальної діяльності студентів та особливості

формування системи знань, котра слугує для них когнітивною моделлю світу та підґрунтям формування цілісного світогляду.

Принцип *холістичності (цілісності)* базується на вимогах неперервності системи освіти та взаємоузгодженості змістових модулів НКК як цілісних фрагментів вітакультурного досвіду (знань, умінь, норм і цінностей). При цьому проєктований автором НКК навчальний зміст повинен характеризуватись структурною завершеністю, смисловою єдністю та відповідати основній концепції викладання певної дисципліни (меті, завданням, змісту, методам тощо). Сам же текст навчальних книг гуманітарного спрямування як чинник формування словесно-художніх образів та символізованих світоглядних конструктів має відзначатись високою семантичною цілісністю. Іншими словами, такий текст внаслідок багаторазової змістової компресії (ущільнення, скорочення) мусить зберігати для читача смислову тотожність із вихідним його варіантом, втрачаючи лише додаткові, менш важливі елементи.

Суть принципу *узагальненості* полягає у тому, що автор НКК має виокремлювати (кольором, шрифтом, умовними знаками, резюмуванням тощо) основні теоретичні положення тексту, розкривати взаємозв'язки між упорними поняттями і вводити останні у певні категорії, підводити множину емпіричних фактів під загальні закони чи стійкі закономірності, зосереджувати увагу студента на ключових ідеях і загальній фабулі тексту, а відтак сприяти оволодінню ним різними формами усвідомленого узагальнення. Розвиток операції узагальнення особливо важливий в юнацькому віці, оскільки самостійне формулювання висновків, класифікування, продукування умовиводів дає змогу кожному студенту не тільки краще запам'ятовувати, а й осмислювати певний змістовий блок НКК та пов'язувати його з уже набутою мережею власного ментального досвіду. Таким чином, процес розуміння передбачає виокремлення основних компонентів об'єкта пізнання й подальше об'єднання їх у нову цілісну структуру. Будь-яке ж узагальнення, за Л. С. Виготським, є найбільш специфічним, справжнім і безсумнівним актом мислення [30, с. 954].

Задля реалізації вимог принципу *інтегративності* автор НКК, проектуючи його сторінки, має забезпечити зв'язок між різними дисциплінами, видами студентської діяльності (навчальною, дослідною, проектною тощо), змістовим і процесуальним аспектами навчання, а відтак домогтися виникнення в свідомості наступників цілісного смислового поля опановуваного освітнього змісту, екстраполяції (перенесення) здобутих знань в суміжні сфери особистого досвіду та розвитку тієї чи іншої компетентності, як інтегрованого результату навчання, що пов'язаний з умінням використовувати власні знання і досвід у різних життєвих ситуаціях. Обстоюваний принцип перегукується з тезою В. Вернадського про те, що постійне зростання наукових знань руйнує межі між окремими науками, а сучасна тенденція їх взаємопроникнення (дифузії) спричинює виникнення низки нових наук, що утворюються на стику раніше розмежованих сфер знання [106, с. 333; 99, с. 113].

Сутнісне наповнення принципу *циклічності (технологізованості)* полягає у тому, що структуру НКК потрібно проектувати відповідно до концепції поетапного формування розумових дій. Зокрема, автор НКК при розробці його макрокомпонентів має враховувати фази утворення нових понять, етапи опрацювання та запам'ятовування інформації, наступність постановки і вирішення пізнавальних задач, особливості керування процесом розуміння наукових і навчальних текстів з допомогою психологічного алгоритму читання, котрий є різновидом психологічного алгоритму мислення тощо [186, с. 76]. При цьому закладена в НКК технологія навчання зумовлюватиме процес добору і структурування навчального матеріалу згідно із логікою наукових знань, хронологією їх виникнення, структурою діалектики пізнання чи видами пізнавальної діяльності студентів. Як відомо, сама організація навчального матеріалу в НКК детермінує способи роботи з ним. Отож саме послідовність розгортання дидактичного змісту має програмувати пізнавальну діяльність студентів, скеровувати оволодіння освітнім змістом та сприяти самоконтролю за цим процесом. Відтак, спираючись на ключові вимоги принципу циклічності (від абстрактного до конкретного, від відомого

до невідомого, від простого до складного і т.п.), автор НКК конструює орієнтовну траєкторію індивідуального руху-поступу студента, що задається проблемно-модульною логікою презентації освітнього змісту конкретної навчальної дисципліни.

Принцип *збалансованості* полягає у тому, що концептуальна побудова навчальної літератури, за А. Н. Гірняком, має здійснюватися на основі синергійності та збалансованої єдності протилежностей – гармонійного взаємодоповнення традиції та інновації, логічного та образного, абстрактного і конкретного, раціонального та емоційного, суб'єктивного та об'єктивного витоків в освітній діяльності студента; логіко-змістової цілісності й структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності структури тексту і в той же час її багатовимірності і рекурсивності (саморозвивальності), змістової компліментарності теорії і професійно орієнтованої практики, методично-процесуальної інструкційності, регламентованості та репродуктивності, а з іншого боку, – проблемності, креативності, творчої неунормованості різних навчальних завдань і задач [37, с. 148].

У ході *контрольно-рефлексивного* етапу реалізуються вимоги принципів рефлексивності, саморегульованості та децентралізованості (самоконтролю).

Принцип *рефлексивності* полягає у тому, що автор НКК, використовуючи блоки рефлексивних настановлень, має спричинити у читачів потребу в рефлексуванні, внаслідок якого переосмислюється вже наявний в них вітакультурний досвід і розширюються його значеннєво-сміслові межі, особа стає більше помічати багатоманіття нових ракурсів невідомого чи проблематичного. В підсумку – у неї актуалізується суперечність між певним мисленнєвим ідеальним конструктом та усвідомленим особистісним досвідом [22]. Важливо, що психокультурний розвиток в юнацькому віці спричинений головним чином основними внутрішніми протиріччями, які конструктивно студент може розв'язати, саме завдяки розвиненій здатності до рефлексії. Так, в одному випадку рефлексія багато в чому зникається з процесами

самооцінювання, самопізнання, самоконтролю, у другому – з феноменом креативності, у третьому – із психоформами соціально-перцептивних здібностей. Відтак рефлексія як механізм та умова самосвідомості [123, с. 137] – це не просто усвідомлення того, що становить собою людина як особистість, а завжди ще й розвиткова зміна її як індивідуальності. Отож дотримання автором НКК вимог цього принципу сприяє розвитку студента як суб'єкта самотворення, який усвідомлює свої потреби, мету та завдання освітньої діяльності, спроможний до самоорганізації навчальних дій у часі та до самоконтролю у процесі виконання завдань, а також який схильний усвідомлювати результати своєї праці та [82, с. 223] свідомо керувати власним перспективним психодуховним розвитком.

Принцип *саморегульованості* сутнісно пов'язаний із попереднім, адже високий рівень розвитку самосвідомості спричинює інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання. Саме завдяки розвиненій, адекватній самосвідомості студенту вдається збагнути себе як суб'єкта, здатного доволіно скеровувати свою активність у русло конструктивних самозмін, самозростання та самотворення. Це, своєю чергою, уможливорює перманентну корекцію деяких важливих для його життєдіяльності особистісних утворень, котрі водночас є складовими як сфери свідомості, так і самосвідомості, зокрема, редагування змісту та спрямованості локусу контролю, зміну співвідношення виявів екстернальності та інтернальності, а на цій основі – забезпечення адекватності взаємодії із зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами [19, с. 121]. Відтак студент може усвідомлено керувати своїми психічними станами, пізнавальною діяльністю та потенційно згармонізовувати власну Я-концепцію.

Дотримання вимог принципу *децентралізованості (самоконтролю)* передбачає, з одного боку, проєктивне закладання автором НКК у його структуру прямих і прихованих запитань, поточних і підсумкових завдань для самоперевірки та самооцінки студентом власних навчальних досягнень, а з іншого – моделювання пізнавальних ситуацій чи розміщення спеціальних

пам'яток, котрі спонукають читача до самопостановки навчальних задач, вибирання найбільш адекватних до власних інтелектуальних здібностей стратегій навчання, рефлексування пізнавальних утруднень та суперечностей, а також виявлення допущених помилок та їх причин. При цьому дії самоконтролю дають змогу не тільки перевірити рівень досягнення поставленої мети, оцінити процес, результат (систему знань, умінь, норм та їх ціннісну вагомість), продукт (мислесхеми, інтелект-карти, проекти тощо) особистісно значущої інтелектуальної діяльності, а й активізують осмислення здобутого фрагменту вітакультурного досвіду. Зокрема, студент, упередметнюючи свої „знання про знання” у знаковій формі, повторно, на більш вищому рівні миследіяльності опрацьовує особисто прийняті модульні одиниці освітнього змісту, глибше розуміє цілі останньої, простежує найтонші взаємозв'язки між окремими поняттями та смисловими блоками й водночас конкретизує, уточнює, а за потреби й коректує спродуковані мислеобрази.

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

Принцип *метафоричності* скеровує автора НКК на проектування метафоричних змістових блоків з глибоким підтекстом, які, головню через асоціативні ланцюги смислів, образи уяви та інші образно-символічні утворення, актуалізують життєвий і почасти архетипічний досвід студентів й сприяють розвитку ціннісно-сміслової сфери останніх. Усі духовні маніфестації суб'єкта, за З. С. Карпенко, мають метафоричну форму, котра „передбачає двоєдиність зримого і прихованого, свідомого вияву й підсвідомого імпульсу, утвердження далекої смислової схожості при запереченні актуальної смислової близькості” [79, с. 135]. Чуттєво-образні форми пізнання і передачі вітакультурного досвіду є провідними у так званому „латентному навчанні”, під яким розуміють мимовільне вчування у ситуацію, коли формується готовність особистості наслідувати моделі поведінки в аналогічних чи подібних до змодельованих у тексті ситуаціях. Саме для цього типу навчання найбільше притаманні феномени „самонаучіння” (М. І. Жінкін),

„озорення” (В. Келер), „неявного знання” (М. Полані), „інтуїції”, „передзнання” тощо [200, с. 29].

Сутнісний зміст принципу *культуровідповідності* полягає у тому, що автор НКК з допомогою текстових і графіко-ілюстративних засобів має створити інформаційно-значеннєвий контекст і чуттєво-сміслові поле ментальної причетності студентів до етнонаціонального досвіду, а відтак сприяти розвитку їхньої національної самосвідомості. Науковим підґрунтям зазначеного керівного положення стала культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій, центральною ланкою котрої є відома сентенція Л. С. Виготського про психічний розвиток як складний культурно-історичний процес у якій знак (слово), соціальна ситуація розвитку (спілкування) і діяльність обґрунтовані в теоретичній єдності та формозмістових взаємопереходах, а психічний розвиток особи пояснений як багатоступеневий дворівневий процес вирішального культурно-історичного спричинення.

Суть принципу *морально-етичності* полягає у тому, що автор НКК має опосередковано спонукати читачів виокремлювати (абстрагувати) із сюжетної образно-афективної тканини тексту знання морально-етичного характеру, тобто самостійно сформулювати окремі моральні положення (етичні судження, моральні правила, сентенції чи оцінки), аргументувати їх та рефлексувати особистісне і суспільне ставлення до них. Студент, потрапляючи у спроектовані автором життєві ситуації, переживає драматичні перипетії зіткнення різних поглядів героїв (персонажів) як носіїв протилежних моральних положень, глибоко усвідомлює їх мотиви поведінки, пристрасно співпереживає і прагне самостійно вирішити моральні дилеми. Отож, за М. М. Бахтіним, звершується подія вчинку (вчинку-думки, вчинку-почуття, вчинку-бажання тощо) [185, с. 57], а відтак потенційно формуються ідеали, Я-цінності та моральні переконання студента, які утворюють ціннісно-смісловий пласт розвиткового функціонування самосвідомості його особистості.

Принцип *естетичності* стимулює автора НКК до створення умов для розвитку у студентів здатності мислити художніми образами, адекватно

сприймати умовність художньої форми (метафоричність та символізм підтексту твору), одержувати естетичну насолоду від асоціативного багатства слова і краси роздумів, глибше відчувати гармонію природи, а в підсумку здійснювати експресивне самовивільнення духовних інтенцій власної особистості. Відтак феноменологія мистецького твору, за З. С. Карпенко, має виявляти себе як символіка, що, крім „експліцитного (метафорично-образного) ряду, містить імпліцитний (емоційно-енергетичний) потенціал, який викликає відповідну естетичну реакцію: від катарсису на одному полюсі до життєвого спротиву – на другому” [79, с. 397].

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

Суть принципу *самоактуалізації* полягає у тому, що автор НКК спонукає студентів продукувати власні наближені смислові поля до спроектованого ним змісту, а також творчо доповнювати його “із” і “від” себе чимись винятково важливим й особисто значущим, і таким чином максимально розширювати горизонти перебігу у своїй психосфері інтуїції і свідомості, мислення і розуміння, аналізу і рефлексії, переживань і відповідальності, самопізнання і самоактуалізації [170, с. 177]. Як відомо, під самоактуалізацією А. Маслоу розумів тенденцію виявляти у собі і через себе те, що наявне лише як вершинний людський потенціал, а основними рисами самоактуалізованої особистості вважав активність, самоповагу, самоприйняття, самостійність і спонтанність поведінки [128, с. 116]. При цьому спонтанність розглядалася ним як характеристика процесів, котрі зумовлені не зовнішніми діями і спричиненнями, а впливом внутрішніх імпульсів, інтенцій, спонук та особливостями власного саморуху-розвитку.

Принцип *репрезентативності (самовираження)* полягає у створенні автором НКК умов для самооб’єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного потенціалу. Відсутність зворотного зв’язку і квазідіалогу з

автором НКК і неможливість задоволення потреби у самовираженні студентів нині деструктивно компенсуються масовим поширенням феномену „студентського графіті” (написів на партах) [109, с. 209; 87, с. 132], котрий став специфічною графіко-символізованою формою письмового мовлення в межах динамічної молодіжної субкультури. Тому на сторінках НКК (особливо ОПСС) мають міститися контурні заготовки мислешем, інтелект-карт чи вільні лінійовані поля, на котрих студенти з допомогою піктографічних поміток чи розгорнутих ідеографічних наративів, могли б розробляти персональний інтелектуальний продукт (портфолію, доповідь, модель, проект тощо) у графічній, прозаїчній або віршованій формах. Такий текстуалізований витвір сприяє самовираженню індивідуальності кожного шляхом знакового упредметнення своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій, які кожен репрезентує від імені персонажів художнього твору, минаючи психологічні механізми захисту. Також зреалізування вимог цього принципу сприяє формуванню навичок самостійної роботи наступників, розвитку їхнього творчого потенціалу, а відтак створює умови для професійного та особистісного зростання юнацтва, його ціннісного ставлення до власного саморозвитку, вільного і водночас відповідального життєвиявлення.

Амбівалентний принцип *само-* та *культуротворення*, з одного боку, відображає одну із функціональних ознак НКК, котрий покликаний сприяти самотворенню студента на рівні суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму, а з іншого – вказує на важливість стимулювання останнього до психодуховного самовивільнення через акти культуротворення свого найближчого довкілля. Зокрема, автор НКК, головно за допомогою ОПСС, спонукає студента до власного самоусвідомлення та розвитку Я-коцепції через описання останнім свого життя як певного наративу. Така історія чи розповідь, з погляду М. Боришевського і Т. Титаренко, потенційно охоплює провідні цілі життєдіяльності, світоглядні орієнтації та, у поєднанні з відповідними мотивами й реальними самовпливами, може слугувати однією з детермінант

саморозвитку, тобто своєрідною моделлю бажаного майбутнього, згідно з котрою особа планує процес свого самотворення [19, с. 120]. Відтак завдяки таким історіям студент намагається видозмінити себе і свої значущі стосунки, закріпити чи оновити просторово-часову структуру власного життєвого світу [159, с. 91]. Водночас автор НКК проєктивно закладає у його структуру завдання науково-дослідницького, творчо-пошукового чи проєктно-конструкторського спрямування, вирішення котрих вимагає від студента креативної активності, продуктивно-перетворювальної діяльності, імітаційно-професійної самореалізації, активного життєздійснення, а відтак Я-участі у культуротворенні й у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду.

2.3. Система психологічних вимог до проєктування і використання навчально-книжкових комплексів

Обґрунтовані нами сутнісний зміст і загальна характеристика психологічних принципів проєктування НКК формовтілюються автором навчальної книги завдяки дотриманню системи нормативних вимог щодо їх зреалізування. Нормативні вимоги є специфічною сукупністю практичних рекомендацій автору НКК щодо дотримання ним основних засадничих положень розробки змісту і структури навчальних книг. Розглянемо ключові із них для кожного з дев'яти етапів обстоюваного модульно-розвивального циклу.

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *експресивності* (чуттєво-естетичний етап):

1. Автор навчальної книги у її зачині має заінтригувати читача цікавою анотацією чи змістом (планом), привернути його увагу емоційно-шокуючою експозицією, яскравою аналогією, нестандартною ідеєю або колоритними персонажами. Вступ має бути коротким, містити „фасцинативні гачки”, котрі захоплюють читача і містять потужний емоційний заряд. Входження читача у

текст буде легшим якщо на початку його похвалити і підбадьорити, зацікавити певними фактами, неочікуваними запитаннями чи рубриками.

2. Автор НКК засобами навчального тексту має створювати психологічно комфортний режим читацької діяльності, цілеспрямовано викликати відчуття задоволення, радості, насолоди, а також передумови для виникнення в кожного студента очікувань успіху своєї подальшої діяльності, а відтак підвищення його навчальної мотивації. Радість зумовлює відчуття впевненості, особистої значущості, стійкість студента у досягненні складних цілей, стимулює його натхнення і творчі інтенції [143, с. 118], а також здійснює пропедевтику психічних станів ригідності, тривоги і стресу.

3. Текстові блоки мають бути побудовані таким чином, щоб чергувати різні за напруженням і полярністю емоційні переживання й водночас почергово активізувати моральні та естетичні почуття. Для цього у кожному підручнику має бути цікавий сюжет і головний герой чи персонаж з котрим студент „подорожує” по різних пізнавальних ситуаціях, котрі базуються на предметному змісті певної навчальної дисципліни. Відтак він разом з ним переживає звеличену піднесеність перемог, хвилювання перед подоланням певних труднощів, а також загострені почуття комічного чи трагічного.

4. Застосування автором НКК таких засобів „мовної гри” як жартів, сарказму, каламбуру, а також різних троп (порівнянь, метафор, перифраз тощо), яскравих вірців українського фольклору (народних нісенітниць, побрехеньок, гумору, відомостей про міфічних персонажів прадавніх українських легенд як то домовиків, водяників, мавок і т.п.) задля досягнення наступних цілей [187, с. 308]: привертання уваги читача до значення повідомлення через його форму; підкреслення особливостей семантичних одиниць, що обігруються; створення комічно-сатиричного чи зображально-виражального ефекту [25, с. 43]; вираження дотепності думки з ефектом несподіваності; сприяння емоційному переживанню студентом образного змісту художнього твору.

5. Основні концепти теми мають підкріплюватись позитивними прикладами з вітчизняної історії, культурології або іншої наукової сфери чи

практики життя; упередметнюватися у відповідних стилістичних формах і мовних одиницях, скажімо в ліричній поезії це емотиви (любов, надія, радість тощо), а також апелювати до уяви студента (наприклад, незавершеністю думки і проставлянням трьох крапок).

6. Структурні особливості експресивних текстів мають проявлятися у ритмі та розташуванні слів, стилістиці й інших виражальних аспектах. Зокрема, в емоціогенних текстах має бути більше окличних і запитальних речень. Кількість слів у них має бути мінімальною, а ключові слова розташовуватись на початку речення. Також небажано застосовувати у чуттєво-естетичному блоці НКК наукову термінологію чи іноземні слова, котрі меншим чином придатні для розкриття відчуттів [111, с. 82]. Як відомо, менш формальні слова і фрази є передумовою для більш експресивних і читабельних речень, котрі мають більш особистісний і довірительний відтінок.

7. Експресивності НКК сприяє оптимальний добір і проектування проблемно тематичних ліній ілюстративних матеріалів [168, с. 85] (фотографій, малюнків, схем), котрі виконують емоційні, естетичні, пізнавальні, асоціативні та імажинативні функції. Особливої експресії навчальним текстам надають емотикони (умовні графічні символи) та кольори (збудливі чи заспокійливі) як специфічні неартикульовані візуальні коди. Художні образи інтерпретуються як цілісна форма відображення реального світу, як його художня модель [101, с. 181], а відтак вони завжди пристрасні, суб'єктивні, містять інтенційні й афективні компоненти та пов'язані з мотиваційними і цільовими аспектами діяльності. Крім того, візуалізовані образи НКК викликають спонтанну зацікавленість студентів, привертають їхню увагу, а чуттєвий зміст образів часто є носієм смислового наповнення процесу миследільності.

8. Автор НКК завдяки застосуванню емоційно-експресивних засобів має допомогти студенту чуттєво сприйняти закладені у тексті мисленнєві конструкції, сприяти розвитку його нових рефлексивних навичок [103, с. 77], а відтак повновагомо зреалізувати відому тезу Я. О. Мікка, який стверджував, що знання найуспішніше опановуються тоді, коли автору вдається вплинути на

почуття студента, адже „без людських емоцій ніколи не було, немає і бути не може людського пошуку істини” [111, с. 82].

Психодидактичні вимоги та рекомендації щодо зреалізування основних положень принципу *потребовідповідності* (настановчо-мотиваційний етап):

1. Проектування навчального матеріалу НКК має відбуватися з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей розвитку студентів, а саме рівнів їхньої освітньої підготовки, мотивів пізнавальної діяльності, інтересів і уподобань. В основі сформованої потреби у читанні має бути намір студента підвищити свій професійний рівень, розвинути власну ерудицію, знайти відповіді на актуальні морально-етичні проблеми, одержати духовну наснагу, пережити емоційне зворушення, відчутти естетичну насолоду [208]. Відтак чим більше потреб актуалізує у читачів НКК, тим більшою буде їхня пізнавальна активність, котра спрямована на подолання розбіжностей між бажаннями та наявними можливостями їх задоволення.

2. Автор НКК задля досягнення стійкої позитивної мотивації пізнавальної діяльності студентів має активно застосовувати елементи профільного та контекстного навчання, тобто домагатися професійно-діяльнісного спрямування дидактичного змісту, а відтак включення молоді в квазі-професійну і навчально-професійну діяльність [140, с. 458]. Як відомо, центральним новоутворенням раннього юнацького віку є самовизначення (в т.ч. професійне), а провідною діяльністю вважається навчально-професійна, котрі й зумовлюють зміну соціальної ситуації розвитку особистості. Тому у процесі проектування автор НКК має, з одного боку, враховувати той факт, що у студентів переважає інтенція на соціально-професійне зростання, високий соціальний статус, успішну кар'єру, а з іншого – сприяти переведенню зовнішніх спонук юнацтва у їхні внутрішні мотиви навчання як то самоактуалізацію та подальшу [107, с. 63] професійну самореалізацію.

3. Автор НКК має вводити у його зміст завдання прикладного спрямування, що відображають зв'язок з життям суспільства, колективу чи конкретної особи. Відтак забезпечується спричинення актуальної причетності

студента до вирішуваних завдань, демонструється можливість практичного застосування знань. Останні за цих умов набувають особистісного смислу та виняткової значущості. Особливо ця вимога актуальна у проектуванні НКК призначених для дорослих студентів-заочників, в котрих провідним видом діяльності є трудова діяльність в конкретній галузі суспільного виробництва, де й потенційно зреалізовується їх акмеологічний потенціал.

4. Вступ чи передмова має містити два компоненти: змістовий (розкривається фабула й структурно-логічна схема) і методичний (мотивується оволодіння студентом певною темою чи розділом). Для цього доречно використовувати такі прийоми: застосування інтригуючих заголовків, коротких, різких чи несподіваних зачинів, цікавих переконливих фактів, ефекту новизни, діалогічності, креативності подачі матеріалу, створення яскравих емоційних образів, залучення життєвих прикладів, підбадьорювання читача для активізації його потреби у зростанні та самоствердженні.

5. Перед початком розробки НКК його автор має створити уявний образ свого адресата, котрий час від часу, як своєрідний квазісуб'єкт, ставитиме запитання типу „Ну і що?“, „Що ви маєте на увазі?“, „Що тут є для мене?“ [130, с. 101]. Слід пам'ятати, – що не проходить крізь „сито“ останнього запитання, те відкидається читачем. Тому завжди потрібно пояснювати адресату в конкретних формулюваннях, що позитивного він одержить, віднайде, відкриє, зможе досягти і чого негативного він зможе уникнути. Саме тоді, коли автор навчиться думати як читач, „переведе ключові ідеї, уявлення чи пропозиції на його мову“, він зможе „продати“ їх і побачити як вони зацікавлять адресата й „оживуть“ в його свідомості. Для цього варто застосовувати такі фрази: „дозвольте пояснити, що це означає і як це працює“, „для вас це означає ...“, „справа у тому ...“, „у мене є цікава пропозиція ...“, „подивимось, що ми хочемо з вами досягти“ тощо. Також краще сприймаються персоніфіковані звернення типу „ти побачиш...“, аніж безособові фрази „у параграфі подано...“, а вживання займенника „ми“ м'яко стимулює читача до здійснення спільного дискурсу.

6. На початку кожної теми студентам пропонується висунути свої ідеї чи гіпотези, вгадати чи передбачити певний результат й шляхи розгортання інформаційного повідомлення. Це значно підвищує зацікавленість читача і він активно намагається перевірити висловлену гіпотезу, адже від правильності його здогадки, певним чином, залежить його престиж, почуття власної гідності та рівень інтелектуальної самооцінки.

7. Вступ в тему має вводити студента в процедуру освітнього цілепокладання. Для того, щоб викликати інтерес, за О. М. Леонтьєвим, „не потрібно вказувати ціль, а пізніше намагатися мотиваційно виправдати дію спрямовану у її напрямку, а треба, навпаки, створити мотив, а потім відкрити можливість знаходження цілі (системи проміжних цілей) в тому чи іншому предметному змісті” [34, с. 229]. Відтак найбільш сприятимуть цілепокладанню тексти, що містять запитання, котрі мотивують читачів до самостійної постановки цілі діяльності. Так досягається психологічна готовність реципієнта до контакту з текстом. Остання як стан внутрішньої змобілізованості й налаштованості на активні дії охоплює чотири компоненти: а) мотиваційний (потреба успішно виконати поставлену задачу, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і т.п.); б) пізнавальний (розуміння задачі, оцінка її значущості тощо); в) емоційний (почуття відповідальності, впевненості в успіху, натхнення); г) вольовий (подолання сумнівів, страху і т.д.) [199]. Отож ще на фазі орієнтування у читача виникає комунікативний намір у вигляді цільової установки, що слугує мотивом опанування тексту, і визначає комунікативно-пізнавальну програму подальшої читацької діяльності.

8. Читацька діяльність студента має спиратися на його самоактивність, почуття власної самоефективності, самоорганізацію і самоконтроль, котрі згодом й перетворюються у самоосвіту. Відтак самостійна робота з НКК це перш за все високовмотивована пізнавальна діяльність, відповідальність за ефективність котрої перебирає на себе сам читач.

9. Зреалізуванню вимог принципу потребовідповідності сприяє проблемне викладення навчального матеріалу НКК, переважання дослідницько-пошукового і

проектного методів навчання, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу студентів. Зазначені вимоги задовольняються шляхом введення в структуру НКК текстів-проблематизацій, створення проблемних ситуацій і проблем як пізнавально-сміслових протиріч, застосування евристичних методів, постановки задач з неповними даними, використання системи цікавих прикладів і контр прикладів, котрі ілюструють ненадійність очевидного і можливість неймовірного, а також способом висвітлення історичних аспектів драми пошуку наукових ідей.

10. Автор НКК задля підвищення мотиваційної складової читацької діяльності має застосовувати психологічний потенціал ігрових форм навчання, котрі активізують емоційну сферу студентів, актуалізують їх попередній досвід, підвищують інтерес і захопленість процесом читання. Саме ділова гра як своєрідна психологічна „пауза” компенсує інформаційні перевантаження, знімає пізнавальні бар’єри і психологічні захисти, дає змогу студентам зайняти активну пізнавальну позицію, проявити креативність та імітувати професійну діяльність. Крім того, при використанні ділових ігр одержання знань стає особистою установкою читачів. Отож мотиваційні тексти НКК мають вибудовуватися як певна модель „пригоди думки” [34, с. 128], оскільки навіть наука може розглядатися як специфічна гра зі своїми правилами, логікою та цілями.

11. Автор НКК у процесі його проектування має спиратися на гуманістичну парадигму та її сутнісні ознаки (антропоцентричність, саморозвитковість, соціальність, демократичність). Відповідно до її положень усі види діяльності (в т.ч. читацька) мають виходити з інтересів захисту особистісного суверенітету та гармонійного розвитку самобутності кожного студента [27, с. 139]. Відтак автор НКК має забезпечити змогу для усіх наступників самостійно вибирати альтернативні форми і методи пізнавальної діяльності, формувати і підтримувати їх прагнення виявити і ствердити себе, сприяти підвищенню самооцінки останніх завдяки переживанню ними успіху в навчанні. Отож інноваційна книжка має сприяти самореалізації студента без нав’язування методів і стратегій, котрі несумісні з внутрішньою логікою його особистісного життєзреалізування. Також вона має допомогти усвідомити студенту власні

тенденції і механізми саморозвитку, оптимізувати процеси саморозуміння і самоприйняття й таким чином мінімізувати тривожність і невпевненість щодо майбутньої профдіяльності [9, с. 25].

12. Для активізації пізнавальної потреби НКК немає створювати ілюзію повного, вичерпного знання. Навпаки кожному тему потрібно завершувати відкриттям нових горизонтів подальшого самостійного пізнання. Навчальна книга має спричинювати потребу дізнатися більше, а відтак читач повинен усвідомлювати й рефлексувати неповноту одержаних знань. Надбанням студента має стати перманентне розширення сфери свого незнання, чи збільшення кола свого „знання про незнання”, що формовтілюється у постановці ним системи нових запитань. Така ситуація запускає механізм саморуку студента, оскільки він орієнтується не на отримання відповідей (тобто знань), а на відшукування запитань (тобто незнань). Завдання ж НКК – допомогти кожному наступнику обрати індивідуальну траєкторію власної самосвіти [157, с. 494].

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *доступності* (теоретично-змістовий етап):

1. Для зреалізування вимог принципу доступності автор НКК має враховувати „об’єктивну складність” навчального матеріалу та „суб’єктивну трудність” як спроможність студента вирішити певну задачу. Об’єктивна складність НКК зумовлюється новизною інформації, термінологічним наповненням, абстрактністю тексту, відсотком іноземних чи незнайомих слів, середньою довжиною слів і речень, а також структурною побудовою мовних конструкцій і темпом їх декодування (часовими межами). Суб’єктивна ж трудність тексту детермінується віком (паспортним, інтелектуальним, культурним) читача, його інтересами, особливостями пізнавальних психічних процесів, досвідом (читацьким і життєвим), установками, здатністю до антиципації, розвитком емоційно-вольової сфери і навіть самопочуттям студента. Відтак складність підручника з вищої математики завжди однакова, але його трудність для студента-гуманітарія та природничника є різною.

2. При розробці синтаксичної структури НКК його автор має брати до уваги наступні особливості: а) важко сприймаються речення із смисловою інверсією (коли порядок слів не співпадає з наступністю висвітлених подій), оскільки читачеві потрібно здійснити додаткові абстрактно-логічні операції, щоб мисленнєво „повернути” послідовність слів; б) студенту важко відволіктися від хибних імпульсивних вражень, коли безпосереднє значення слів суперечить сутнісному смислу речення (наприклад, у випадку вживання подвійного заперечення); в) декодувати логічні конструкції потрібного порівняння настільки важко, що вони застосовуються як спеціальні проби (проби Бертта) для діагностики інтелекту; г) гірше сприймається амбівертні синтаксичні конструкції в котрих можливе пряме і зворотнє розташування їх елементів; г) не варто зловживати конструкціями, що містять слово „котрий”, оскільки студенту потрібно уточнювати якої саме частини речення стосується ця зв’язка; д) важко інтерпретувати „дистантні” конструкції, коли смислово пов’язані слова розташовані у різних частинах речення, або коли головне речення розбивається вставним; е) осмислення фрази ускладнюється якщо „комунікація відношення” потребує гальмування безпосереднього враження (наприклад, словосполучення „брат батька” насправді означає третю особу – „дядька”) [97, с. 274, 292]; є) граматичні конструкції індоєвропейських мов легкодоступні для розуміння, коли підмет (суб’єкт дії) розташований на першому місці, а об’єкт – на останньому (суб’єкт – предикат – об’єкт) [98, с. 175-185, 231]; ж) варто переносити на початок фрази її фокус, тобто виносити основне на перший план; з) складнопідрядні речення доцільно розбивати на два простих, оскільки за цих умов читачем симультанно схоплюються усі відношення і не руйнуються контактні зв’язки між близькими смисловими блоками.

3. Автору НКК слід пам’ятати, що психологічно невиправданими є надмірно „стиснуті” (концентровані) інформаційні повідомлення, так і занадто обсягові, емпірично перевантажені змістові блоки. Тому потрібно дотримуватися оптимального балансу між згорнутістю (лаконічністю, узагальненням, абстрактністю) і розгорнутістю (деталізацією, поясненням,

наведенням прикладів) презентації певного навчального змісту. Для цього мова НКК має бути науково точною, інформаційно насиченою і, водночас, емоційно-образною, містити прийоми наукової популяризації (але без елементів примітивізації). Саме тому в структурі НКК доречно використовувати різні типи текстів (основний, технічно-допоміжний і пояснювально-ілюстративний), адже мислення, за Д. Дідро, яке „відривається” від фактів, легко впадає в пусті спекуляції, так само як накопичення фактів без їх раціональної обробки веде найпевніше до хаосу, ніж до поглиблення» [88, с. 187]. Водночас автору НКК слід надавати перевагу розвитку у студентів дедуктивного типу мислення, котре є пріоритетним для юнацького віку, а відтак він має спочатку наводити теоретичне узагальнення і лише потім підкріплювати його найбільш типовими фактами.

4. НКК має надавати студенту змогу навчатися за індивідуальною траєкторією із задіянням пріоритетних форм і методів вирішення освітніх задач і способів самоконтролю. Організація навчання на різних рівнях складності (обов'язковий, підвищений, поглиблений) шляхом поєднання нормативного і додаткового матеріалів сприяє формуванню селективності пізнавальної активності студентів. Кожен з них може взаємодіяти з навчальним текстом в оптимальному для себе темпі (послідовно виконуючи усі завдання, чи переходячи на більш складний підсумковий етап). Тексти різних рівнів складності мають фіксуватися за допомогою різних шрифтів, а відтак все, що набрано більш дрібним кеглем може пропускатись студентом без шкоди для подальшого розуміння. Однак весь матеріал має проектуватися за наскрізним принципом „від простого до складного” [35, с. 228].

5. Реалізація вимог принципу доступності змісту і структури НКК потребує задіяння положень принципу „мінімаксу”, котрий визначає обсягово-часові параметри опрацювання студентами навчальних текстів та передбачає максимальний рівень і повноту оволодіння ними програмовим матеріалом засобом мінімальної кількості сторінок навчальних видань [34, с. 57]. Відтак автор НКК має враховувати часові межі, окреслені навчальною програмою

дисципліни (для аудиторних занять і самостійної роботи), бюджет позааудиторного часу студентів, психологічні норми ефективності опанування інформацією за одну годину, усереднений час засвоєння одного навчального елемента, а також технологію розгортання навчального змісту.

6. Оптимальним обсягом параграфа є 2–4 сторінки, що розраховані на одну годину роботи, впродовж котрої юнак засвоює 10–18 основних суджень чи 12–21 інформаційно-сміслових елементів тексту [111, с. 96]. Загальний же обсяг навчального видання визначають за формулою:

$$V_{п/нп/} = K_{п/нп/} \cdot 0,14 (T_a + T_{срс}),$$

де $V_{п/нп/}$ – обсяг підручника (навчального посібника) в авторських аркушах;

$K_{п/нп/}$ – коефіцієнт виду видання: підручника $K_{п/} = 1$, посібника $0,5 < K_{нп/} < 1$ (частка навчальної програми, яку замінює чи доповнює посібник);

0,14 – коефіцієнт, що враховує продуктивність опанування одного авт.арк. навчальної інформації студентом за одну годину самостійної роботи;

T_a – кількість годин відведених на дисципліну для аудиторних занять;

$T_{срс}$ – кількість годин відведених для самостійної роботи студентів [213].

7. Автор НКК має враховувати, що трудність розуміння речення корелюється з його довжиною в межах від 0,47 до 0,55. Це насамперед пов'язано з обсягом короткочасної / оперативної пам'яті, а відтак аспектами втрати міжсловесних зв'язків. Відтак максимальна довжина читабельних речень становить 160 друкованих знаків, чи 15-17 слів. Оптимальна ж кількість слів у реченні передбачає 11-12 одиниць. Я. О. Мікк рекомендує кожну думку описувати одним коротким реченням. Якщо ж останнє охоплює кілька думок, то воно стає важкодоступним. Також не варто описувати думку багатьма реченнями, оскільки це ускладнює процес її узагальнення [111, с. 38, 50, 73, 95].

8. Складність тексту зумовлюється й довжиною комбінованих словосполучень, котра має не перевищувати 3-4 слів. І хоча обсяг короткочасної пам'яті, як відомо, становить 7 ± 2 одиниці, однак кількість слів, що підлягає запам'ятовуванню все-таки залежить від їхньої інформативності. А

відтак, інколи 4 незнайомих слова можуть перевищувати обсяг короткочасної пам'яті читача [111, с. 38, 71].

9. Підвищує складність тексту наявність у ньому слів із 12 і більше літер, іноземних чи абстрактних слів, рідковживаних іменників, велика кількість прикметників і прислівників. Навпаки, текст легше запам'ятовується і розуміється якщо у ньому застосовано не менше 15 % дієслів (особливо якщо вони вживаються без заперечувальних часток та в активній формі (тобто з назвою діючого суб'єкта)) [111, с. 44, 73, 96]. Також значно полегшує декодування слова введення його в адекватний контекст, адже пригадування значення терміну є процесом вибору із цілої мережі мимовільно „впливаючих” асоціацій і зв'язків.

10. Автор НКК має створити умови для диференційованого сприйняття студентами текстів, залежно від їхньої переважаючої репрезентативної системи (візуали, дигітали) чи особливостей структурно-функціональної асиметрії мозку (провідної лівої чи правої півкулі), а відтак домінування у процесі сприйняття друкованих творів наочно-образних або словесно-логічних компонентів. Ця вимога зреалізовується завдяки застосуванню автором різних способів кодування інформації (словесно-символічного, візуального, предметно-практичного, чуттєво-сенсорного тощо).

11. Важливим показником доступності НКК є його ергономічність, рівень котрої можна підвищити наступними шляхами:

а) застосування у структурі навчальної книги графічних символів (пиктографічних, аббревіатурних, схематизованих), котрі слугують опорними сигналами, емотивами, мнемічними опорами, асоціативними „якорями”, орієнтувально-інструктивними основами, що сприймаються за долі секунди, несуть великі за обсягом „згорнуті” масиви інформації і пришвидшують процеси її пошуку та розрізнення. Зазначені штучні коди не лише дають змогу зменшити обсяг записів, скоротити на 18 % тривалість опрацювання текстів, а й знизити на 40 % кількість помилок в інструкційних діях [15, с. 130];

б) використання прийомів полікодованості змісту та зосередження уваги читача шляхом залучення кодів колористичної гамми, різних фонів, обрамлень, геометричних форм, розмірів, розташування елементів, художніх символів, підкреслень, напрямку зчитування знаків, шрифтів (курсив, напівжирний тощо) [178, с. 136], абзаців із збільшеним відступом для основних змістових блоків, лапок, зносочних зірочок, заглавних літер, записування чисел цифрами, а не прописом тощо. Окреслені елементи сприяють роздільній здатності зорової системи, підвищують виразність тексту та роблять його більш читабельним;

в) для контрастної чутливості органів зору (а відтак сприйняття тексту) є важливими аспекти типографіки (вибору гарнітури, її розміру і товщини, якості паперу та поліграфічного виконання). Так для оптимізації сенсорно-перцептивних процесів товщина ліній буквенно-цифрових знаків має становити 1/10 до їх висоти; рекомендований інтервал між знаками має дорівнювати товщині обводки, а відстань між словами – від 1/2 ширини знака. При цьому рівень яскравості паперу має становити 85-90 %, а мінімально допустима висота знаків – 1,5 мм [201]. Саме за цих обставин виокремлення, розрізнення і впізнавання графічних знаків буде максимально економічним.

12. Автор НКК має враховувати, що прийоми роботи з НКК на занятті можуть бути неефективними для домашньої роботи чи самоосвіти. Це ж стосується підручників для студентів, які навчаються за стаціонарною чи заочною формами навчання. Також трудність навчального тексту залежить як від його характеристик, так і від уміння студента працювати з ним. Тому в структурі НКК має бути система допоміжних матеріалів (довідковий апарат, апарат орієнтування, навідні запитання, приклади, підказки і т.п.). Відсутність же засобів інтелектуальної підтримки читачів спричинює ситуації за яких кореляція між складністю підручників і відсотком академічної неуспішності студентів складає 0,9 [111, с. 60].

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *діалогічності* (оцінювально-смісловий етап):

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

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

3. Сприяє діалогічності НКК розкриття його змісту на сюжетній основі, котра дає змогу розробити діалоги основних персонажів, кожен з яких є носієм різних світоглядно-пізнавальних позицій. Завдяки діалогічним опозиціям (смісловим, асоціативним, мотиваційним, вольовим, емоційно-ціннісним), множинним контекстам і багатоплановим підтекстам студент навчається вести дискусію та критично ставитися до альтернативних думок. Також у нього активізується здатність вживатися в іншого („Я - Ти” – інтенція), проявляється бісуб'єктивність як включення іншого у власне смислове поле у ролі повноважного автора („Ти”), а також розвивається саморефлексія з позиції „Ти” як абстрактного референтного представника зовнішнього світу [80, с. 35].

4. НКК має проектуватися з позицій проблемно-діалогічного підходу та дискурсивних практик, а також використання аспектів евристичності та елементів історико-генетичної системи розгортання навчального матеріалу. Текст НКК має не лише спонукати читача до ситуаційної полеміки з автором, вирішення зовнішніх протиріч і смислових бар'єрів, активізації конструктивної критики чи пошуку альтернативних рішень, а й повновагомо задіювати

психологічні резерви внутрішнього діалогу як динамічного втілення суперечливої сутності мислення [146, с. 94], адже будь-яка дослідницька робота є неодмінно діалогічною. За Л. Фейєрбахом: „...доводячи, мислитель роздвоюється, суперечить сам собі, оспорує... і є діалектиком лише тією мірою, якою він – супротивник самого себе” [26, с. 26]. Таким чином, діалогічність тексту стає передумовою розвитку комунікативно-пізнавальної діяльності та відкритої пізнавальної позиції студента.

5. Діалогічності тексту сприяють „запитання із зворотнім зв'язком” (риторичні запитання, що викликають у читача „ефект кивка”), „сократівський діалог” (низка підібраних запитань, що підводять читача до суперечності), „журналістський концепт” (система шести запитань: „хто?”, „що?”, „коли?”, „де?”, „чому?”, „як?” і узагальнюючого „для чого?”) [64, с. 22], проблематизуючі запитання тексту [145, с. 477] та спонукання студента текстовими засобами до самопостановки запитань, адже, як відомо, початком дискусії чи діалогу є грамотно сформульоване запитання і чітко окреслена власна позиція [136, с. 308]. Відтак діалог має перерости в полілог і здатність читача обговорювати проблему із самим собою.

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

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

оцінка онтологічних картин, що задіяні в акті розуміння, тобто, відповідь на питання „я зрозумів, але чому я так зрозумів?” тощо [65, с. 138].

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

Психодидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації положень принципу *трансформативності* (адаптивно-перетворювальний етап):

1. В структурі НКК мають застосовуватися різнотипні тексти (проблемні, констатувальні, пояснювальні, альтернативні тощо) задля активізації різних видів навчальної діяльності (виконавчої, дослідницької, проектної, творчої та ін.) [119, с. 22]. Також, з метою узагальнення та реконструкції здобутого студентами досвіду, доцільно пропонувати їм завдання спрямовані на оформлення нових знань у формі словника, міжпредметного довідника, конспекта, граф-схеми і т.п. Подібне взаємоперекодування є передумовою множинності „прочитань”, інтерпретацій та розкриття глибинних смислів.

2. Зміст НКК має розгортатися на стику різних дисциплін, щоб студент мав змогу перетворювати та комбінувати його за допомогою „мови” мистецтва, культури, суспільних форм, науки. Наступник має усвідомити, що один і той же зміст може розгортатися кардинально іншим чином, актуалізувати різні смислові поля, а відтак переводити читача з одного режиму навчальної діяльності до іншого. НКК має сприяти формуванню у студентів навички синтезу інформаційних каналів і не розкривати зміст у вузькопрактичному аспекті чи здійснювати передчасне зосередження уваги на деталях, що значно звужуватиме діапазон зреалізування їхнього творчого потенціалу. Сукупно зазначені чинники дадуть змогу враховувати особливості психічної асиметрії півкуль головного мозку (абстрактно-логічне та образно-емоційне світосприйняття) кожної особи, відмінності гендерних інтерпретативних рамок [158, с. 16] та

специфіку загального „фону”, на котрому взаємодіють реципієнт і текстовий твір (культурно-історичний чинник, приналежність до певної субкультури, норми і цінності референтних груп, унікальну життєву ситуацію читача тощо) [112, с. 24].

3. Автору НКК слід сприяти не лише розумінню, а й розмірковуванню студента над текстом, адже саме в неоднозначному розумінні полягає його творчий ресурс. Творче мислення тлумачиться як здатність надавати одному і тому ж об'єкту багато різних значень за принципом доповнювальності, тобто розуміти його по-різному, проте водночас, усвідомлювати його цілісність [212]. Розуміння тексту, за О. О. Леонтьєвим, має бути процесом переведення його смислу в будь-яку іншу форму закріплення [58, с. 185]. Відтак для виникнення продуктивного акту мислення, котрий уможливорює відкриття чи „ага-переживання”, необхідно зруйнувати структуру в котрій первинно виникає проблематичний пункт, і домогтися перенесення останнього у зовсім іншу структуру [30, с. 941].

4. Автор НКК має спонукати студента до переосмислення набутого досвіду і реорганізації (перегрупування, узагальнення) власних знань шляхом застосування у змісті навчальної книги неповних, незавершених образів, котрим притаманна „недосказаність”, порушена рівновага, напруженість, або ж внаслідок використання задач із неповними даними. Для розв'язання зазначених задач читач вдається до реінтеграції та реконструкції різних пластів предметного змісту. Внаслідок задіяння цих процесів доповнюються пробіли і логічні упущення, ігноруються малозначущі аспекти, ущільнюється зміст повідомлення і навіть спотворюється початкове значення первинної інформації відповідно до очікувань читача щодо її подальшого розгортання і нових умов потенційного застосування набутих знань.

5. Читач відчуватиме потребу у трансформуванні здобутих теоретичних знань, якщо вони будуть спрямовані на творче використання в практичній діяльності чи вимагатимуть від студента їхньої екстраполяції на суміжні сфери суспільного життя. Водночас з цією метою доцільно застосовувати елементи

імітаційного моделювання, ігрових методів навчання, науково-дослідницьких робіт, а також досвід вирішення конкретних проблемних ситуацій. Таке циклічне „переломлення” зовнішнього через внутрішнє відповідає суті психологічного принципу єдності свідомості і діяльності, згідно з котрим свідомість формується в процесі діяльності, з діяльності і для діяльності. Відтак способом буття і розвитку особистості студента має бути діяльність, проте діяльність особливого ґатунку – творчо перетворююча [160, с. 46].

6. Автор НКК має спонукати студентів переструктурувати, згортати та упредметнювати свої знання на вільних (робочих) полях МРП у вигляді мислесхем, таблиць, графіків чи рисунків як матеріалізованих суб'єктивізованих мислеобразів. Це дає змогу читачам трансформувати емпіричне в абстрактно-теоретичне (і навпаки), охопити діалектику загального і конкретного, раціонального й емоційного, суб'єктивного й об'єктивного, зображувального і виразного, інтуїтивно-асоціативного та логічно-рефлексивного, задіяти симультанні і сукцесивні форми сприйняття, а також поперемінно актуалізувати символічні та реальні пласти світосприйняття [101, с. 185]. Задля реалізації цієї вимоги можна застосовувати адаптивні технології знаково-образного кодування інформаційного повідомлення (опорні сигнали В. Шаталова, інтелект-карти чи ментальні карти Т. Б'юзена тощо), котрі спрямовані на утворення певних гештальтів (цілісних інтегральних образів сприйняття та організації психічного досвіду) [64, с. 8]. Такі згорнуті образи є формою існування смислових блоків в інтелекті, що сприяють когнітивній економії та дають змогу студентам скористатись вже здобутими мережевими структурами опанованих понять [65, с. 141]. Відтак візуальні образи виконують об'єктно-онтологічну та оргдіяльнісну функції, що за Г. П. Щедровицьким, є передумовою розвитку методологічного мислення і методологічної роботи. Адже саме шляхом побудови графічних мислесхем студент „виносить свою свідомість як дещо поза ним існуюче” [188] і робить це предметом свого подальшого пізнання.

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *системності* (системно-узагальнювальний етап):

1. Автор НКК засобами тексту має допомогти читачам ще до сприйняття його змісту охопити цілісно загальну структуру, наскрізну смислову спрямованість і фабулу певного розділу чи параграфу. У ролі такої узагальненої установчо-орієнтувальної основи діяльності читача мають виступати передмова, вступні інформаційні блоки, перелік ключових слів і зміст книги як система розгорнутих заголовків, що оформлені у вигляді оглядової таблиці, опорної граф-схеми чи іншої візуалізованої матриці.

2. Проектування змісту НКК має розпочинатися з критеріального відбору світоглядних ідей („сміслових ядер”) як його системотвірних елементів, що упередметнюються в тексті через комплекс супідрядних категорій і понять. Концептуальна розробка змісту навчальної книги має іти від засадничих теорій, методологічних моделей, загальних законів до підпорядкованих їм одиничних явищ чи емпіричних фактів. Тобто усі одиничні явища мають підводитись під загальні закономірності, а окремі терміни входити до певної категорії. Отож для визначення кількості, оптимального добору і послідовності викладу вузлових навчальних елементів, автору НКК слід скористатись мережевими графіками, графами, деревовидними схемами чи матрицями. Вони дають змогу ієрархізовано впорядкувати систему наукових понять, рефлексувати логічні зв'язки і функціональні відношення між ними, а також визначити наступність їхньої подачі на різних рівнях узагальненості та абстрагування. Як відомо, різні моделі організації категорійного знання передбачають різні рівні їхнього розуміння [27, с. 427]. Особливо це актуально у період ранньої юності, коли мислення стає системнішим, а наукові поняття є не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання об'єктивної дійсності в її закономірних зв'язках і суперечностях [72, с. 91]. Водночас, за Л. С. Виготським, для того щоб протиріччя актуалізувалось, потрібно щоб два протилежних судження були окремими випадками одного загального поняття, що власне неможливо поза системою [30, с. 943].

3. Автор НКК має домагатися надфразової єдності тексту, використовуючи різні типи лексичного, граматичного, стилістичного,

структурно-функціонального і логічного зв'язку [161, с. 281]. Також слід вводити самостійні поняття в систему родо-видових, генетичних, причинно-наслідкових, міжпредметних зв'язків, зв'язків схожості – подібності, частина – ціле, а також у відношення аналогії. Відтак зв'язність тексту („когезія”) має характеризуватися формальними (експліцитними) і смисловими (семантичними) типами зв'язків. За О. Р. Лурією, саме засвоєння людиною в процесі свого розумового розвитку таких логічних матриць і є об'єктивним підґрунтям її логічного мислення [97, с. 306; 58, с. 128].

4. Автор НКК може презентувати його зміст наступними способами: лінійним (застосовується принцип хронологізму або послідовного ускладнення матеріалу), блочним (розробляється мережева структура тексту, а студентам надається змога обирати вивчення окремих розділів або тем залежно від переважаючих у них потреб), концентричним (задіюється принцип спіралі, тобто передбачається повторне вивчення окремих змістових блоків на більш вищих рівнях узагальнення), алогічним (переважає образно-емоційна, інтуїтивно-імажинативна спрямованість змісту і суперечлива структура, котрі здебільшого притаманні для художніх текстів). Найбільш продуктивним, з нашого погляду, є концентричний спосіб структурування навчальних тестів, оскільки така його організація дає змогу зреалізувати позитивні функціональні особливості системи повторів, а саме: виокремлення основного змісту та зосередження уваги на ньому, повторне його опрацювання та переосмислення, закріплення знань, виявлення нових зв'язків і глибше осягнення старих, поліаспектність дослідження (вивчення об'єкта з нових ракурсів), збагачування та примноження смислів, активізація й трансформація минулого досвіду, а також коректування, систематизування та узагальнення останнього. З огляду на системний характер психіки та системність як інтегральну властивість НКК, навчальний зміст має розгортатися на 4-ох різних рівнях узагальнення та з допомогою чотирьох форм презентації: тезаурус, МРП, посібник і ОПСС.

5. Автор НКК має дотримуватися найбільш доцільної наступності розгортання змісту: від відомого до невідомого, від абстрактного до

конкретного, від теорії до практики, від загального до спеціального. Також йому потрібно визначитись щодо дедуктивного, індуктивного чи трансдуктивного способу презентації інформації. Слід зазначити, що для юнацької вікової категорії пріоритетним є дедуктивна послідовність подачі матеріалу, а саме „від загального до часткового, потім знову до загального, але на більш вищому рівні узагальнення”. Такий підхід, порівняно з індуктивним, є набагато економічнішим щодо обсягу підручника та більшим чином відповідає закономірностям його осмислення: синтез – аналіз – синтез [161, с. 282].

6. Динамізм зовнішніх обставин є передумовою максимального використання людиною ресурсів головного мозку [107, с. 62]. Відтак автор НКК має практикувати у його структурі впорядковану циклічність. Зокрема, він має враховувати послідовність фаз утворення понять (мотивування, категоризація, збагачення, перенос, згортання), особливості поперемінного змістового наповнення освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) [34, с. 362; 176, с. 44], теорію поетапного формування розумової діяльності, обґрунтовану П. Гальперінім [за 93, с. 161] тощо. Проте найголовнішим в цьому контексті є проектування структури НКК як повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу, котрий охоплює чотири періоди: інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний і духовно-креативний. Вони, своєю чергою, мають диференціюватися на дев'ять етапів (див. рис. 2.3), у ході котрих студент опрацьовує один і той же дидактичний матеріал, але застосовує цілком інші освітні дії і похідні від них навчальні, учбові, предметні та інші акти-діяння.

7. Системності викладу навчального матеріалу в НКК має сприяти апарат організації засвоєння знань, котрий задає чітку послідовність і обсяг подачі матеріалу та охоплює заголовки, плани параграфів, взірці вирішення завдань, таблиці, алгоритми, інструкції, пам'ятки для самоосвіти, систему ілюстрацій та підписи до них, графічні виокремлення в тексті, вказівки („зверни увагу”, „поєднай”, „систематизуй”), покажчики (предметні та іменні) і т.п. Найважливішим його компонентом має бути чітко структурована система

завдань, котра скеровує навчально-пізнавальну діяльність студентів [70, с. 70-71] відповідно до закономірностей процесу оволодіння соціокультурним досвідом. До таких завдань можуть належати вправи на виявлення взаємозв'язків, порівняння, класифікацію, типологування тощо. Відтак моделювати слід не тільки зміст освіти, а й способи його подачі і навіть способи діяльності (систему навчально-пізнавальних дій) студента, що спрямовані на оволодіння цим матеріалом, закладаючи тим самим в структуру НКК певну психологічну модель технології навчання.

8. Зреалізуванню принципу системності сприяє застосування автором НКК низки узагальнень, резюме, змістових акцентів, проміжних і підсумкових висновків. Останні можуть подаватися як у формі речень, так і класифікаційних таблиць чи схем. Узагальнення можуть стосуватися окремих абзаців, параграфів, розділів, чи широких міжпредметних зв'язків, що відображають загальні фундаментальні положення науки [111, с. 77]. Інтеграція не тільки забезпечує внутрішню єдність наукового знання чи підвищує практичну спрямованість навчання, а й постає засобом генерування нових знань. Одержані у результаті таких умовиводів (тобто висновків на основі логічних відношень) смислові новоутворення чи принципи діяльності зазвичай безперешкодно переносяться на інші сфери особистого досвіду студента. Таким чином у читача формуються уміння виявляти стійкі, типові характеристики об'єкта пізнання та здійснювати системну рефлексію взаємозв'язків між його елементами.

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *самоконтролю / децентралізованості* (контрольно-рефлексивний етап):

1. З метою активізації студентського самоконтролю щодо рівня оволодіння ними навчальним матеріалом автор НКК має проєктивно ввести у його структуру систему завдань: задач (завдання, що подаються як система певних умов і вимог, котрі спонукають студента відшукувати спосіб вирішення), вправ (завдання, що вимагають виконання дії за взірцем на основі відомого правила), запитань (завдання, що потребують відповіді у формі

судження, міркування, умовиводу чи поняття), тестових батарей (завдання, що передбачають вибір правильної відповіді, її доповнення, встановлення відповідності чи певної послідовності). Індивідуальні письмові відповіді на відведених для цього полях у МРП дають змогу читачеві багаторазово повертатися до написаного, уточнюючи і доповнюючи його, а відтак формувати власну думку і відпрацьовувати власний мисленнєвий процес.

2. У структурі НКК доречно застосовувати наступні критеріально розмежовані типи завдань: за складністю (підвищеної, середньої, мінімально достатньої складності), за співвідношенням з текстом (ті, що передують темі, супроводжують текст, розташовані вкінці розділу), за формою постановки (текстові, графічні), стилем виконання (репродуктивні, за взірцем чи алгоритмом, реконструктивно-варіативні, частково-пошукові, дослідницькі чи творчі) [148, с. 100], за способом постановки (з надлишковими чи неповними вихідними даними; прямі та обернені), за рівнем самостійності (індивідуальні, групові, з допомогою викладача чи підказки), за функціональним спрямуванням (на узагальнення, встановлення зв'язків, закріплення знань, контрольні тощо).

3. Поміщені в НКК навчальні завдання мають формувати знання про об'єкти і зв'язки між ними, засоби їх пізнання і перетворення, правила та прийоми їх вибору і послідовності застосування, й водночас способи контролю та оцінювання власної діяльності [143, с. 170]. Також в основі розробки системи пізнавальних завдань, за В. Ф. Паламарчук, мають лежати такі інваріантні прийоми розумової діяльності, як: 1) аналіз і виокремлення головного; 2) порівняння; 3) узагальнення і систематизація; 4) визначення і пояснення понять; 5) конкретизація; 6) доведення і спростування; 7) прийоми, необхідні в проблемному навчанні [96, с. 124]. Водночас, на наш погляд, вони мають ситуаційно доповнюватись й іншими прийомами роботи з навчальним текстом, а саме: самопостановкою цілей читацької діяльності і запитань до тексту, прогнозуванням, антиципацією (здогадкою про подальший зміст тексту), плануванням, аргументуванням та обґрунтуванням власної думки, доповненням, коментуванням (висловлюванням свого ставлення), рецепцією

(поверненням назад для уточнення або перевірки своїх міркувань) [119, с. 22], переструктуруванням, семантичним стисненням інформації, здійсненням самооцінних суджень стосовно правильності та результативності власних дій. При цьому упредметнення завдань спрямованих на оволодіння читачем декларативними і процедурними знаннями має відбуватися через такі методи опрацювання навчального тексту як: складання його плану чи схеми (формальне чи смислове структурування інформації), написання тез, анотацій, конспектування, складання резюме, побудову інтелект-карт, застосування методів концепту чи АБРeС (абзац, речення, слово) тощо [204; 190; 192].

4. Для уможливлення самоконтролю та самоперевірки рівня оволодіння студентом певним фрагментом соціокультурного досвіду кожен НКК має містити завдання для поточного самотестування і підсумкового контролю, відповіді-ключі на розміщені у ньому завдання, пам'ятки для здійснення самоперевірки, а також критерії оцінювання знань. Читач має навчитись вчасно виявляти власні помилки, з'ясувати їх причини, самостійно усувати і попереджувати їх виникнення, а відтак позбавитися страху щодо їх допущення. Також студент має рефлексувати показники заключного результату своєї роботи, свого суб'єктивного ставлення до цього результату і тих об'єктивних часових і психофізіологічних затрат, що супроводжували його досягнення.

5. У процесі проектування навчальних задач автор НКК має дотримуватися таких психологічних вимог: проектувати потрібно не окрему задачу, а їх впорядковану систему (мінімально-достатню кількість); слід домагатися досягнення короткострокових та віддалених навчальних цілей; застосовані задачі мають сприяти оволодінню системою засобів необхідних для ефективного виконання навчальних дій [116, с. 98]; у НКК має передбачатися не лише постановка педагогом, а й самопостановка студентом власних навчальних завдань; останні мають бути практично зорієнтованими і стосуватися актуальних потреб сучасного суспільства та особистісно значущих цілей студента, сприяти набуттю ним певних компетенцій; система завдань має будуватися за принципом поступового підвищення їх складності;

студентам слід надавати можливість гнучкого вибору стратегії власного навчання (вибору рівня складності завдань, послідовності і способу їхнього виконання). Також В. А. Онищук рекомендує запитання і завдання до тексту подавати в такій послідовності: 1) відтворення фактичного матеріалу; 2) розкриття причинно-наслідкових, часових та інших зв'язків; 3) узагальнення і систематизація знань. На його думку саме така послідовність є психологічно обґрунтованою і відповідає логіці засвоєння знань [111, с. 15].

6. Спроектовані завдання як структурні компоненти НКК мають сприяти рефлексії студентами уже опанованого знання, оскільки справжнє розуміння передбачає наявність метакогнітивних знань (знань про власне знання). Як відомо, для ранньої юності притаманне відкриття суб'єктом свого внутрішнього світу, самозаглиблення у себе, у свої переживання і психічні стани. Отож зайнята за допомогою завдань НКК позиція інструментальності щодо самого себе, дає змогу не лише здійснювати рефлексивний аналіз ситуації, а й вдаватись до свідомого керування своїм саморозвитком [22] (розвиток адекватної самооцінки, розв'язання внутрішньо-особистісних суперечностей, здійснення самокорекції та духовно-естетичного самотворення тощо).

Психолого-дидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації основних положень принципу *морально-етичності* (духовно-естетичний етап):

1. Автор НКК засобами тексту має розвивати у читачів почуття патріотизму, прищеплювати національно-культурні цінності, формувати гуманістичну спрямованість, виховувати любов до рідного краю та свого народу, пошану до народних традицій та гордість за видатних співвітчизників [153, с. 36]. Тому навчальні книги гуманітарного циклу мають містити культурно-історичні відомості, аспекти обрядовості народних свят та елементи фольклору (легенди, міфи, прислів'я, приказки, народні дотепи, гумор тощо) [187, с. 302]. Зазначені засоби ґрунтуються на символічно-образній системі етносу, яка охоплює значний спектр знань щодо архетипів етнічної поведінки [31, с. 293] й експлікуються в ментально близьких метафоричних образах-символах, а відтак спричинюють у студентів значну зацікавленість, потік

асоціативних образів та активний емоційний відгук. Відтак ми повністю солідарні з позицією М. Боришевського, який доводить некоректність переваги загальнолюдських цінностей над національними [19, с. 121].

2. Автор НКК за допомогою дискурсивних та інтуїтивних прийомів творення художніх творів (драматичність, експресивність, образність, психологізм тощо) має спричиняти глибокі межові переживання, а відтак сприяти розвитку моральних почуттів, збагаченню емоційно-оціночного досвіду, загостренню моральних суперечностей, формуванню ставлення до проявів добра і зла. Інтерпретуючи фрази із переносним значенням чи осягаючи глибинні підтексти, студент абстрагується від зовнішніх значень і вживається (вчувається) у внутрішній світ автора, вдивляється у його душу і звертає свій погляд всередину себе самого. Проникнення ж читача у внутрішню форму символу, твору мистецтва, суб'єктність автора сприяє творенню своєї власної внутрішньої форми. Крім того, будь-яке відображення предметів об'єктивного світу в мистецтві одночасно виражає ціннісне ставлення людини до предмету. Виключити таке взаємопроникнення, за В. Стьопіним, – означає зруйнувати художній образ [156]. Тому навчальні книги гуманітарного спрямування завдяки добору художньо-естетичних і образно-емоційних форм презентації навчального змісту та особливостям структурування останнього (мистецька дія: зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка) здійснюють особливий вплив на формування ціннісно-сислової сфери студента. Останній має змогу не тільки уявляти, фантазувати, помічати найтонші смислові нюанси, співпереживати, а й задіювати актуальні стани катарсису (духовно-емоційного очищення), інсайту (миттєвого осягнення, озорення) та зазнавати естетичну насолоду від раптово уледіної гармонії буття, осягнутої мудрості чи усвідомлення вищих цінностей. Також художні образи навчальних текстів мають значний ефект читацької післядії, що продовжується навіть після безпосереднього їхнього сприйняття. Таке післядовільне осмислення прочитаного, подальше захоплене переживання мистецьких творів сприяє самозмінам моральної поведінки і реалізації в ній альтруїстичних цілей, моральних почуттів і гуманних спонукань особистості

студента, а також створює умови для формування у нього рефлексії своїх психоемоційних вражень, станів і реакцій.

3. Текст НКК гуманітарного спрямування має характеризуватися метафоричністю, символічністю та асоціативністю. Саме метафора, як концентроване закодоване повідомлення апелює до ірраціональної сфери психіки, актуалізує архітепичний досвід й дає змогу студенту через розмиті латеральні зв'язки і множинні контексти творчо інтерпретувати й переосмислювати особисто-значущі ситуації [124, с. 82]. Крім того, метафоричний перенос, охоплюючи різні форми пізнання світу (мистецтво, наука, релігія, філософія тощо), уможлиблює чуттєве ув'язування трансцендентних духовних цінностей, суспільних норм та індивідуального смислового поля студента, а відтак сприяє розвитку ціннісно-сислової сфери останнього. Карпенко З. С. виокремлює наступні етапи розгортання метафоричного процесу в адресатів твору: почавшись зі спонтанного асоціативного потоку, відбувається занурення в неусвідомлене інтуїтивне вчування, далі вихід на поверхню логічного мислення, після чого розпочинається повторне метафоротворення в новому герменевтичному колі та виведення його чинників на емпатійний і рефлексивний рівні [79, с. 360].

4. Навчальний зміст НКК гуманітарного спрямування має розгортатися на сюжетній основі із залученням кількох героїв (персонажів) як носіїв різних світоглядних позицій. Відтак засвоєння-творення цінностей відбуватиметься у ході ненав'язливого демонстрування різних колізій сюжету та внутрішнього діалогу читача з автором тексту (його прямими ремарками чи роздумами персонажів). При цьому процес вичленення студентом моральних знань має бути цілеспрямовано керованим. Подаємо узагальнені психолого-педагогічні прийоми цього керування: а) звернути увагу студентів на ситуацію, котра має характер морального конфлікту (символічне зображення проблеми героїв); б) сприяти виявленню читачем протилежних сторін конфлікту, їхніх справжніх мотивів поведінки і тих моральних положень, котрі лежать в їх основі (розмежування антиномічних ціннісних позицій); в) моделювання різних

ситуацій правильного і неправильного виходів із ситуації; г) художнє демонстрування тих наслідків, до яких приводять вчинки персонажів, що дотримуються того чи іншого морального положення, чи, навпаки, порушують його; г) кульмінаційна криза – вирішальне випробування героя, яке він з гідністю витримує і виходить переможцем; д) допомога студенту сформуванню власне емоційно-ціннісного ставлення шляхом описування автором ситуації звеличення героя та захоплення його чеснотами; е) сприяння узагальненню окремих моральнісних положень. Прикметно, що внаслідок задіяння такого психологічного механізму аксіогенезу особистості формуються певні ставлення і моральні оцінки, котрі мають більшу спонукальну силу, ніж просте повідомлення оціночних норм чи пряме моралізування [79, с. 365; 185, с. 56-63], адже пережитий конкретно-чуттєвий досвід запам'ятовується і приймається легше аніж раціональний. Основними психологічними умовами успішності перебігу описаного процесу є: особистісна значущість тексту для читача (кожен описаний об'єкт має характеризуватися відносно студента, його норм, ідеалів і цілей); спричинення виявів читацької емпатії, ефекту „власної присутності”, що забезпечують порівняння студентом особистого життєвого досвіду із сюжетною лінією твору; здійснення читачем на основі співпережитого зіткнення різних моральних позицій самостійного вибору, втіленого у відповідному морально-етичному переживанні чи суб'єктивно-оцінному ставленні (єдність співпереживання та самовираження як ціннісно-орієнтаційної діяльності).

5. Автор НКК має цілеспрямовано формувати ціннісно-сміслову сферу юних читачів шляхом створення умов для ідентифікації ними себе з героями тексту на основі тісного емоційного зв'язку. 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. Така наша позиція базується на положеннях кількох психологічних теорій: а) теорії соціального наuczіння (особа навчається, спостерігаючи і наслідуючи поведінку інших, демонструючи

при цьому готовність переймати певні ставлення та цінності інших людей) [143, с. 100, 78]; б) теорії наративного конструювання особистісної ідентичності (люди конструюють ідентичність на основі тих образів, які виникли внаслідок прочитаних книг, почутих розповідей чи безпосереднього спостереження за певними культурними взірцями й рольовими моделями, котрі в подальшому трансформуються у власні внутріособистісні утворення, певний цілісний патерн, що лежить в основі персональної ідентичності) [182, с. 7]. Відтак відбувається не лише ціннісне самовизначення студента внаслідок співвіднесення власного „Я” з поведінковими культурними еталонами, а й удосконалюється процес його цілепокладання і формуються поведінкові схеми реагування у подібних ситуаціях. Крім того, саме у юності підвищується інтерес до власного внутрішнього світу, переживається криза ідентичності та активно розвивається самосвідомість шляхом формування особистісної ідентичності, переживання почуття індивідуальної самототожності та здійснення індивідуально-особистісних виборів і соціальних самовизначень [72, с. 95]. Відтак засобами навчальних текстів автор НКК має сприяти формуванню у студентів відповідного ставлення до власних дій та вчинків, до свого „Я”, закріплювати певний тип їхнього самовизначення, самореалізації і самоствердження як найважливішої моральної, соціально-психологічної потреби [19, с. 125].

6. Для розвитку ціннісно-сислової свідомості студентів засобами навчальних текстів автор НКК має послуговуватися такими методичними прийомами: а) прийом продовження дії, що передбачає побудову альтернативних моделей потенційного сюжетного розвитку; б) прийом переривання дії, який реалізується шляхом переривання (розбиття) тексту у місцях створення морально-етичної ситуації задля висунення читачем гіпотез щодо сюжету, долі героїв, самопостановки запитань, рефлексії власних емоційних станів тощо [80, с. 131]; в) прийом „режисерських ремарок”; г) прийом постановки завдань типу написання есе, психологічної характеристики персонажів, твору-роздуму на морально-етичну тему (методика „авторське крісло”) тощо. Вільному потоку думок і зменшенню механізмів психологічного

захисту сприяє відсутність зовнішньої критики та усвідомлення студентом того, що тут немає однієї правильної відповіді [164, с. 113]. Проте найефективніший прийом, що інтенсифікує аксіогенез особистості – постановка автором НКК задач на розв'язання морально-сміслових проблем, подолання ціннісних суперечностей чи вирішення світоглядних дилем. Зазначені завдання передбачають вільний моральний вибір-вчинок студента в умовах повної внутрішньої свободи його власного самовизначення. При цьому сам вибір є результуючим актом напруженої духовної роботи юної особи для якої, як відомо, притаманним є загострення внутріособистісних конфліктів. Сторонами ж цих конфліктів можуть бути різнопланові та рівнозначущі інтереси, цілі, мотиви і бажання, які одночасно існують в структурі особистості [164, с. 313].

Психодидактичні вимоги та рекомендації щодо реалізації положень принципу *репрезентативності / самовираження* (спонтанно-креативний етап):

1. Автор НКК 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. Студентам пропонується створювати суб'єктивно новий й практично значущий для них продукт, яким викладач зможе доповнити сторінки наступних НКК [145, с. 477]. Зокрема, читачам надається змога створювати на лінійованих полях МРП чи ОПСС своє власне портфоліо, розробляти певні моделі чи персональні проекти, готувати доповідь чи будь-який інший витвір творчої діяльності або ж навіть запропонувати свою альтернативну сторінку НКК. Така проектно-конструкторська чи навчально-дослідницька діяльність, що спрямована на розвиток-перетворення об'єкта пізнання підвищує активну взаємодію студента з навчальним змістом, спонукає його застосовувати здобуті знання, самовизначатися щодо способів і засобів такого перетворення, а відтак робити суб'єктивні відкриття, порівнювати їх з культурно-історичними аналогами, формулювати та обстоювати власні ідеї.

Відтак, породжуючи певний продукт, 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 [27, с. 138]. Отож, за М. М. Рубінштейном, індивід зростає не лише в напрямку пристосування до дійсності, але й здатний пристосовувати її до себе, поглиблюючи і перетворюючи її по-новому [7, с. 28].

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

3. Автор НКК має спонукати студента до мистецького самовираження через рисунок, живопис, поезію, наукову творчість тощо. Таким чином, вивільняються творчі інтенції студента, актуалізуються раніше заблоковані конструктивні сили несвідомого [79, с. 365], покращується адаптація, відбувається зняття бар'єрів логічного мислення, що перешкоджають виникненню нових ідей [59, с. 89] тощо. Художній образ, за Ю. Б. Максименко,

– це форма інтерпретації та освоєння світу, й водночас – певна форма мислення, іншомовна метафорична думка, котра розкриває одне явище через інше. При цьому, з одного боку, мислення передує створенню образу (котрий є результируючим формовиявом процесу мислення), а з другого – зовнішній образ (графік, ілюстрація, рисунок) є зовнішньою знаковою опорою для розгортання подальшої мислєдїяльностї. Водночас суб’єктивність художника вказує на розвинену індивідуальність, адже його творчість – це постійне заглиблення у власне Я, актуалїзація й переосмислення свого світогляду і життєвого досвїду [101, с. 182, 183]. Відтак за допомогою засобів схематизації та символїзації як специфічного графічного (невербального) мовлення студент здїйснює образно-вїзуалїзоване самовираження, репрезентує власний ментальний простір, опосередковано формовиявляє особистї прагнення, ставлення і переживання. Таким чином, спонтанно-експресивне самовираження читача на сторїнках МРП чи ОПСС є хорошою альтернативою для такого деструктивного явища студентської субкультури як експлікація власних переживань на парту у формї графіті. Спродукованї графіко-їлюстративнї твори є не лише наслідком екстерїоризації ментального досвїду студента, а й результатом його уявотворчої діяльностї, котра, як вїдомо, є необхідною складовою будь-якого вїдкриття, винаходу чи створення художнього шедевру. Отож проективне керування цим процесом уможливлє активїзацію творчої діяльностї студентів.

4. Автор НКК має спонукати студента до письмового монологїчного мовлення, що може проявлятися у наступних формах: письмового повїдомлення, доповїдї, письмової розповїдї, письмового викладення своїх роздумів, описування предметів чи явищ за ілюстрацією, написання наукових тез тощо. За М. М. Бахтїним, будь яке розуміння має глибокий вїдгук, при цьому глибина розуміння інформації прямо пропорційна рївню усвїдомленої реципїєнтом потреби вїдповїдї на неї [за 58, с. 186]. Відтак НКК має стати для читача специфічним суб’єктом квазїспїлкування, реалїзувати діалогїчно-творчу функцію й забезпечувати своєрїдний „зворотнїй зв’язок” із автором. У процесї породження студентами власного тексту їхнї думки пїдлягають кодуванню в

розгорнуте мовленнєве повідомлення, при цьому актуалізується минулий досвід, виокремлюється сутнісний зміст повідомлення, уточнюються й глибше осмислюються його основні положення, відбувається побудова певного типу студентського дискурсу та утворюються на його основі нові структури знання. При цьому самостійне продукування студентами власних текстів включає не тільки певний об'єктивний зміст, а й певне суб'єктивне ставлення до нього. Отож письмове монологічне мовлення, за О. Р. Лурією, часто формує нову, ще недостатньо опрацьовану думку, деталі котрої недостатньо зрозумілі самому суб'єкту. Сама ж підготовка висказування може набувати складних форм і мати зовнішній характер, а саме потребувати низки зовнішніх опор у вигляді фрагментарних записів чи поміток [97, с. 283]. Це пояснюється тим, що задум тексту існує в свідомості студента у згорнутому симультанному вигляді, а відтак може неповно усвідомлюватися ним. Відтак виправданою в цьому контексті є теза Л. С. Виготського, що процес переходу думки в мовлення є дуже складним явищем, оскільки думка не тільки втілюється (оформлюється) у мовленні, а й, проходячи багато етапів, формується чи „здійснюється” у ньому [98, с. 191].

5. Автор НКК має спонукати читача до творення власних наративів з позицій його соціального статусу та переважаючих соціальних ролей. Причому наратор, який оповідає, має бути водночас автором, редактором, критиком і героєм власної розповіді. Саме наративні структури, за Т. М. Титаренко, сприяють осмисленню, упорядкуванню, організації окремих епізодів власного життя, органічно поєднуючи повсякдену буденність з непересічними подіями і контурно окреслюють алгоритми перебігу подальших життєвих сценаріїв особистості. Так у футурологічному наративі відбуваються віртуальні репетиції майбутньої реальності, формується готовність до неочікуваного розгортання подій, мобілізується здатність протидіяти труднощам. Отож наративи здатні активно конструювати, породжувати і творити наш досвід [159, с. 91, 92]. Крім того, застосовуючи ОПСС, студенти мають змогу усвідомити власні унікальні ресурси і цінності як основу пріоритетної ідентичності, а відтак здійснювати власне самотворення та проєктивне конструювання самих себе.

Висновки до розділу 2

1. У ході дослідження диференційовано, за критерієм наростання притаманних ознак-характеристик та ускладнення об'єкта пізнання, різновиди конструювання (планування, проектування, програмування і моделювання) й етапність проектування (наукове, соціокультурне, психологічне, психологічне проектування змісту і структури НКК) у контексті піднятої проблематики. Водночас окреслено категорійно-понятійне поле й розмежовано відповідні рівні, компоненти, стадії, етапи і параметри проектування як способу пізнання та науково прогнозованого творення потенційної реальності. Відтак НКК розглядається як розгорнута „стратегічна 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 і водночас футурологічна „тактична 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 перебігу освітнього процесу, а на рівні наступника – джерелом, змістом, інструментом і поліваріативним алгоритмом оволодіння навчальним матеріалом (самоорганізації, самоконтролю тощо).

2. Дослідження НКК здійснювалося на засадах міждисциплінарності та з позицій різних методологічних підходів – системного, діяльнісного, задачного, комунікативного, гуманістичного, соціокультурного та вітакультурного. Водночас засадничим теоретико-методологічним підґрунтям нашого наукового пошукування став саме останній із названих підходів, у рамках котрого А. В. Фурманом розроблена теорія модульно-розвивального навчання і, зокрема, концепція інноваційної навчальної книжки. Остання вимагає від автора НКК проєктивно закладати у його структуру чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-

рефлексивний, духовно-креативний) оргциклу психомистецьких технологій і технік модульно-розвивальної навчальної взаємодії, а відтак опосередковано конструювати не лише психологічно виважену наступність розгортання освітнього сценарію ситуаційної взаємодії викладача і студентів, а й читацьку діяльність і мислєдіяльність наступників, що й спричинює їхній поступальний посферний (розумовий, соціальний, екзистенційний, психодуховний) розвиток.

3. Сукупність названих періодів диференціюється на 9 похідних етапів, котрі сутнісно формовтілюються у структурі і змісті НКК завдяки дотриманню його автором низки обґрунтованих нами психодидактичних принципів. Своєю чергою, зазначені принципи проектування основних макроструктурних одиниць інноваційного НКК знаходять своє практичне формовтілення через розроблену в дисертації систему нормативних вимог їхнього зреалізування.

4. Задля повноцінного зреалізування інноваційного оргциклу автору НКК потрібно проектувати зміст і структуру на кожному з дев'яти його етапів відповідно до наступності вимог таких психодидактичних принципів: експресивності, сугестивності, образності, сюжетності, актуалізації життєвого досвіду читачів (чуттєво-естетичний етап); потребовідповідності, адекватності, цілепокладання, прогностичності та поліпроблемності (настановчомотиваційний етап); науковості, доступності, модульності, полікодованості (теоретично-змістовий етап); діалогічності, евристичності, смисловідповідності (оцінювально-смисловий етап); трансформативності, екстраполяції, графічного переупредмечування, диференціації та індивідуалізації (адаптивно-перетворювальний етап); циклічності, системності, холістичності, узагальненості, збалансованості, інтегративності (системно-узагальнювальний етап); рефлексивності, децентралізованості та саморегульованості (контрольно-рефлексивний етап); метафоричності, культуровідповідності, морально-етичності та естетичності (духовно-естетичний етап); самоактуалізації, репрезентативності (самовираження), само- та культуротворення (спонтанно-креативний етап).

РОЗДІЛ 3

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

Верифікація як логіко-методологічна процедура встановлення істинності наукових тверджень забезпечується у нашому дослідженні шляхом з'ясування відповідності останніх низці емпіричних показників, котрі й характеризують основні параметри інноваційних НКК. Зокрема, нами до кожного із теоретично обґрунтованих *функціональних ознак НКК* (див. рис. 1.1) критеріально підібрано найбільш адекватний психологічний інструментарій, котрий уможливило безпосереднє виявлення та фіксацію фактів повноти їх зреалізування (таблиця 3.1). Таким чином, з'являється змога пересвідчитись у *якості* змісту і структури НКК, а також досвідно виявити *ефективність* його застосування в освітньому процесі ВНЗ.

Таблиця 3.1

Методи та методики емпіричного дослідження рівня зреалізування функціональних блоків НКК

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

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

Експертиза (*лат. expertus – досвідчений*) – це метод дослідження, що передбачає поглиблене вивчення фахівцем із конкретної галузі певних питань з метою надання відповідних висновків чи оцінок. При цьому *експертна оцінка* розглядається як експертне судження, висловлене в кількісній і (чи) якісній формах незалежними експертами щодо процесів, явищ чи інших об'єктів, котрі не піддаються безпосередньому формалізованому вимірюванню. Відтак *психологічну експертизу МРП* розуміємо як алгоритмізоване фахове (зазвичай колективне) з'ясування міри дотримання психологічних принципів, норм і правил проектування його макрокомпонентів (змісту та структури) задля вироблення відповідних висновків, кількісного або (і) порядкового оцінювання. Саме на основі експертних висновків щодо якості рукописів МРП здійснюється підсумкове оцінювання та сертифікація останніх (Додаток 3), а також вносяться пропозиції щодо їх подальшого вдосконалення [119, с. 21].

Найвагомішим аспектом розробки експертної системи є відбір об'єктивних індикаторів-характеристик чи *параметрів* підручників для ВНЗ. При цьому, вслід за В. П. Казміренком, розглядаємо параметри як „комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями пізнавальної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [за 37, с. 153]. Не менш важливими інструментами для експерта є *критерії оцінювання* (мірило оцінки) і *показники якості* (характеристики підручника, що підлягають оцінюванню). Відповідно до змісту поняття „якість” за критерій її оцінки беремо відповідність. Тоді рівень якості визначатиметься мірою відповідності макро-структурних компонентів МРП вимогам основних принципів його проектування.

Зазначимо, що МРП розроблений на альтернативному теоретико-методологічному підґрунті й ефективно функціонуватиме лише як структурний елемент адекватної для нього (“материнської”) освітньої системи, котра власне

і задає параметри окремого типу підручника. Отож механічне застосування чужорідного експертного інструментарію не дасть позитивного результату. Саме тому нами застосована розроблена А. В. Фурманом і вдосконалена Гірняком А. Н. поправними коефіцієнтами система експертного оцінювання якості інноваційних МРП [172, с. 102, 107]. Технологічно-процедурні аспекти останньої теоретично осмислені, методологічно аргументовані та експериментально перевірені на достовірність у практиці МРСН.

На *початковому етапі* визначення якості МРП його авторам пропонується здійснити *самоекспертизу* у формі тестових завдань [див. 174, с. 280], що дає змогу рефлексувати концепцію створення підручника, його тип та функції, окреслити шляхи оптимізації змісту навчальної книги, а також цілісно осягнути методологічну схему розгортання закладеного соціокультурного досвіду.

На *другому етапі* перевірки МРП підлягає об'єктивному аналізу, котрий здійснюється групою незалежних експертів-фахівців (учених, методистів, викладачів) за встановленою процедурою. З цією метою розроблена багатопараметрична таблиця-анкета (табл. 3.2), котра містить шкалу оцінювання в балах та у підсумку вказує на відповідність чи невідповідність змісту, структури, оформлення підручника вимогам чотирьох загальноосвітніх принципів (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), котрі, своєю чергою, диференціюються на дванадцять похідних [див. 172, с. 51]. Останні містять у собі параметри якості текстового, графіко-ілюстративного компонентів МРП і його структури. Процедура змістового наповнення обстоюваних принципів здійснювалася поетапно у дедуктивній послідовності: на першому етапі визначалася *змістова сутність (СЗ)* принципу, тобто його квінтесенція, фундаментальне спрямування; на другому – давалася *загальна характеристика (ЗХ)*, а відтак окреслювалося нормативне поле конструктивного застосування принципу; на третьому – формулювалися *нормативні вимоги (НВ)*, дотримання яких забезпечувало досягнення прогнозованих результатів. Зазначені базові параметри й слугували експертними критеріями розпізнавання, аналізування та оцінювання.

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

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

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

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

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

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

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

Зафіксовані в таблиці 3.2 результати переносяться кожним експертом в інтегровану таблицю 3.3, що максимально компактно відображає (у балах і %) *загальний коефіцієнт розвиткової якості* навчальної книжки. При цьому останній є результуючим числом, що охоплює суму балів (max 600) окремих коефіцієнтів кожного із чотирьох загальноосвітніх принципів. На основі узагальненого показника робиться висновок щодо доцільності апробації та подальшого використання конкретного МРП у системі навчальної практики.

Психодидактична експертиза якості рукопису МРП

Автор: д.психол.н., проф. Фурман А.В.

Навчальний курс: Методологія наукових досліджень (5 курс)

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

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

Дата заповнення таблиці-анкети: 14 лютого 2008 року

№ п/п	Принципи проектування соціально-культурно-психологічного змісту МРП	Параметри оцінювання	Шкала оцінювання, бали і рівень						Бали	Кор. коеф.	Σ
			5 – дуже високий	4 – високий	3 – середній	2 – низький	1 – дуже низький	0 – ознака відсутня			
1	Історичності	СЗ					+		8	1	8
		ЗХ					+				
		НВ 1.1			+						
		НВ 1.2				+					
		НВ 1.3					+				
2	Рефлексивності	СЗ					+		16	2	32
		ЗХ			+						
		НВ 2.1		+							
		НВ 2.2	+								
		НВ 2.3			+						
3	Адекватності	СЗ			+				16	3	48
		ЗХ					+				
		НВ 3.1	+								
		НВ 3.2			+						
		НВ 3.3		+							
Принцип ментальності (max 150 балів), всього балів – 88 (58,7 %)											
4	Гуманності	СЗ			+				16	2	32
		ЗХ	+								
		НВ 4.1			+						
		НВ 4.2			+						
		НВ 4.3				+					
5	Доступності	СЗ			+				18	2	36
		ЗХ			+						
		НВ 5.1		+							
		НВ 5.2		+							
		НВ 5.3		+							

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

У підсумковій таблиці всього один раз зустрічається оцінка “0” і сім раз оцінка “1” (із 60 можливих), що вказує на достатньо задовільне виконання більшості вимог та переважно оптимальну презентацію навчального змісту МРП у різних системах кодування інформації. Крім того, у допустимому діапазоні (від 58,7% до 71,5%) розташовується повнота реалізації усіх загальноосвітніх принципів, а сукупний коефіцієнт розвитковості експертованого МРП становить 66,0 %. Відтак цей підручник можна вважати високоінноваційним, оскільки він характеризується високим рівнем реалізації критеріальної ознаки, умовний діапазон виконання котрої становить 61 – 80 %, що еквівалентно оцінці „4” за п’ятибальною шкалою оцінювання (табл. 3.4). Це вказує на те, що даний МРП є дієвим засобом саморозвитку, самоуправління і самотворення студентів як суб’єктів вчинково-освітніх дій і вітакультурних звершень.

Відтак експерт у ході своєї діяльності здійснює низку вимірювань – процедур, з допомогою котрих аналізований об’єкт порівнюється з певним еталоном і одержує числове вираження у певному масштабі. При цьому результати вимірювання співвідносяться за встановленими правилами з певною шкалою (в даному випадку шестибальною), тобто чіткими емпіричними індикаторами чи зовнішніми ознаками тих властивостей об’єкта, що розташовані в континуумі (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький, критеріальна ознака відсутня) [41; 112, с. 36].

Водночас внаслідок варіювання компетентності експертів (стаж, кваліфікація, науковий ступінь тощо) важко домогтися співставленості, стійкості та відтворюваності результатів, тому у ході нашого дослідження одні і ті ж процедури визначення психологічних властивостей МРП проводили різні дослідники, результати яких у подальшому порівнювалися. Для цього використано форму відкритої дискусії, що відбувалася на засіданні експертно-ліцензійної групи за методом „узгоджувальної комісії” задля вироблення остаточного колегіального професійного рішення-висновку щодо якості інноваційного програмово-методичного засобу. Дискусія проводиться у випадку виявлення в процесі підсумкового порівняльного аналізу суттєвих

Таблиця 3.4

Шкала експертного оцінювання якості змісту та структури МРП за ступенем виконання психолого-дидактичних вимог проблемно-модульного підручникотворення (за А.В. Фурманом)

Оцінка в балах	Рівень наявності критеріальної ознаки та його загальна характеристика	Умовний діапазон процентильного виконання критеріальної ознаки	Рівень інноваційності МРП у контексті дотримання принципів, критеріїв, вимог і параметрів проблемно-модульної системи підручникотворення	Загальний висновок щодо якості підручника [70, с. 84].
„5”	Дуже високий: окреслює максимально повне, оптимально можливе проникнення експертного критерію у завдання, зміст, структуру, оформлення та технологію використання МРП	81 – 100	Повно інноваційний підручник, створений у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту, пройшов належну науково-практичну апробацію і продемонстрував свою реальну ефективність	Підручник можна використовувати у ВНЗ як основний без доопрацювання
„4”	Високий: визначає достатньо високу присутність критеріальної ознаки на сторінках МРП, яку, проте, не можна вважати оптимально довершеною	61 – 80	Високоінноваційний, створений у системі фундаментального експерименту, однак не пройшов належної науково-практичної апробації та вдосконалення за результатами досвідного використання	МРП можна використовувати у ВНЗ як основний після доопрацювання
„3”	Середній: характеризує посереднє, або так зване „половинне” виконання кожної окремої вимоги принципів проектування МРП, коли критерій хоч і присутній, але неповно, не наскрізно	41 – 60	Посередньо інноваційний, здебільшого перший та другий пробні варіанти рукописних МРП, що створені на етапі започаткування фундаментального експерименту і неадаптовані до інноваційних умов навчання	Підручник можна використовувати у ВНЗ як допоміжний без доопрацювання
„2”	Низький: свідчить про досить незначну (часто формальну) наявність критеріальної ознаки, її апроєктивний й безсистемний характер чи несуттєву вираженість на сторінках МРП	21 – 40	Частково інноваційний, авторська версія МРП, котрий створений та апробується викладачами поза системою фундаментального експериментування і є спробою окремих педагогів досвідним шляхом скопіювати розвивальний підручник	МРП можна використовувати у ВНЗ як допоміжний після доопрацювання
„1”	Дуже низький: вказує на майже цілковиту відсутність критеріальної ознаки, або її вкрай фрагментарну (ситуативну) наявність, нормативну невизначеність	1 – 20	Пересічно-анахронічний, розроблений на основі застарілих принципів і вимог пізнавально-інформаційної системи підручникотворення та реалізує завдання масового класно-аудиторного навчання	Підручник потребує суттєвого доопрацювання і повторної експертизи
„0”	Критеріальна ознака відсутня загалом	0	Книжка не є підручником за завданнями, змістом, структурою та поліграфічним оформленням	Книгу неможна застосовувати у ВНЗ

розходжень між індивідуальними результатами, одержаними окремими експертами. Таким чином, встановлюються відмінності в деяких суб'єктивних оцінкових судженнях експертів (табл. 3.5), спрямовується русло фахової дискусії та задається вектор колегіального обговорення способів вирішення суперечливих питань [172, с. 117].

Експертиза як науково виважене дослідження МРП з чітко визначених професійних позицій (принципи, параметри, критерії, вимоги, показники) потребує не лише методологічної та психологічної компетентності членів експертно-ліцензійної групи, а й особистої готовності останніх дослухатися до аргументів і доказів колег, здатності обстоювати власні самодостатні судження про якість інноваційної книжки і водночас досягати консенсусу у складних проблемно-конфліктних ситуаціях групової мислекомунікації. У нашому випадку (див. табл. 3.5) найбільша розбіжність між оцінками трьох експертів становить 8 % (69,6–77,6 %). Проте, беручи до уваги те, що усі загальноосвітні принципи містять по п'ятнадцять параметрів-характеристик, котрі оцінюються за шестибальною шкалою (0–5 балів), зазначену похибку можна вважати незначною. Окрім того, наявна різниця мінімально впливає на підсумкову оцінку якості підручника, оскільки максимальне відхилення між результатом, одержаним експертом № 2 (66,0 %) і усередненим розрахунковим показником якості змісту і структури МРП (68,83 %) становить лише 2,83 %.

Таблиця 3.5

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

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

Підсумкові результати експертизи змісту і структури МРП, що зафіксовані у таблиці 3.3, подаються у формі кругової діаграми, котра є графічним вираженням його якості (рис. 3.1). Коло розбите 12 променями із масштабною (відсотковою) шкалою, кожен з яких відповідає одному із похідних принципів проектування МРП, котрі, зі свого боку, об'єднуються в 4 загальноосвітні принципи. Відклавши на кожному із радіальних відрізків позначки відсоткового виразу рівня реалізації вимог кожного із принципів і з'єднавши їх послідовно між собою, дослідник отримує візуалізовану поверхню, розміри, форма і розташування якої дають змогу наочно продемонструвати

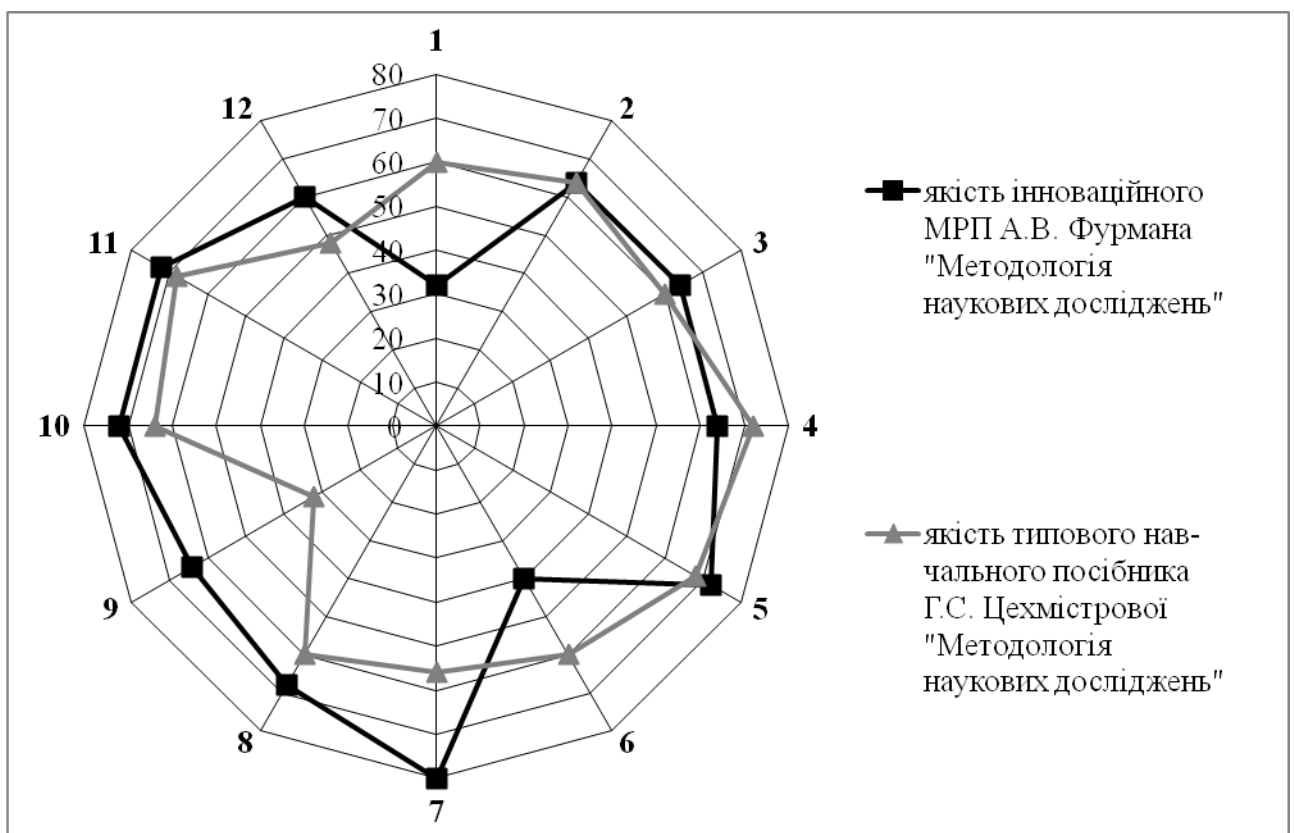


Рис. 3.1. Порівняльна діаграма якості навчальних книг (типової та інноваційної):

Принципи проектування соціально-культурно-психологічного змісту і структури навчальних книг: 1 – історичності; 2 – рефлексивності; 3 – адекватності; 4 – гуманності; 5 – доступності; 6 – причетності; 7 – змістовності; 8 – формовідповідності; 9 – динамічності; 10 – метасистемності; 11 – поліфункціональності; 12 – рекурсивності.

Рівень наявності критеріальної ознаки та умовний діапазон її процентильного виконання: дуже високий (81-100%); високий (61-80%); середній (41-60%); низький (21-40%); дуже низький (1-20%); критеріальна ознака відсутня (0%).

якість навчальної книжки. У випадку переважання високих оцінок якості новоствореного МРП контури діаграми межують із зовнішнім колом, що свідчить про його значний розвитковий потенціал. За альтернативних обставин вони пересікають межі центральних двох кіл (що еквівалентно 0-20 % реалізації вимог принципу) і підручник визнається непридатним для використання.

Порівняльний аналіз значної кількості експертаних підручників можна здійснити за допомогою *таблиці зведених результатів* (табл. 3.6), в основу котрої закладена порядкова (рангова) шкала. Здобуті усереднені показники вказують на рівень реальних досягнень різних авторів у сфері проектування і досвідного створення МРП. Коефіцієнт розвитковості семи рукописів МРП, котрі розроблені під нашим керівництвом викладачами-дослідниками двох ВНЗ становить 367,61 бала (61,26 %). Це свідчить про високий потенціал експертаних МРП як ефективних засобів моделювання розвивального, особистісно зорієнтованого навчального процесу та високоінноваційних інструментів налагодження безперервної розвивальної взаємодії у системі „викладач – МРП – студент”.

Заключним етапом психодидактичної експертизи підручника є оформлення на основі експертних висновків (чи експертних оцінок) узагальненого офіційного *акту (рецензії)* як документу встановленого зразка, в котрому у письмовій формі викладають аргументовані судження про системні та локальні переваги і недоліки аналізованої навчальної книги. У ньому обов'язково вказують зауваження до змісту і структури МРП та конкретні рекомендації щодо їх усунення (із зазначенням розділу, параграфа, пункту, номеру сторінки, абзацу, назви ілюстрації, таблиці, схеми тощо), а також окреслюють часовий інтервал, що надається авторові для здійснення корекційної роботи та подачі рукопису (за потреби) на повторну експертизу.

Узагальнюючи процедурні особливості та етапи проведеної роботи, можна погодитися із твердженням, що експертиза як метод дослідження ще на стадії створення рукописів МРП (або окремих його компонентів) дає змогу виявити основні їх вади і вочевидь є менш матеріально затратною, аніж

Таблиця 3.6

Рейтинговий аналіз рукописів МРП, розроблених викладачами-дослідниками ТНЕУ та РВНЗ „КГУ” (м. Ялта)

Рейтингова позиція МРП	Автор МРП	Наукова ступінь чи посада	Навчальний предмет	Назва підручника чи його фрагменту, присвяченому окремому змістовому модулю	Курс	Загальноосвітні принципи (у балах і відсотках)				Загальна сума балів (max 600)	Коефіцієнт розвитковості, %
						Ментальності (max 150)	Духовності (max 125)	Розвитковості (max 200)	Модульності (max 125)		
1	Фурман А.В.	д.психол.н.	Методологія наукових досліджень	Методологія наукових досліджень	5	90,33 (60,22%)	79,33 (63,46%)	150,0 (75,0%)	93,33 (74,66 %)	413	68,83
2	Гуменюк О.Є., Фурман А.В.	к.психол.н., д.психол.н.	Психологія Я-концепції	Психологія Я-концепції	3	89,66 (59,77%)	84,0 (67,2%)	138,33 (69,17%)	84,66 (67,73%)	396,65	66,11
3	Гірняк А.Н.	к.психол.н.	Вікова та педагогічна психологія	Психокультурний розвиток як педагогічна категорія	3	93,0 (62,0%)	83,33 (66,7%)	126,33 (63,17%)	87,0 (69,6%)	389,66	64,94
4	Біскуп В.С.	викладач	Історія та теорія соціології	Історія та теорія соціології	2	96,33 (64,2%)	78,0 (62,4%)	115,66 (57,83%)	75,0 (60,0%)	365	60,83
5	Буда Т.Й., Лазарук А.Ф.	к.е.н., викладач	Соціологія	Соціологія	1	87,33 (58,22%)	70,33 (56,3%)	122,0 (61,0%)	74,66 (59,73%)	354,3	59,05
6	Сівак С.С.	старший викладач	Організація та методи соціально-психологічної роботи	Організація та методи соціально-психологічної роботи	4	78,0 (52,0%)	68,66 (54,9%)	114,0 (57,0%)	69,0 (55,2%)	329,66	54,94
7	Бригадир М.Б.	к.психол.н.	Соціальна психологія	Психологія грошей	3	87,33 (58,22%)	70,0 (56,0%)	102,33 (51,16%)	65,33 (52,26%)	325	54,16
Середні показники якості						88,85 (59,23%)	76,23 (60,98%)	124,09 (62,05%)	78,43 (62,74%)	367,61	61,26

досвідна апробація в умовах освітньої практики ВНЗ. До ключових переваг застосованої експертної системи належать: інваріантність, значна економія часу, простота та низька трудомісткість у використанні пропонованого експертного інструментарію, технологізованість, достовірність отримуваних результатів тощо [37, с. 170]. За цих обставин дослідник може із високою вірогідністю спрогнозувати психодидактичну ефективність новоствореного МРП, а відтак й потенційну навчальну успішність студентів ще до безпосереднього випробовування підручника у ВНЗ. Крім того, одержані результати експертизи допомагають досліднику рефлексивно визначитися щодо цілей і завдань подальшого розгортання психолого-педагогічного експерименту, спрямованого на підсумкове визначення ефективності інноваційної книжки за реальних умов її застосування в навчальному процесі ВНЗ.

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

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

- 1) підготовча (організаційна), що передбачала розробку теоретико-методологічних передумов та авторського інструментарію для збору і фіксації емпіричних матеріалів;
- 2) основна (власне дослідницька), що охоплювала констатувальний, формувальний та контрольний процедурні етапи експерименту;
- 3) підсумкова, під час котрої здійснювалась кількісна та якісна обробка, узагальнення та інтерпретація отриманих даних.

Надійність і достовірність одержуваних психологічних фактів і закономірностей значним чином залежать від точності формування вибіркової

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

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

Створена нами анкета (див. нижче) охоплює 20 запитань, узагальнені студентські відповіді на котрі дають змогу досліднику не лише з’ясувати кількісні (середній обсяг прочитаних стрінок; час, затрачений особою на їх прочитання; регулярність звертання студента до книги тощо) та формалізовані аспекти взаємодії суб’єктів освітньої діяльності із навчальною літературою (способи її добору, пріоритети у джерелах інформації та різновидах типів навчальних книг) чи зафіксувати за п’ятибальною шкалою оціночні судження студентів щодо якості зазначеної літератури, а й виявити переважаючі стилі їх

Анкета

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

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

12. Яким чином Ви переважно працюєте з книгою, готуючись до заняття:

- а) побіжно проглядаю текст;
- б) майже дослівно завчаю матеріал;
- в) прочитую весь заданий текст, запам'ятовуючи тільки виділені автором визначення;
- г) осмислено прочитую матеріал, самостійно підкреслюючи основні слова чи фрази;
- д) роблю умовні позначки (сигнали-символи) для асоціативного відтворення інформації;
- е) конспектую опорні смислові блоки, ранжуючи їх за рівнем важливості та новизни;
- є) виокремлюю причинно-наслідкові зв'язки, важливі закономірності чи узагальнення та порівнюю одержану інформацію із власним життєвим досвідом;
- ж) роблю короткий план чи графічну схему опрацьованого навчального матеріалу;
- з) записую на вільних полях власні думки, коментарі, гіпотези чи запитання, що виникли під впливом прочитаного;
- і) інша відповідь _____

13. Після прочитання потрібного фрагмента навчальної книги Ви зазвичай:

- а) залишаєтесь тривалий час під враженням від прочитаного і прагнете поділитися ними із довколишніми;
- б) перебуваєте під ледве помітним впливом, однак час від часу подумки повертаєтесь до прочитаного;
- в) залишаєтесь байдужим і легко переключаєтесь на інший вид діяльності.

14. Впродовж читання Ваш настрій зазвичай змінюється:

- а) від позитивного до негативного;
- б) істотно не змінюється;
- в) від негативного до позитивного.

15. Переважно метою Вашої взаємодії з книгою є:

- а) дізнатися щось цікаве;
- б) зрости професійно (стати хорошим фахівцем);
- в) вивчити інформацію, щоб одержати позитивну оцінку та стипендію;
- г) задля загальної ерудованості;
- д) не осоромитися перед одногрупниками чи уникнути повчань з боку батьків;
- е) інша відповідь _____

16. Як Ви налаштовані вчинити з навчальною книжкою після завершення дисципліни:

- а) продати студентам з молодших курсів;
- б) викинути, здати в макулатуру чи використати як підставку для сковорідки;
- в) поповнити власну домашню бібліотеку;
- г) інша відповідь _____

17. Заданий для опрацювання навчальний матеріал Ви намагаєтесь:

- а) прочитати відразу;
- б) відтягнути до останнього моменту;
- в) буває по-різному.

18. Наскільки регулярно Ви читаєте навчальну літературу:

- а) щоденно, окрім канікул;
- б) напередодні сесії;
- в) за добу до важливого семінарського заняття;
- г) інша відповідь _____

19. Зазвичай Ви прочитаете за добу такий обсяг навчального матеріалу:

- а) до 2 сторінок;
- б) від 3 до 10 сторінок;
- в) від 11 до 25 сторінок;
- г) від 26 сторінок і більше.

20. Скільки зазвичай часу на добу Ви затрачаєте для читання навчальної літератури:

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

Дата анкетування « ____ » _____ 20__ р.

пізнавальної діяльності з книгами, мотиви читацької активності (переважання зовнішніх стимулів чи внутрішніх спонук), динаміку емоційної (позитивної чи негативної) налаштованості окремого читача у процесі роботи із змістом і структурою друкованих видань та розвиткову післядію, яку вони здійснюють на нього.

У результаті анкетування 563 студентів трьох ВНЗ України (п'яти спеціальностей соціогуманітарного спрямування) (Додаток И) нами одержано низку об'єктивних кількісних показників (табл. 3.7), на основі котрих виявлено декілька цікавих закономірностей. Зокрема, узагальнені емпіричні матеріали вказують на значну відмінність в оцінці якості навчальної літератури студентами різних курсів, форм навчання та академічної успішності. Так, попри те, що абсолютна більшість наступників (53,5 %) позитивно ставиться до традиційних навчальних книг, одержані оцінки дещо відрізняються у різних груп респондентів: студенти-заочники вважають підручники більш якісними (58,5 %), аніж студенти денної форми навчання (50,7 %); також думка про відмінну і позитивну якість підручників укріплюється із кожним курсом навчання (1 курс – 50,0 %, 2-3 курси – 51,7 %, 4-5 курси – 71,2 %); а за критерієм академічної успішності більш високо оцінюють якість навчальних книжок (61,1 %) студенти, які навчаються на „відмінно” і „добре”, тоді як студенти із середньою академічною успішністю оцінюють їх нижче (47,5 %), аніж „невстигаючі” їх одногрупники (51,0 %); прикметним також є те, що більш критично ставляться до підручників юнаки (41,4 % позитивних відгуків), ніж дівчата (55,7 %).

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

Таблиця 3.7

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

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

Продовження таблиці 3.7

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		к-сть	%
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
11	а	94	25,9	52	26,0	48	32,4	56	23,5	40	22,6	42	17,9	86	30,7	18	36,7	25	28,7	121	25,4	146	25,9
	б	24	6,6	2	1,0	6	4,0	11	4,6	8	4,5	10	4,3	16	5,7	-	-	3	3,5	23	4,9	26	4,6
	в	1	0,3	4	2,0	-	-	2	0,8	3	1,7	4	1,7	1	0,4	-	-	2	2,3	3	0,6	5	0,9
	г	119	32,8	59	29,5	42	28,4	57	23,9	71	40,1	106	45,3	66	23,6	6	12,3	16	18,4	162	34,0	178	31,6
	д	91	25,1	73	36,5	43	29,1	78	32,8	43	27,3	52	22,2	88	31,4	24	49,0	38	43,7	126	26,5	164	29,2
	е	34	9,3	10	5,0	9	6,1	20	8,4	12	6,8	20	8,6	23	8,2	1	2,0	3	3,4	41	8,6	44	7,8
12	а	28	7,7	21	10,5	20	13,5	10	4,2	19	10,7	8	3,4	32	11,4	9	18,4	18	20,7	31	6,5	49	8,7
	б	11	3,0	2	1,0	2	1,3	6	2,5	5	2,8	2	0,9	9	3,2	2	4,1	5	5,7	8	1,7	13	2,3
	в	21	5,8	22	11,0	13	8,8	24	10,1	6	3,4	10	4,3	25	8,9	8	16,3	10	11,5	33	6,9	43	7,7
	г	145	39,9	82	41,0	49	33,1	92	38,7	86	48,6	115	49,2	97	34,7	15	30,6	30	34,5	197	41,4	227	40,3
	д	49	13,5	26	13,0	21	14,2	42	17,6	12	6,8	26	11,1	39	13,9	10	20,4	8	9,2	67	14,1	75	13,3
	е	46	12,7	26	13,0	30	20,3	26	10,9	16	9,1	26	11,1	44	15,7	2	4,1	6	6,9	66	13,9	72	12,8
	є	23	6,4	11	5,5	5	3,4	18	7,6	11	6,2	15	6,4	17	6,1	2	4,1	3	3,4	31	6,5	34	6,1
	ж	32	8,8	7	3,5	6	4,0	14	5,9	19	10,7	29	12,4	9	3,2	1	2,0	6	6,9	33	6,9	39	6,9
	з	4	1,1	-	-	1	0,7	-	-	3	1,7	3	1,3	1	0,4	-	-	1	1,2	3	0,6	4	0,7
і	4	1,1	3	1,5	1	0,7	6	2,5	-	-	-	-	7	2,5	-	-	-	-	7	1,5	7	1,2	
13	а	98	27,0	64	32,0	35	23,7	78	32,8	49	27,7	61	26,1	89	31,8	12	24,5	24	27,6	138	29,0	162	28,8
	б	199	54,8	99	49,5	81	54,7	112	47,0	105	59,3	142	60,7	139	49,6	17	34,7	43	49,4	255	53,6	298	52,9
	в	66	18,2	37	18,5	32	21,6	48	20,2	23	13,0	31	13,2	52	18,6	20	40,8	20	23,0	83	17,4	103	18,3
14	а	54	14,9	25	12,5	21	14,2	34	14,3	24	13,6	24	10,3	41	14,7	12	24,5	15	17,2	64	13,4	79	14,0
	б	267	73,6	169	84,5	105	70,9	185	77,7	146	82,5	192	82,0	214	76,4	32	65,3	64	73,6	372	78,2	436	77,5
	в	42	11,5	6	3,0	22	14,9	19	8,0	7	3,9	18	7,7	25	8,9	5	10,2	8	9,2	40	8,4	48	8,5

Продовження таблиці 3.7

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

На жаль, зовсім мало молоді самостійно добирає навчальні книги (12,3 %), тоді як найбільша частина із них (31,3 %) купує запропоновану викладачем літературу, і тільки на випускових курсах має місце їх більша зорієнтованість (26,6 %) на наявні у читацькому залі джерела. Культура добору літератури також кількісно значно різниться у студентів з високою академічною успішністю, які надають перевагу різноманітним книгам, що наявні в абонементному відділі бібліотеки (31,6 %), та у їхніх одногрупників з низькою успішністю, котрі не здійснюють самостійного добору літератури, оскільки 55,1 % з них купує запропоновану викладачем книгу. Вражає й те, що при підготовці до семінарських занять лише 0,9 % майбутніх фахівців послуговуються словниками, а жоден із 148 першокурсників і 49 студентів із низькою академічною успішністю не послуговується цим типом книг взагалі (0,0 %).

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

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

Окремого аналізу потребує питання залежності рівня академічної успішності студентів від їхнього ступеня розвитку інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальною книгою. З цією метою нами застосований

кількісний метод обробки даних, а саме коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [18, с. 109]. Як відомо, даний метод використовується не тільки для кількісно виражених величин, а й у тих випадках, коли фіксовані значення задаються описовими ознаками різної інтенсивності, що розташовані у зростаючому чи спадаючому порядку. У підсумку були виокремлені дев'ять способів взаємодії читачів із підручниками (запитання № 12 анкети), що об'єднані у три групи, які відображають три рівні сформованості інформаційно-пізнавальних умінь. Зокрема, першому (низькому) рівню відповідають перші три способи (умовно присвоєно числовий показник „1”); другому (середньому) – наступні три (числовий показник „2”); третьому (високому) – завершальні три прийоми роботи із книжкою (числовий показник „3”). Також умовні числові індекси присвоєні кожному рівню навчальної успішності студентів (запитання анкети № 6): високому рівню („відмінно” і „добре”) відповідає числове значення „5”, середньому рівню („добре” і „задовільно”) – показник „4”, низькому („задовільно” та інколи „незадовільно”) – „3”.

Для автоматичного розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена нами використано один із найбільш зручних для статистичного аналізу інструмент – Пакет аналізу MS Excel (додаток К) [3, с. 95]. З метою виявлення математичної залежності між двома змінними було введено в систему результати анкетування 169 студентів РВНЗ „КГУ” (м. Ялта), які навчаються за спеціальностями „Практична психологія” та „Соціальна педагогіка”. У підсумку виявлено прямий лінійний зв'язок між якістю навчальної успішності студентів і рівнем сформованості їхніх інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальною літературою (рис. 3.2). Зокрема, нами встановлено, що залежність між зазначеними змінними є статистично значущою ($\rho_{\text{емп}} = 0,477$). На підставі цього констатуємо наявність позитивної, середньо вираженої за силою зв'язку (показник у діапазоні 0,4 – 0,6) рангової кореляції. Одержане значення коефіцієнта кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ($\rho_{\text{кр}2} = 0,21$), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності $k = n = 169$.

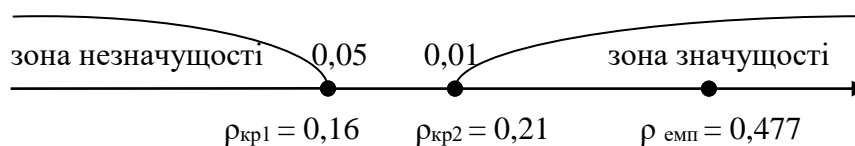


Рис. 3.2. Вісь значущості

Зазначений результат дає змогу спрогнозувати певну закономірність, а саме: психологічно спроектовані зміст і структура НКК сприятимуть формуванню у студентів ефективного стилю читацької діяльності (технік і прийомів мислекомунікативної роботи з НКК), котрий позитивно впливатиме на розвиток їх пізнавальної компетентності та когнітивної сфери загалом, а це, своєю чергою, потенційно розвиватиме стильові властивості інтелекту (стилі кодування і переробки інформації, стилі постановки і здолання проблем, стилі пізнавального ставлення до світу). Сукупність зазначених чинників, зрештою, й формовиявлятиметься (звісно, опосередковано) у високій академічній успішності студентів.

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

Контент-аналіз (аналіз змісту) – це метод, який спрямований на об'єктивне формалізоване виявлення у тексті частоти повторювань певних суб'єктивних суджень чи оцінок авторів щодо досліджуваного науковцем явища чи процесу. Процедурно метод базується на квантифікації (кодуванні та вичлененні) семантичних одиниць тексту, алгоритмізованій фіксації потрібних мовних елементів (слів, фраз тощо), їх кількісній систематизації відповідно до концептуальної схеми дослідження і подальшій якісній інтерпретації одержаних числових показників [152, с. 241].

Незважаючи на те, що дослідник, використовуючи контент-аналіз, зазвичай спирається на суб'єктивні оцінки авторів різних текстових наративів, усе ж таки цей метод вважається високовалідним і дає змогу отримати надійні результати. У цьому аспекті погоджуємося з думкою О. О. Ухтомського, що

„так звані суб’єктивні оцінки настільки ж об’єктивні, як і будь-які інші, і дають змогу задіяти більш точні критерії, ніж у лабораторних методах самих по собі”. Це пояснюється багатоманітністю проявів психічної діяльності людини, особливо в контексті виявлення її емоційного ставлення як первинного сигналу, спонукального чинника і регулятора власної поведінки. А також уможлиблює більш детальне з’ясування готовності особи до взаємодії з навчальним матеріалом, або того, як саме останній репрезентований у внутрішньому світі (світогляді) досліджуваного [201; 117, с. 132].

Перш ніж безпосередньо розробляти інструментарій для проведення контент-аналізу, дослідник визначає категорії аналізу, тобто ключові поняття (сміслові одиниці), що відповідають тим дефініціям та їх емпіричним індикаторам, що зафіксовані у програмі дослідження. Для попереднього добору останніх нами застосовано *напівстандартизоване інтерв’ю*, що покликане одержати оцінкові судження студентів ВНЗ (в даному випадку РВНЗ „КГУ”) стосовно якості використовуваної ними навчальної літератури (25 півгодинних інтерв’ю). Запитання стосувалися позитивних і негативних ознак макроструктурних компонентів навчальної книги (структури, текстового та графіко-ілюстративного компонентів), що впливають на особливості перебігу актуалізованої психічної діяльності студента.

Кожному респонденту пропонувалося охарактеризувати позитивні і негативні аспекти використовуваних ними підручників. Для цього вони самостійно (часто спонтанно) логічно чи асоціативно підбирали 15-20 ключових слів / фраз (зазвичай прикметників), котрі поаспектно характеризували текст, структуру та ілюстративні матеріали навчальної книжки. При аналізі відповідей досліджуваних нами виокремлено 375 лінгвістичних одиниць (ознак-номінацій) різнотипного спрямування: перцептивного (дрібний шрифт, непривабливі зображення, погана поліграфія тощо), мотиваційного (нудні, одноманітні, мало стосуються майбутньої професії), когнітивного (містять незрозумілу термінологію, важко запам’ятовуються, надмірно теоретизовані тощо), операційно-поведінкового (важко виявити основне, структурувати матеріал,

застосувати на практиці тощо), ціннісно-естетичного (низькоестетичний, не містить взірців вирішення моральних дилем, національних ідеалів тощо), рефлексивного (незрозуміло, для чого я це вивчав) та ін.

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

Оскільки ефективність контент-аналізу залежить від коректності виокремлення його смислових одиниць, котрим на основі інтерпретації приписують чітко визначене значення, то слід домагатися того, щоб ознаки вихідних понять були настільки точно описані, що кожне із них співвідносилось з його об'єктивним проявом. Водночас потрібно було забезпечити, щоб категорії аналізу вичерпно відображали окремий освітній зміст і взаємовиключали одна одну, тобто однаковий зміст не мав входити до значеннєвого обсягу різних категорій в однаковому їх наповненні.

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

У результаті проведеної роботи нами розроблено авторський *класифікатор контент-аналіза* (табл. 3.8), тобто загальна таблиця, в яку зведені всі категорії (і підкатегорії) аналізу та одиниці їх вираження [198].

Класифікатор контент-аналіза

(інтерпретаційна матриця ознак макроструктурних компонентів навчальної книги, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента)

Формопрояви психічної діяльності як параметри психологічного аналізу			Макроструктурні компоненти навчальної книги та їх позитивні („+“) і негативні („-“) ознаки					
			Структура (зовнішня і внутрішня)		Текстовий компонент		Графіко-ілюстративний компонент, поліграфія	
			„+“	„-“	„+“	„-“	„+“	„-“
I. Психічні процеси	Когнітивні	Відчуття і сприймання	Цілісна; ергономічна (зручна у користуванні); динамічна; забезпечує оптимальне переключення уваги; проблемно-діалогічна; логічна; передбачає повторення і закріплення освітнього змісту; вдала наступність і системність розгортання певного фрагменту соціально-культурного досвіду	Розрізнена (хаотична); недостатній зв'язок тексту з ілюстративним матеріалом; надмірно статична; завеликий обсяг сторінок; гіпертрофоване переважання словесної форми кодування інформації над графічною; монологічна; алогічна; часто категорії і поняття не пов'язані у єдину мережу (відсутні системні зв'язки), що перешкоджає міцності запам'ятовування матеріалу	Оригінальний; високонауковий; спирається на життєвий досвід студента; легкодоступний; розвиває абстрактне мислення; задіює емоційну пам'ять; високоасоціативний; навчальний матеріал (факти, терміни, закони і т.д.) чітко означений і відповідає сучасному науковому тлумаченню	Банальний; важко запам'ятовується; перевантажений загальнотеоретичною інформацією; містить невинуватно складну для розуміння термінологію; важко осмислюється; репродуктивно зорієнтований; майже не викликає спонтанні ідеї та думки; спричинює непереконливі суперечності та конфлікти	Оптимальний розмір шрифту; наявний повноколірний друк; забезпечує образність сприйняття; добре зосереджує увагу; стимулює логічне мислення; сприяє ідентифікації з персонажами; добре стимулює уяву; має оптимальний формат сторінки та якість паперу	Застосування чорно-білих зображень; нечіткий друк; переважання площинних ілюстрацій над просторовими; одноманітність; домінування декоруючих (малоінформативних) зображень; відсутні сигнали-символи, що сприяють запам'ятовуванню; недостатня кількість ілюстративного матеріалу; не завжди супроводжується підмалюнковими надписами
		Увага						
		Пам'ять						
		Уява						
		Мислення і мова						
	Всього: „+“: бали _____, % _____ „-“: бали _____, % _____		бали (max 8) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 8) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 8) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 8) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 8) _____ ; відсотки _____ .	
	Емоційно-вольові	Воля	Сприяє керуванню власною навчально-пізнавальною діяльністю; розвиває дисциплінованість; допомагає домагатися поставленої мети шляхом тривалих цілеспрямованих зусиль; характеризується інтерактивною спрямованістю; забезпечує оптимальний темпоритм навчальної діяльності; стимулює емоційне піднесення; містить зав'язку, перипетії, кульмінацію і розв'язку	Не забезпечує цілеспрямовану організацію самостійної роботи; містить недостатньо завдань для самоконтролю; не сприяє самостійному плануванню читацької діяльності; привчає дотримуватися жорстко заданих схем пізнавальної діяльності; не передбачає зворотного зв'язку; не активізує пізнавальну активність; раціонально-логічна складова значно домінує над образно-асоціативною	Спонукає до регулярного читання; формує наполегливість; сприяє розвитку наукової толерантності; викликає радість чи формує хороше почуття гумору; виховує почуття патріотизму; вчить стримувати чи адекватно проявляти свої емоції і почуття; дає змогу почувати себе у процесі читання вільно, невимушено	Навчальний матеріал часто змушує докладати значних зусиль, щоб дочитати його до кінця; спричинює нерішучість; не розвиває готовність долати пізнавальні перешкоди; не навчає саморегуляції; викликає побоювання (острах) власних навчальних невдач; спричинює прояви гніву, дратівливості; мало розвиває моральні почуття	Здійснює мобілізуючий вплив; знімає надмірне вольове напруження; підвищує довільність психічних процесів; забезпечує насолоду від споглядання високоестетичних ілюстрацій; викликає стійкі позитивні емоції; активізує емоційний відгук; має привабливе поліграфічне виконання	Не задіює елементи самоконтролю; не сприяє чіткій усвідомленості навчальних цілей; часто „виводить вас із себе“; набридає; інколи спричиняє неприємні почуття; графічні матеріали невинуватно перевищують обсяг сюжетних живописних ілюстрацій; зображення тьмяні чи виконані у невдалій колористичній гаммі
		Емоції та почуття						
	Всього: „+“: бали _____, % _____ „-“: бали _____, % _____		бали (max 7) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 7) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 7) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 7) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 7) _____ ; відсотки _____ .	
	Всього: „+“: бали _____, % _____ „-“: бали _____, % _____			бали (max 15) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 15) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 15) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 15) _____ ; відсотки _____ .	бали (max 15) _____ ; відсотки _____ .

При цьому вичерпність, співрозмірність і пропорційність поміщених у даній таблиці ознак-характеристик навчальних книжок (у т.ч. НКК) забезпечувалися системою таких критеріально виокремлених параметрів:

I. Макроструктурні одиниці навчальної книги: 1) структура, 2) текстовий компонент, 3) графіко-ілюстративний компонент. Система виокремлених позитивних („+”) і негативних („-”) ознак останніх відображає наявну в свідомості студентів понятійну модель якості використовуваної ними навчальної літератури. З метою підвищення достовірності результатів зазначений класифікатор збалансований нами за кількістю позитивних і негативних ознак [68, с. 104] (по 216 лінгвістичних одиниць кожних).

II. Формопрояви психічної діяльності як параметри психологічного аналізу:

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

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

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

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

Загальна сума ознак-індикаторів окреслених нами параметрів становить 432 одиниці. Для прикладу наводимо шість виокремлених нами негативних ознак-характеристик текстового компоненту навчальних книжок, що

впливають на емоційні психічні стани (настрої, афекти, хвилювання тощо) студента, серед яких: „стресогенний”, „навіює сум і тугу”, „спричиняє апатію (байдужість, безпричетність)”, „інколи викликає бажання порвати книжку”, „актуалізує негативні очікування”, „нав’язує страх перед помилкою”.

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

На основі класифікатора як основного методичного документа контент-аналізу, що зумовлює зміст усіх інших інструментів цього методу, нами розроблена *реєстраційна карточка* (додаток Л). Вона містить згруповані в окремі абзаци позитивні і негативні ознаки-характеристики (432 лінгвістичні одиниці) навчальної літератури, котрі стосуються трьох модулів (окремо змісту, текстового і графіко-ілюстративного компонентів) останньої. При цьому кожен із модулів охоплює 13 абзацив, котрі відповідають поданій вище наступності тринадцятьох формопроявів психічної діяльності. Всі зазначені абзаци складаються із двох частин, де перша фіксує перелік негативних ознак-номінацій навчальної літератури, а друга – позитивних. Також реєстраційна карточка містить інструкцію (звернення до респондента) стосовно способу опрацювання ним запропонованих стимульних матеріалів. Вона роздається студентам одночасно із вище наведеною анкетною та заповнюється анонімно персонально кожним із респондентів.

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

Результати підрахунку числових показників усіх реєстраційних карток заносять у *бланк-протокол підсумків контент-аналізу* (додаток М). Саме у цьому документі фіксують загальні відомості (часовий інтервал, вибірку, місце

Таблиця 3.9

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

ВНЗ		Спеціальність	Форма навчання	Абсолютні та відносні одиниці фіксації	Рівень психологічного потенціалу навчальної літератури соціогуманітарного спрямування													Загальні показники
Статус	Назва				I. Психічні процеси		II. Психічні стани			III. Психічні властивості				IV. Психічні тенденції				
					Когнітивні	Емоційно-вольові	Емоційні	Вольові	Пізнавальні	Характер і темпераментальність	Потреби та мотиви	Здібності, таланти	Свідомість – світогляд – самосвідомість	Адаптованість – дезадаптованість; Про / асоціальна спрямованість	Самоповага – самозневага; Самовизначення – уникнення вибору	Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність	Самореалізація – деградація; психодуховне зростання / занепад	
Контрольний	ТНПУ ім. В. Гнатюка	Соціальна робота	денна	бали	112,8	132,0	126,6	122,4	134,2	146,4	117,6	144,2	144,2	139,4	146,2	149,2	132,8	1748,0
				%	40,3	49,0	48,1	46,4	51,0	55,0	44,5	54,5	54,8	52,3	54,8	56,3	50,5	50,5
		Психологія	денна	бали	115,8	127,6	144,4	133,4	155,6	169,8	139,0	140,2	150,2	151,2	162,6	157,4	148,2	1895,4
				%	43,7	49,4	55,5	52,2	60,1	65,2	53,2	54,2	58,5	59,0	62,3	60,0	56,7	56,1
		заочна	бали	117,6	122,2	113,8	109,8	133,4	133,8	116,6	129	132,4	124,6	120,4	148	135,6	1637,2	
			%	47,3	50,4	47,3	45,6	56,2	55,6	47,7	54,8	55,3	52,0	50,8	62,4	57,7	52,5	
	Середнє значення по контрольному ВНЗ (вибірка 247 осіб)	денна	бали	114,3	129,8	135,5	127,9	144,9	158,1	128,3	142,2	147,2	145,3	154,4	153,3	140,5	1821,7	
			%	42,0	49,2	51,8	49,3	55,6	55,3	48,8	54,3	56,7	55,6	58,6	58,2	53,6	53,3	
		заочна	бали	117,6	122,2	113,8	109,8	133,4	133,8	116,6	129	132,4	124,6	120,4	148	135,6	1637,2	
			%	47,3	50,4	47,3	45,6	56,2	55,6	47,7	54,8	55,3	52,0	50,8	62,4	57,7	52,5	

Продовження таблиці 3.9

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

збору інформації) про дослідження, а також підсумкові його показники (у нашому випадку частота повторюваності (у балах і %) вибору респондентами тих чи інших ознак НКК, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента) [198]. Зведені результати контент-аналізу, що отримані нами на констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту подані у таблиці 3.9. Матеріал останньої кількісно відображає рівень зреалізованого студентами 1-5 курсів заочної та стаціонарної форм навчання трьох ВНЗ України власного психологічного потенціалу у роботі з навчальною літературою, якою вони послуговувалися.

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

На кожному етапі (констатувальний, формувальний та контрольний) експерименту нами порівнювались між собою дві групи студентів – контрольна та експериментальна. Саме при такій організації дослідження, на думку Д. Кемпбелла, під контролем знаходяться всі джерела внутрішньої й одне із джерел зовнішньої невалідності [121, с. 361]. Тому в нашому досвіді була двічі застосована методика контент-аналізу (на констатувальному та контрольному етапах експериментування), що спричинено такими завданнями (табл. 3.10): виявити, чи володіють інноваційні НКК, що застосовувалися експериментальними групами студентів, істотно вищим психологічним потенціалом полісміслової розвивальної взаємодії, аніж традиційні навчальні видання; з'ясувати, наскільки різнитимуться між собою початкові й підсумкові

Таблиця 3.10

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

ВНЗ		Спеціальність	Форма навчання	Абсолютні та відносні одиниці фіксації	Рівень психологічного потенціалу навчальної літератури соціогуманітарного спрямування														Загальні показники
Статус	Назва				I. Психічні процеси		II. Психічні стани			III. Психічні властивості				IV. Психічні тенденції					
					Когнітивні	Емоційно-вольові	Емоційні	Вольові	Пізнавальні	Характер і темпераментальність	Потреби та мотиви	Здібності, таланти	Свідомість – світогляд – самосвідомість	Адаптованість – дезадаптованість; Про / асоціальна спрямованість	Самоповага – самозневага; Самовизначення – унікнення вибору	Конструктивне / деструк- тивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність	Самореалізація – деградація; психодуховне зростання / занепад		
Контрольний	ТНПУ ім. В. Гнатюка	Соціальна робота	денна	бали	83,9	98,4	99,2	94,3	112,3	137,5	86,4	110,3	120,5	118,3	123,2	126,7	114,7	1425,7	
				%	34,8	41,0	41,5	38,8	46,4	57,3	35,7	45,6	50,2	49,1	50,7	52,8	48,0	45,5	
		Психологія	денна	бали	103,6	116,5	135,3	121,7	145,5	154,3	122,2	129,2	139,3	142,6	152,6	139,1	134,7	1736,6	
				%	44,3	50,2	58,1	52,7	62,2	67,4	52,9	55,7	60,3	61,2	65,8	60,5	58,1	57,6	
	заочна	бали	120,3	127,2	119,1	116,4	139,7	139,5	120,8	135,8	138,4	131,4	126,6	154,8	141,6	1711,6			
		%	49,9	53,0	49,8	47,9	58,7	57,9	50,3	57,3	57,9	54,5	53,2	64,8	60,0	55,0			
	Середнє значення по контрольному ВНЗ (вибірка 231 особа)	денна	бали	93,8	107,4	117,3	108,0	128,9	145,9	104,3	119,7	129,9	130,5	137,9	132,9	124,7	1581,2		
			%	39,6	45,6	49,8	45,8	54,3	62,3	44,3	50,6	55,2	55,2	58,3	56,6	53,1	51,6		
		заочна	бали	120,3	127,2	119,1	116,4	139,7	139,5	120,8	135,8	138,4	131,4	126,6	154,8	141,6	1711,6		
			%	49,9	53,0	49,8	47,9	58,7	57,9	50,3	57,3	57,9	54,5	53,2	64,8	60,0	55,0		

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

показники в *контрольній групі* у зв'язку із наявністю семестрового часового інтервалу між результатами першого і другого опитування, а також завдяки повторному застосуванню вже знайомих для студентів стимульних матеріалів.

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

Проте на контрольному етапі експерименту (рис. 3.3) у ТНПУ нами зафіксовано незначний спад показників (на 2,2 %), що перебуває у межах статистично допустимої похибки, чи може бути наслідком повторного опрацювання студентами вже знайомих стимульних матеріалів. Водночас в експериментальних університетах спостерігаємо вагоме зростання сумарних показників контрольованих параметрів – на 28,7 % (РВНЗ „КГУ”) та на 30,5 % (ТНЕУ).

Значних відмінностей у показниках по кожній із п'яти спеціальностей (в межах контрольного та експериментальних ВНЗ) не виявлено. Так, на констатувальному етапі експерименту серед студентів денної форми навчання одержано такі показники: 1) спеціальності „Психологія”, „Соціальна робота” у ТНПУ – 56,1 % і 50,5 %; 2) спеціальності „Практична психологія” і „Соціальна педагогіка” в РВНЗ „КГУ” – 48,0 % і 47,3 % відповідно; 3) спеціальність „Соціальна робота” у ТНЕУ – 46,8 %. Щоправда простежується достатньо

суттєва кількісна різниця між показниками, отриманими на констатувальному та контрольному етапах експериментування за кожною спеціальністю у контрольному ВНЗ. Зокрема, у ТНПУ за спеціальністю „Психологія” відбулося зниження показників на 5,0 %, а у студентів, які навчаються за фахом „Соціальна робота”, вони, навпаки, зросли на 1,5 %.

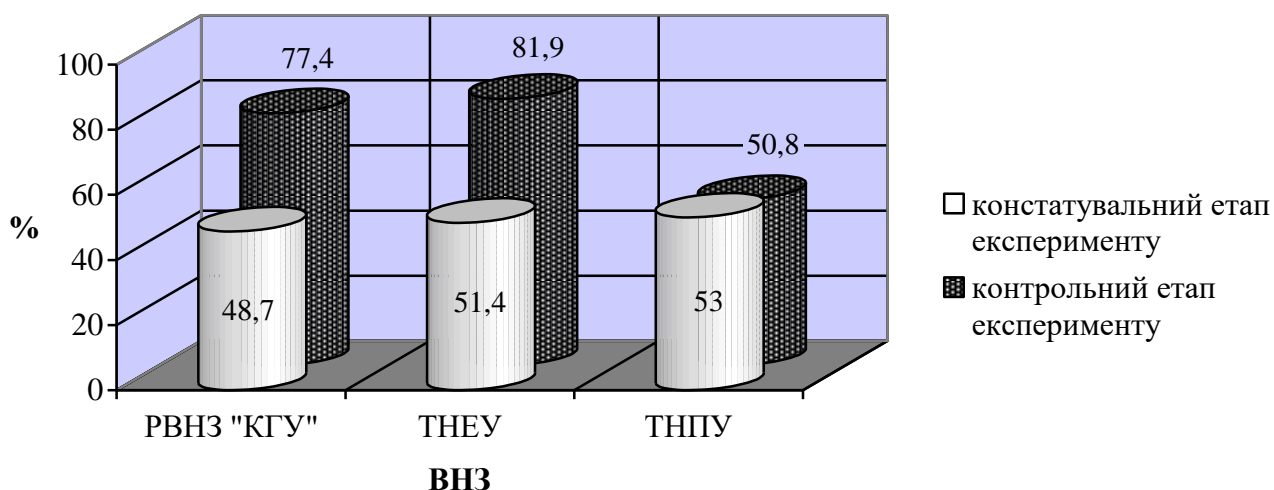


Рис. 3.3. Рівні зреалізування психологічного потенціалу студентів 1-5 курсів денної та заочної форм навчання внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою в експериментальних (РВНЗ „КГУ”, ТНЕУ) та контрольному ВНЗ України впродовж 2009-2011 рр. (вибірка – 563 особи)

Цікаво, що при аналізі результатів за критерієм форми навчання (рис. 3.4) студенти-заочники на констатувальному етапі експерименту демонструють більш високі середні показники (53,8 %), аніж їх колеги, які здобувають фах стаціонарно (46,3 %). Проте, завдяки більшому приросту показників у студентів денної форми навчання на контрольному етапі дослідження, загальні відсоткові співвідношення чотирьох досліджуваних параметрів за обидвох форм навчання є надзвичайно схожими між собою.

Задля аналізу одержаних показників за роками навчання студентів нами розмежовано останніх на три групи: першокурсники, які інтенсивно адаптовуються до навчання у ВНЗ; студенти 2-3 курсів; випускники, які переважно послуговуються навчальною літературою фахового спрямування. Завдяки цьому виявлена чітко виражена тенденція зростання рівня реалізації студентами психологічного потенціалу в роботі з навчальними книгами

залежно від року їхнього навчання: 1 курс – 48,1 %, 2 і 3 курси – 49,8 %, 4 і 5 курси – 52,3 % (табл. 3.11). Із тринадцяти параметрів формопроявів психічної діяльності наявний лише один виняток, а саме „вольові психічні стани”, коли випускники продемонстрували менші показники (46,3 %), аніж студенти 2-3 курсів (46,7 %). Максимальний же приріст показників (на 4,2 %) у студентів 4-5 курсів порівняно з їх колегами 2-3 курсів зафіксований у категорії „потреби та мотиви”, що входить до групи „психічних властивостей” особи. Ця особливість, на наш погляд, пояснюється переважанням на 4-5 курсах навчальних книг саме професійного циклу, котрі природно становлять для випускників галузевих ВНЗ відчутно вищий потребо-мотиваційний ресурс.

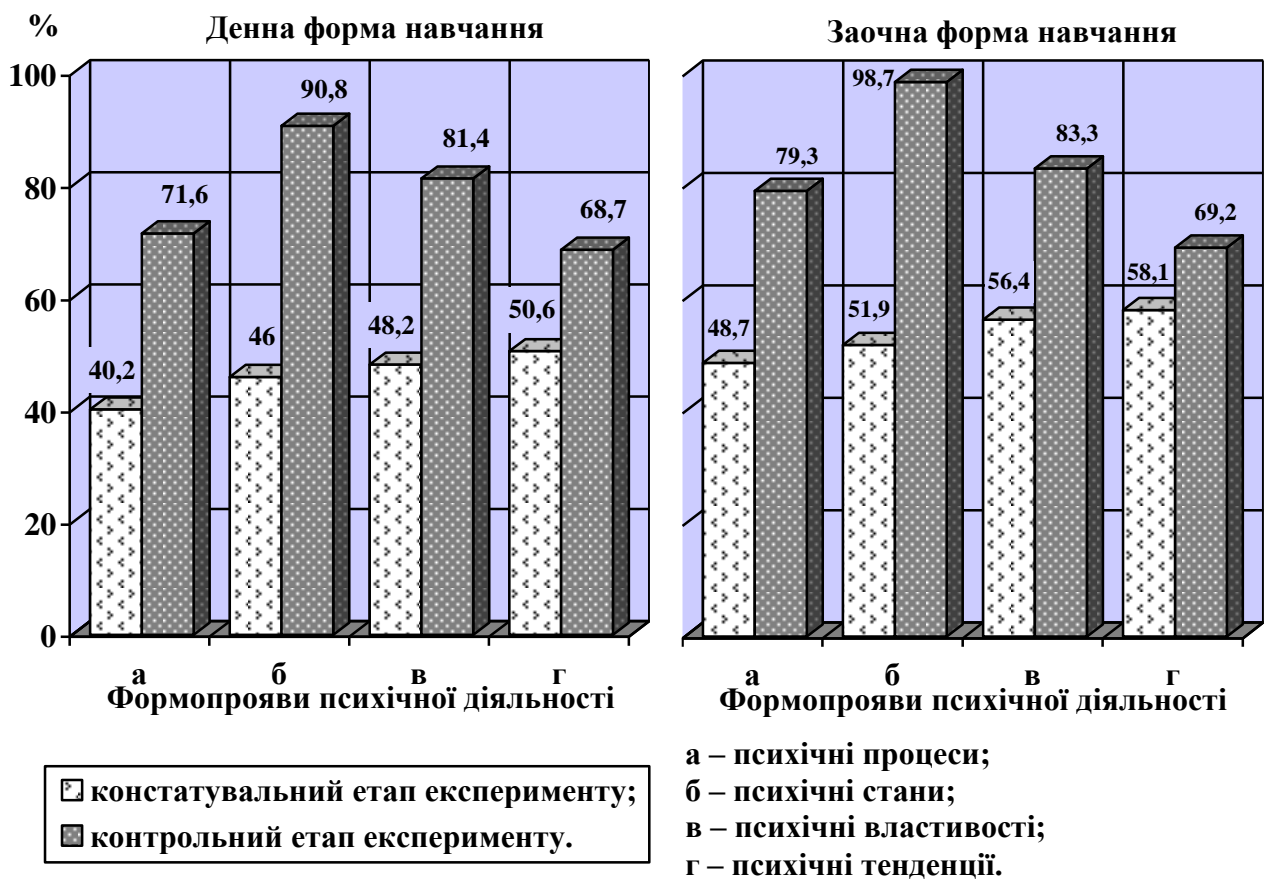


Рис. 3.4. Усереднені рівні зреалізування психологічного потенціалу студентів 1-5 курсів експериментальних груп денної (вибірка – 208 осіб) та заочної (вибірка – 134 особи) форм навчання внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою впродовж 2009-2011 рр.

Однак наведені усереднені результати не повно відображають специфіку отриманих кількісних даних у студентів різних курсів денної і заочної форм навчання. Прикметно, що у „заочників” зазначена тенденція зростання показників

із кожним роком навчання має більш виражений характер. Водночас студенти-стаціонарники двох ВНЗ, які здобувають спеціальність „Соціальна робота” демонструють зворотну (негативну) динаміку: 1 курс – 50,9 %, 2 і 3 курси – 48,1 %, 4 і 5 курси – 40,5 % (студенти ТНЕУ); 1 курс – 51,2 %, 2 і 3 курси – 50,6 %, 4 і 5 курси – 49,4 % (студенти ТНПУ). Виявлені протилежні тенденції переконують у важливості диференціації підходів до психологічного проектування змісту і структури НКК для студентів різних курсів та форм навчання.

Таблиця 3.11

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

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

Подібні тенденції прослідковуються в оцінюванні студентами обидвох форм навчання психологічного ресурсу базових компонентів навчальної літератури (структури, текстового та графіко-ілюстративного компонентів). Зокрема, „заочники” найвище цінують структуру традиційних навчальних книг (58,3 %), тоді як студенти стаціонару оцінили цей параметр найнижчою

кількістю балів – 454,2 (41,0 %). За узагальненими ж показниками (табл. 3.12), одержаними шляхом опитування студентів обох форм навчання експериментального ВНЗ, з'ясовано, що найвищим психологічним ресурсом володіє графіко-ілюстративний компонент (54,7 %) традиційної навчальної літератури, дещо нижчим – її текстовий компонент (50,8 %) і найбільш негативно ставляться студенти до структури (48,6 %) останньої.

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

Таблиця 3.12

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

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

Для подальшої інтерпретації одержаних емпіричних матеріалів нами здійснено перехресний аналіз результатів анкетування (див. табл. 3.7, запитання № 6) та кількісних показників, одержаних за допомогою контент-аналізу (див. табл. 3.9, 3.10). Зокрема, увага була зосереджена на виявленні особливостей ставлення студентів експериментальних і контрольних груп до навчальної літератури залежно від рівня їхньої академічної успішності: висока („відмінно” і „добре”), середня („добре” і „задовільно”), низька („задовільно” і „незадовільно”). Задля цього студенти були розмежовані за критерієм їх особистісного ставлення до навчальної літератури на чотири групи („позитивне”, „переважно позитивне”, „переважно негативне”, „негативне”), а також створено відсоткову шкалу як своєрідний еталон вимірювання зазначеного феномену (табл. 3.13). Рівень позитивного ставлення до навчальних книжок визначався шляхом підрахунку обраних кожним студентом позитивних і негативних ознак-характеристик (див. табл. 3.8, додаток Л) їх структури, текстового та графіко-ілюстративного компонентів.

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

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

Особливості ставлення студентів експериментальних груп до навчальної літератури залежно від рівня їхньої академічної успішності (дослідження проводилось упродовж 2009-2011 років)

Етап експерименту, вибірка	Академ-успішність студентів	Шкала оцінювання та показники ставлення студентів до навчальної літератури							
		Позитивне, 70-100 %		Переважаю позитивне, 50-69 %		Переважаю негативне, 30-49%		Негативне, 0-29%	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Констатувальний, 316 осіб	Висока	26	8,2	45	14,2	58	18,4	16	5,05
	Середня	21	6,7	53	16,8	63	19,9	16	5,05
	Низька	0	0	7	2,2	6	1,9	5	1,6
Сумарні показники		47	14,9	105	33,2	127	40,2	37	11,7
Контрольний, 342 особи	Висока	80	23,4	45	13,2	19	5,6	11	3,2
	Середня	94	27,5	33	9,6	28	8,1	14	4,1
	Низька	2	0,6	8	2,3	5	1,5	3	0,9
Сумарні показники		176	51,5	86	25,1	52	15,2	28	8,2

літератури не зафіксовано (рис. 3.5). Більше того, під впливом повторно застосованого психодіагностичного інструментарію (додаток Л) студенти більш глибоко рефлексували власне ставлення до традиційної навчальної літератури, внаслідок чого сукупне повно негативне і ситуативно негативне ставлення до неї зросло на 3,9 %.

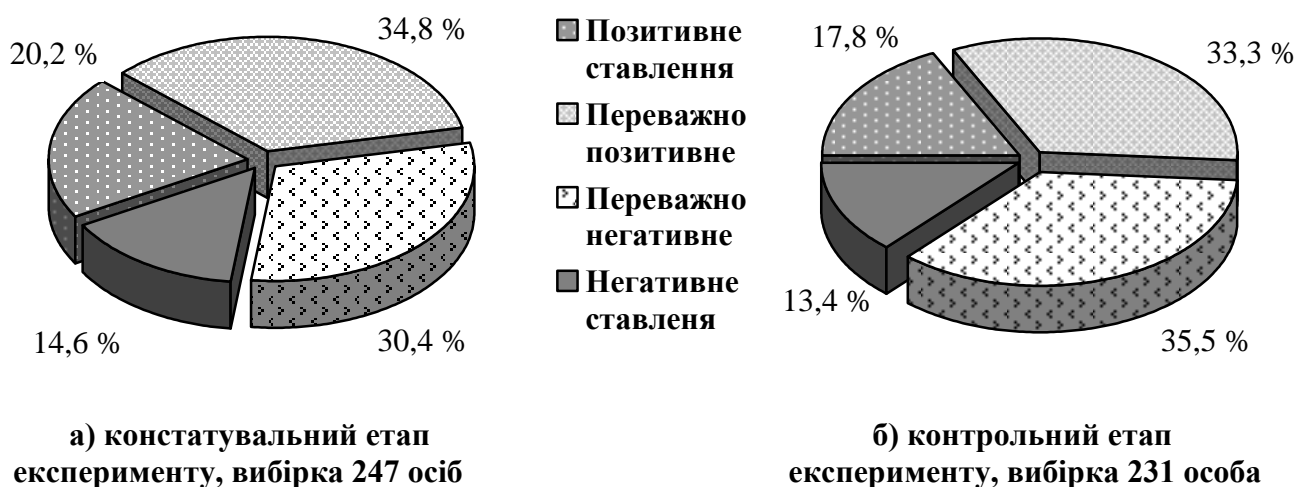


Рис. 3.5. Ставлення студентів контрольних груп до використовуваної ними навчальної літератури (дослідження проводилось впродовж 2010-2011 рр.)

Виявлені особливості ставлення студентів до навчальних книг залежно від рівня їхньої академічної успішності, форми і курсу навчання, статі, стилів читацької діяльності та ступеня розвитку інформаційно-пізнавальних умінь роботи із друкowanими сторінками дають змогу не лише створити більш точну модель психологічно ефективного НКК, а й контурно окреслити психологічний профіль ефективного читача. Також завдяки пропонованій методиці уможлиблюється визначення (в абсолютних і відносних показниках) діапазону проєктивної активізації психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студентів ВНЗ, котрі послуговувалися у процесі навчання цим психодидактичним інструментарієм (рис. 3.6). У даному випадку рівень зреалізування психологічного потенціалу студентів-читачів внаслідок їх взаємодії з типовими та інноваційними навчальними книгами відображається через систему 13 формопроявів психічної діяльності кожного з його представників.

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

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

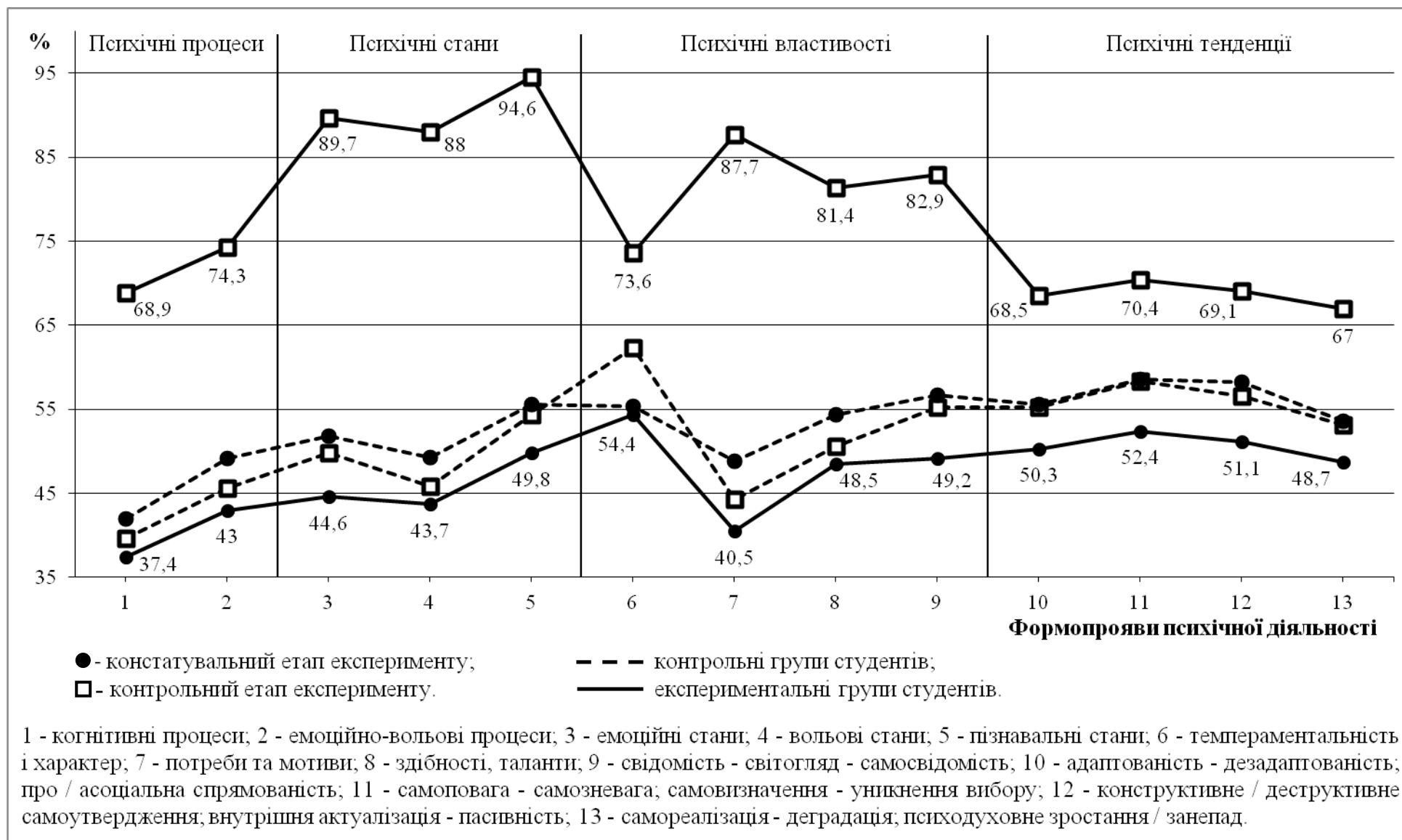


Рис. 3.6. Показники рівня зреалізування психологічного потенціалу студентів денної форми навчання трьох ВНЗ України (вбірка – 363 особи) внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою впродовж 2009-2011 років

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

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

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

Визначення загальної ефективності НКК передбачає врахування не лише об'єктивних показників його якості, що одержуються за допомогою психолого-педагогічної експертизи, а й дослідження ефективності застосування цього інноваційного психодидактичного інструментарію суб'єктами освітнього процесу у ході лекційних і практичних занять. Таким чином, з'ясовується вплив НКК на рівень проєктного втілення розвивального освітнього простору на заняттях у ВНЗ. Адже саме навчальна книга значним чином організовує культуротворчу дію навчального, виховного та освітнього ритмів й конструює

механізми актуальної паритетної взаємодії у системі „викладач – НКК – студенти”, котра сприймається, переживається, розуміється та осмислюється кожним наступником суб’єктивно, полімотиваційно і полілогічно [20, с. 13; 37, с. 171]. Звісно, що найбільш валідні методики дослідження ефективності НКК базуються на його ізольованому (відмежованому від усіх інших навчальних засобів) вивченні. Однак такий експеримент, на наш погляд, є штучною ідеалізацією, оскільки в реальному навчальному процесі інші психодидактичні інструменти також значно впливають на мотивацію учіння, сприйняття та осмислення певного фрагмента вітакультурного досвіду. Отож важливо виявити ці системні зв’язки і опосередкування, а також з’ясувати особливості застосування НКК у поліваріативних поєднаннях з іншими засобами освітнього впливу.

3.3.1. Дослідження розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури. Переорієнтація на інноваційні програмово-методичні засоби навчання позначається на психологічному наповненні форм і методів організації освітнього процесу. Відтак експертизі мають підлягати саме навчальні заняття як основні структурні одиниці паритетної взаємодії викладача та студентів і водночас підсумковий результат професійного проектування цілісного навчального циклу, що закладений у мікроструктуру НКК. Саме на цьому етапі експериментування задіюються потенції всіх психологічних параметрів ефективності НКК [20, с. 9] та особливо актуалізуються ключові аспекти його аналізу й оцінювання: „що саме перевіряти”, „якими способами і засобами збирати й класифікувати інформацію”, „як узагальнювати та інтерпретувати отримані кількісні показники” [71, с. 303].

Задля визначення ефективності лекційного заняття ми послуговувалися експертною експрес-методикою, що розроблена А. В. Фурманом для ситуаційного моніторингу психолого-педагогічної взаємодії за інноваційної

системи навчання. Застосована універсальна тест-карта (табл. 3.14) дає змогу, за допомогою п'ятибальної шкали (від „+2 балів” до „-2 балів”), виявляти наявність кожного параметра за однією ознакою із п'яти нормативно заданих, а відтак оцінити фіксовані інтервали похвилинного перебігу лекційних занять на підставі п'ятнадцяти блоків-критеріїв. У підсумку взаємозалежно визначається (у балах та відсотках) вияв професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект), ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті) і за сукупністю соціально-психологічних показників підраховується загальний відсоток ефективності їхньої розвивальної взаємодії. Останню забезпечує робота наставника та наступників із психолого-педагогічним змістом кожного етапу модульно-розвивального процесу. У цьому контексті зреалізування психомистецьких технологій, методів і технік такої взаємодії базується на вмінні кожного опрацьовувати різноаспектний й полірівневий зміст НКК [172, с. 140].

Прикметно, що вияв професійно-ментального досвіду викладача оцінюється за одним із найвагоміших критеріїв розвивальної взаємодії – соціально-психологічною атмосферою освітньої комунікації. Остання, своєю чергою, відображена у семи показниках (А – Є), що фіксують оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвальні (тональність і діапазон голосу, паузи, темп мовлення і т.д.), проксемічні (розподіл часу, організація аудиторного простору тощо) та інші аспекти комунікативного впливу [143, с. 187]. Водночас ментальний досвід студента критеріально з'ясовується за допомогою восьми показників, котрі переважно розкривають ситуаційну організацію його внутрішнього світу (показники А – Ж) й стосуються інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного й поведінкового компонентів. Таким чином, за допомогою п'ятнадцяти блоків характеристик, континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів (антонімічних прикметників) та сукупності одномірних шкал уможлиблюється багатопараметричне дослідження й кількісне оцінювання такого складного психологічного феномену як *загальна*

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

ВНЗ та його статус: ТНЕУ (експериментальний);

Напрямок підготовки: 8.130102 – „Соціальна робота”;

Навчальна дисципліна: Методологія наукових досліджень;

Тема лекційного заняття: Поняття про метод і методологію у контексті науки;

Викладач: д.психол.н., професор А. В. Фурман;

Група: СРМ-51; **Кількість студентів:** 10;

Готовність студентів академічної групи до заняття – добра;

Експерти: к.психол.н., доц. Ребуха Л. З., к.філос.н., доц. Морщакова О. С., Гіряк Г. С;

Дата проведення: 05.09.2011 р.

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	А	Темп спілкування						1,6
	2	оптимальний	+	+	+	+		8
	1	ефективний						–
	0	зашвидкий					+	0
	-1	уповільнений						–
	-2	неефективний						–
	Б	Тональність мовлення						1,2
	2	бадьора, привітна, відкрита		+	+			4
	1	стримана, мелодійна	+				+	2
	0	стримана, малоемоційна				+		0
	-1	безладна, неефективна						–
	-2	роздратована, непедагогічна						–
	В	Жестикуляція						1,4
	2	довільна, артистична			+	+		4
	1	доладна, “відкрита”	+	+			+	3
	0	скута, “закрита”						–
	-1	безладна, неефективна						–
	-2	агресивна, неприпустима						–
	Г	Емоційно-вольовий потенціал						1,2
	2	високий, лабільний, ефективний		+	+			4
	1	позитивно регуляційний, домінуючий	+			+		2
	0	задовільний, одноманітний, малоефективний					+	–
	-1	негативно регуляційний, педантичний						–
	-2	низький, ригідний, неефективний						–

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	Д	Спосіб контактування						1,0
	2	психонавіювальний, високоефективний	+					2
	1	переконливий, діалогічний		+	+	+		3
	0	монологічний, відсторонений					+	0
	-1	прохальний, неефективний						-
	-2	примусовий, вимагальний						-
	Е	Розуміння студента-партнера						1,6
	2	повне, глибинно-сміслове		+	+	+		6
	1	ситуативно адекватне	+				+	2
	0	поверхове, декларативне						-
	-1	переважно неадекватне						-
	-2	неадекватне, неприйнятне						-
	Є	Культура мовлення						2,0
	2	літературна, професійна	+	+	+	+	+	10
	1	емоційно вимовна						-
	0	інтонаційна, нелітературна						-
-1	низька, зовнішня						-	
-2	буденна, непрофесійна						-	
Сума балів (max 14)							10,0	
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття викладачем							71,43	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	А	Ставлення до взаємодії						1,4
	2	діалогічне, духовно зорієнтоване		+	+			4
	1	позитивне, доброзичливе	+			+	+	3
	0	невизначене, нейтральне						-
	-1	негативне, пасивне						-
	-2	негативно-агресивне						-
	Б	Внутрішня вмотивованість						1,6
	2	процесно неперервна, висока		+		+	+	6
	1	ситуативна, значна	+		+			2
	0	фрагментарна, посередня						0
	-1	поодинокі, низька						-
	-2	відсутня, нульова						-
	В	Емоційна активність						1,4
	2	захоплення, катарсис		+	+	+		6
1	позитивна, висока	+					1	
0	ситуативна, посередня					+	0	

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	-1	низька, невиразна						–
	-2	негативна, неприйнятна						–
	Г	Прийняття особистості викладача						1,6
	2	позитивно повне	+		+	+		6
	1	позитивне, проблемно-діалогічне		+			+	2
	0	невизначене, нейтральне						–
	-1	частково негативне						–
	-2	негативне, конфліктне						–
	Д	Характер спілкування						1,0
	2	духовний, інтимний				+		2
	1	повнозмістовий, діловий	+	+	+			3
	0	ситуативно змістовий, довільний					+	0
	-1	локально змістовий, малоефективний						–
	-2	формальний						–
	Е	Творчий психічний стан						1,4
	2	високоєфективний, натхненний			+	+	+	6
	1	дієвонапружений, продуктивний		+				1
	0	дієвотривожний	+					0
	-1	пригнічений, малоефективний						–
	-2	депресивний						–
	Є	Самоактивність та ініціатива						1,6
	2	висока, постійна		+	+	+	+	8
	1	середня, ситуативна						–
	0	низька	+					0
	-1	дуже низька						–
	-2	відсутня, нульова						–
	Ж	Етикет спілкування						1,2
	2	норми виконуються повно		+	+	+		6
	1	норми виконуються переважно					+	1
	0	норми виконуються частково						0
-1	норми виконуються локально	+					-1	
-2	норми не витримуються						–	
Сума балів (max 16)							11,2	
% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття студентами							70,0%	
Всього балів (max 30)							21,2	
Загальний % ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів							70,67%	

ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів. При цьому під розвивальною взаємодією розуміємо „повноцінні міжсуб’єктні взаємостосунки, котрі характеризуються проблемністю, діалогічністю і паритетністю та забезпечують процесно і результативно, актуально і потенційно психосоціальний розвиток особистості” [172, с. 143].

Оргструктурно зазначена методика проводилася у формі відкритого стандартизованого спостереження без втручання дослідника в оцінювану ситуацію. З метою фіксації спостережуваних фактів використовувалася методика семантичного диференціалу Ч. Осгуда [125, с. 250], за якою експерти у кожному із блоків параметрів реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття послідовно обирали із антонімічних пар прикметників одну із позитивних чи негативних ознак, кожна з котрих відповідає певній позначці п’ятибальної шкали. Тобто досліджувані явища, що позначені відповідними поняттями, володіють категорією міри, що уможлиблює їх об’єктивне оцінювання.

Відтворюваність результатів оцінювання і стійкість вимірювання забезпечувалися шляхом одночасного проведення однієї і тієї ж процедури дослідження трьома експертами. Крім того, у використовуваній методиці були задіяні лише ті слова-стимули, котрі є однозначними і вживаються у прямому значенні, оскільки семантичний диференціал зорієнтований на конотативне, а не сигніфікативне значення слова. Своєю чергою, *надійність* і *достовірність* одержаних даних досягалися шляхом відбору лекційних занять (котрі підлягатимуть експертизі) за *критерієм еквівалентності*, тобто враховувалися значущі чинники, котрі потенційно впливають на залежну змінну. Зокрема, як контрольний, так і експериментальні ВНЗ мають IV рівень акредитації, в обох випадках підлягали експертизі лекційні заняття для студентів 1-5 курсів рівнопропорційно, при цьому останні були однакової (в даному випадку стаціонарної) форми навчання та спеціальності. Також у кожному із ВНЗ навчальні заняття добиралися із врахуванням тотожності якісного складу (наукового звання та вченого ступеня) лекторів, водночас намагалися

оцінювати розвивальну ефективність лекційних занять не лише з дисциплін однакового (соціогуманітарного) спрямування, а й подібної тематики.

Загальні показники розвивальної ефективності лекційних занять (вибірка 58 одиниць) за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури в експериментальних і контрольному ВНЗ подані у додатку Н, кожна із таблиць котрого організована як порядкова (рангова) шкала, що відображає відношення еквівалентності та порядку. Однак, крім кількісних результатів і констатації фактів, потрібно здійснити інтерпретацію, аналіз особливостей та пояснення їхньої суті. У цьому контексті насамперед зазначимо, що викладачі і студенти експериментальних ВНЗ (ТНЕУ, РВНЗ „КГУ”) послуговувалися інноваційними НКК, а контрольного навчального закладу (ТНПУ ім. В. Гнатюка) орієнтувалися на типові навчальні книги (переважно підручники).

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

ефективність загальнотеоретичної професійної підготовки та психокультурного розвитку студентів, а не лише форми, зміст, методи чи прийоми навчання самі по собі [51; 139, с. 146].

Дещо нижчі сукупні результати розвивальної ефективності лекційних занять (60,36 %) одержані в РВНЗ „КГУ” (м. Ялта). Психолого-педагогічна експертиза останніх проводилася із двох спеціальностей: „Соціальна педагогіка” (62,2 %) і „Практична психологія” (59,13 %). Загальні показники реалізації розвивального потенціалу лекційних занять викладачами та студентами відповідно становлять 61,6 % і 59,3 %. Такі відносно невисокі кількісні дані є наслідком того, що у процесі впровадження новітнього психодидактичного інструментарію був мінімально задіяний науково-психологічний та методичний супровід, а відтак частина викладачів, які послуговувалися запропонованими їм НКК, недостатньо оволодіти технологією і процедурами їхнього використання. Відтак перед початком апробації будь-якої навчальної літератури, а особливо інноваційної, потрібно попередньо розробити комплексну програму підготовки суб'єктів навчального процесу. Проте, незважаючи на зазначений недолік, лекційні заняття, що підлягали експертизі у РВНЗ „КГУ”, загалом проведені на достатньо високому рівні. На це вказує позитивне ставлення до взаємодії, внутрішня вмотивованість і висока самоактивність студентів, а також діалогічний спосіб контактування та творчий психічний стан викладачів. Останні переважно спрямовували наступників на самостійне (чи з допомогою НКК) вирішення змодельованих проблемних ситуацій, зняття внутрішніх змістових суперечностей та рефлексивне світоглядне узагальнення опанованого фрагменту особистісно значущого вітакультурного досвіду (сукупності знань, умінь, норм і цінностей).

Контрольний ВНЗ (ТНПУ ім. В. Гнатюка) продемонстрував найменші показники розвивальної ефективності лекційних занять (58,7 %). Відповідно середнє значення професійно-ментального досвіду викладачів цього ВНЗ становить 9,66 бала (69,0 %), а ментального досвіду студентів – 7,95 бала (49,69 %). Дещо несподіваним є той факт, що загальний показник розвивальної

ефективності лекційних занять контрольного ВНЗ є всього на 3,83 % меншим, ніж середній сукупний показник двох експериментальних університетів (62,53 %), а рівень реалізації розвивально-комунікативного аспекту викладачами (69,0 %) навіть перевищує аналогічний параметр експериментальних ВНЗ на 5,36 %.

Такі результати, на наш погляд, головно зумовлені кількома чинниками: 1) лекції в експериментальних ВНЗ проводили кандидати психологічних чи економічних наук, тоді як у контрольному університеті в абсолютній більшості випадків заняття проводили кандидати педагогічних наук, які компенсували недоліки традиційних підручників більш вищою особистою методичною грамотністю та педагогічною майстерністю; 2) високий рівень професійно-ментального досвіду викладачів контрольного ВНЗ дуже дисонує із низькими показниками ментального досвіду студентів (49,69 %), котрий в експериментальних ВНЗ відповідно становить 63,81 % (ТНЕУ) та 59,3 % (РВНЗ „КГУ”). Відтак простежується ситуація, за котрої викладачі контрольного ВНЗ, які послуговуються ТДЗН, проводять хороші традиційні лекційні заняття, однак переважно не повно володіють психомистецькими техніками налагодження розвивальних взаємин із студентами. Отож провідною ознакою традиційних лекцій є інтенсивне, науково спрямоване навчання, яке зазвичай сприяє когнітивному розвитку особистості, проте майже не забезпечує належної адаптації, зафіксованого у ТДЗН, навчального змісту до її потреб, ментального досвіду та індивідуальних здібностей.

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

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

З цією метою нами була застосована експертно-діагностична система А. В. Фурмана, котра дає змогу виявити ефективність використання традиційних та інноваційних навчальних книг під час окремого навчального заняття за біполярними групами показників. Цей новітній, проте неодноразово апробований [37; 172; 174], психодіагностичний інструментарій модифікований нами задля застосування у вищій школі та вдосконалений, зі згоди автора, вісьмома додатковими критеріями експертного оцінювання, що пропорційно стосуються особливостей взаємодії з інноваційними навчальними засобами як студентів, так і викладача.

Таблична форма фіксації емпіричних матеріалів містить доволі протяжну (одинадцятипозиційну), а відтак й достатньо точну шкалу експертного оцінювання та збалансовану систему критеріїв (26 амбівалентних блоків), котрі дають змогу кількісно (у балах і відсотках) оцінити загальну ефективність (max 130 балів) використання навчальних книжок у процесі навчального заняття. При цьому, для визначення ефективності застосування

НКК викладачем, експерт послуговується 13-ма формозмістовими критеріями, а для встановлення зазначеної продуктивності з боку студентів – 13-ма кількісними та якісними критеріальними ознаками.

Водночас результати зазначеної психолого-педагогічної експертизи доповнюються неформалізованими даними, одержаними за допомогою методів відкритого спостереження та аналізу продуктів студентської пізнавальної діяльності (переважно мислесхем, моделей, термінологічних рядів, проектів, програм, що створюються самими наступниками у власних робочих зошитах чи ОПСС). Зокрема, нами головно відстежувались наступні показники: а) вмотивованість, активність читання (регулярність звернення до різних структурних компонентів НКК, обсяг прочитаного, наявність потреби у допомозі та взаємодомозі) та вплив навчального змісту на рівень самоактуалізації й самореалізації студентів; б) рівень сформованості вмінь працювати з навчальною літературою, логічно ранжувати і системно організовувати інформацію за сферами знань, рівнем важливості, новизни чи суб'єктивної трудності та рефлексувати різні мисленнєві інтерпретаційні схеми; в) ставлення (емоційне, гедоністичне, споживацьке, дослідницьке, науково-професійне, гуманістичне тощо) студентів до взаємодії із змістом і структурою НКК, глибина розуміння та особистісного прийняття інформації й тривалість її післядії. Також при аналізі матеріалізованих студентських напрацювань особлива увага приділялась способам їх відображення: раціональна фіксація матеріалу студентом (індивідуальна система скоропису, що передбачає скорочення найбільш вживаних в курсі слів, використання математичних знаків типу „<”, „=”, „↓”, „→”, „Σ” та індивідуально вироблених символів-орієнтирів, котрі потенційно слугують асоціативними та мнемічними „опорами”); виокремлення (кольором, знаком чи підкреслюванням) найбільш важливих зв'язків, наслідків чи законів; гнучке занотовування (дослівний запис, тези, план, конспект-схема) опанованого навчального матеріалу тощо [78, с. 178].

Для прикладу наводимо узагальнені результати ефективності використання НКК і ТДЗН суб'єктами освітнього процесу експериментального

та контрольного ВНЗ (табл. 3.15), що одержані шляхом застосування зазначеної експертно-діагностичної системи. Умовний знак „●” в даному випадку позначає рівень критеріально встановленої ситуаційної розвивальної продуктивності взаємодії студентів і наставника із психологічно спроектованими змістом і структурою НКК під час практичного заняття, котре проведене доктором психологічних наук, професором кафедри соціальної роботи ТНЕУ А. В. Фурманом. Зокрема, останній у процесі викладання навчальної дисципліни „Методологія наукових досліджень” для студентів 5-го курсу спеціальності „Соціальна робота” успішно застосував однойменний авторський навчальний комплекс.

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

У таблиці 3.15 графічною позначкою „■” зафіксовано експертні дані, що відображають ефективність застосування традиційної навчальної книжки (Цехмістрова Г. С. Методологія наукових досліджень. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім „Слово”, 2008. – 280 с.), котрою послуговувалися на занятті з методики наукових досліджень студенти групи СРм-51 та викладач (кандидат

Психолого-педагогічна експертиза ефективності застосування НКК порівняно з ТДЗН у процесі розгортання практичного заняття у ВНЗ

Напрямок підготовки: 8.130102 – „Соціальна робота”

Групи: СРМ-51, СРМ-51

Навчальні дисципліни: Методологія наукових досліджень; методика наукових досліджень

Теми навчальних занять: А – Поняття про метод і методологію у контексті науки (експериментальний ВНЗ); Б – Система методів дослідження (контрольний ВНЗ)

Викладачі: д.психол.н., проф. А.В. Фурман (кафедра соціальної роботи ТНЕУ);

к.пед.н., доц. Главацька О.Л. (кафедра соціальної роботи ТНПУ ім. В. Гнатюка).

Кількість студентів: 10 та 9; Готовність студентів кожної академічної групи – добра;

Експерти: А – к.психол.н., доц. Ребуха Л.З., к.філос.н., доц. Морщакова О.С., Гірняк Г.С.;

Б – д.пед.н., професор Поліщук В.А., к.пед.н., доц. Парфанович І.І., аспірантка Гірняк Г.С.

Дата проведення: 11.10.2011 р. та 21.09.2011 р.

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

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

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

педагогічних наук, доцент Главацька О. Л.) ТНПУ ім. В. Гнатюка. Одержані результати вказують на переважання типового (класичного) використання ТДЗН як з боку студентів (4,6 % до 38,5 %), так і з боку викладача (4,6 % до 43,1 %). Узагальнена ж ефективність застосування цього навчального посібника становить 6 балів (4,6 %) до 53 (40,8 %), що свідчить про переважну зорієнтованість наставника і наступників на навчально-предметний зміст і меншим чином на продуктивну діяльність із психолого-дидактичним змістом. Водночас одержана сукупність експертних оцінок дає змогу провести порівняльний аналіз ефективності застосування навчальних книг викладачами і студентами контрольних та експериментальних освітніх закладів і водночас з'ясувати рейтингову позицію кожної із спеціальностей за означеним критерієм (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

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

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

Показники ефективності застосування навчальних книг (за критерієм НКК і ТДЗН) під час практичних занять значно відрізняються у контрольних (7,3 % до 40,5 %) та експериментальному (52,7 % до 7,4 %) ВНЗ. Зокрема, у ТНЕУ та РВНЗ „КГУ” зафіксовано найвищу результативність послуговування НКК як основним інструментом організації розвивальних взаємин зі сторони викладача (53,7 % до 7,7 %) і водночас з боку студентів (51,7 % до 7,1 %). Відтак психологічно спроектовані сторінки НКК не лише задіюють різні форми пізнавальної активності і самоактивності (конфлікт, боротьба, конкуренція, співробітництво та ін.) студентів, а й актуалізують психосмисловий потенціал і мотивують їх пошукову діяльність, сприяють самоусвідомленню наступниками мети, засобів та очікуваних наслідків паритетної освітньої діяльності, а також активізують механізми саморозвитку їхнього індивідуального світу Я (переживання, бажання, мислення, світогляд, інтуїція тощо) [37, с. 178]. Саме тому більшість студентів, навіть після закінчення практичного заняття, певний час не полишає працювати з НКК, що вказує на значну післядію і глибоке захоплення спроектованим вітакультурним досвідом.

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

Послугуючись інтервальною шкалою і кількісними результатами експертизи 60-ти практичних занять, у ході котрих застосовувалися ТДЗН і НКК, відкладено вектори ефективності розвивальної взаємодії в системі „викладач – НКК – студенти” (рис. 3.7). Вектори відображають формалізовані відношення між п'ятьма об'єктами емпіричної системи, що охоплює підсумкові коефіцієнти розвивальної взаємодії в експериментальних ($K = 52,7 / 7,4$) і контрольному ($K = 7,3 / 40,5$) ВНЗ. Водночас пунктирним променем позначена лінія умовного розмежування показників, одержаних у ВНЗ цих двох типів, котра пролягає крізь точку $K = 34,5 / 20,6$, що фіксує їх середньоарифметичне значення.

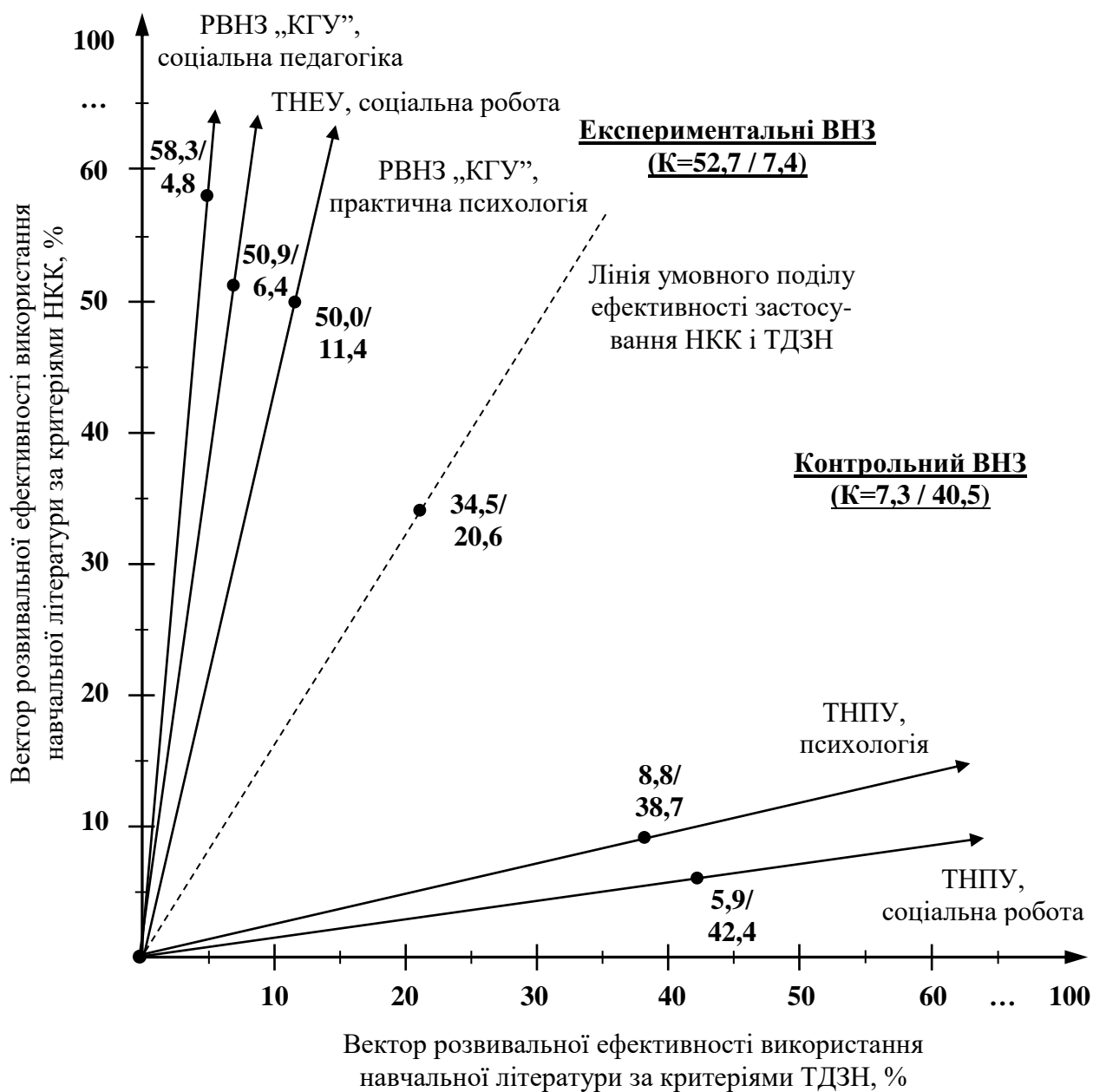


Рис. 3.7. Узагальнені вектори ефективності застосування НКК і ТДЗН в експериментальних та контрольному ВНЗ, що побудовані за результатами психолого-педагогічної експертизи ефективності 60-и практичних занять, проведених у 2009-2011 роках

Відносно невисокий коефіцієнт ефективності використання навчальних книг під час практичних занять у контрольному ВНЗ вказує на те, що його педагогічний колектив тільки частково – культурно та психологічно – збагачує практичні заняття і лише формально поліпшує психодидактичний інструментарій, поновлюючи його навчально-предметний зміст та ігноруючи психолого-педагогічний. Водночас професорсько-викладацький склад

експериментальних ВНЗ, послуговуючись інноваційними НКК, здебільшого організовує ефективну розвивальну взаємодію з наступниками. Остання уможлиблюється завдяки проблемній полідіалогічності, котра, своєю чергою, реалізується внаслідок розгортання спроектованих пізнавально-ситуаційних суперечностей і конфліктів, що передбачають не лише сенсорне та когнітивне зосередження, а й вольове та духовне напруження, позитивні емоційні злети і максимальну самореалізацію студентів.

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

Також під час дослідження виявлено взаємозв'язок між показниками аналізованих параметрів (об'єктивна якість, суб'єктивне ставлення студентів (зреалізування психологічного потенціалу), ефективність застосування під час лекційних і практичних занять) друкованих видань (табл. 3.17). Зокрема, як у контрольному, так і експериментальних ВНЗ, встановлена така закономірність: ступінь зреалізування психологічного потенціалу студентів внаслідок їх взаємодії з навчальними книгами значним чином залежить від рівня ефективності використання останніх під час лекційних (у 8 випадках із 10) та практичних (у 10 випадках із 10) занять.

Узагальнені показники експертного дослідження та досвідного апробування інноваційних і традиційних навчальних книг в умовах освітньої практики експериментальних і контрольного ВНЗ

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

* результати контрольного етапу експерименту (денна форма навчання)

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

Висновки до розділу 3

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

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

3. За допомогою новоствореної методики досліджено психологічний ресурс традиційної та інноваційної навчальної літератури. Передусім,

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

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

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

ВИСНОВКИ

У роботі досліджена проблема психологічного проектування змісту і структури НКК, а відтак й психологічної детермінації читацької діяльності студентів як складного поліаспектного пізнавально-комунікативного процесу та провідного каналу соціокультурного (в т.ч. професійного) й психодуховного саморозвитку осіб юнацького віку. Розробка піднятої проблематики здійснювалась у контексті вивчення двох аспектів: по-перше, процесу переходу зовнішніх культурних кодів у внутрішні категорійно-понятійні мережі, суб'єктивовані мислеобрази та особистісно значущі смислоємні пласти свідомості та самосвідомості студента, котрі актуалізують психологічні механізми його самотворення; по-друге, особливостей психологічного проектування навчальних текстів, котрі за своїми структурно-функціональними параметрами-характеристиками максимально відповідають специфіці перебігу вищезазначеного процесу. У результаті проведеної науково-дослідницької роботи здійснено низку таких узагальнень:

1. Найбільш ефективне вирішення окресленої проблематики у межах психології можливе на основі синтезу п'яти *змістових центрів*: семіотики, психологічної герменевтики, психолінгвістики, психосемантики та психодидактики. В окреслених координатах нами сформовано категорійно-понятійне поле дослідження піднятої проблематики і перш за все поняття про навчально-книжковий комплекс, під яким розуміємо сукупність структурно та функціонально поєднаних на засадах принципу системності навчальних видань, зміст і структура котрих фіксують у різних системах кодування фрагмент освітнього змісту, що адаптований на смислово-дидактичному рівні до ментального досвіду, вікових та індивідуально-типологічних особливостей, художньо-естетичних потреб й актуальних духовних прагнень студента.

2. З позицій педагогічної та вікової психології, сучасний НКК покликаний зреалізовувати чотири *функціональні блоки*, що виокремлені і набули подальшого обґрунтування, виходячи з таких критеріальних ознак: 1)

носії освітнього змісту; 2) чинник розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій; 3) квазіорганізатор процесів самонавчання і самовиховання; 4) засіб долучення студента до ситуаційного культуротворення. На основі окреслених ознак НКК підбрані та одержали психолого-педагогічне визначення його чотири *макроструктурні компоненти*, що утворюють цілісну систему і проектується одночасно: а) модульно-розвивальний підручник, б) навчальний посібник, в) тезаурус чи словник, г) освітня програма самореалізації особистості студента.

3. У дисертації термінологічно розмежовано різновиди проектування як способу пізнання і як науково прогнозованого творення потенційної реальності. Зокрема, виокремлено рівні, компоненти, стадії, етапи та параметри наукового проектування змісту і структури НКК та контурно окреслено оргтехнологічну модель їх психодидактичного проектування, що фіксує чотири засадничих періоди і дев'ять похідних етапів, а саме, від чуттєво-естетичного, настановчо-мотиваційного і теоретично-змістового через оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний і системно-узагальнювальний до контрольнорефлексивного, духовно-естетичного і спонтанно-креативного.

4. Вперше розмежовано психосемантичні інваріанти досліджуваної проблематики проектування та опрацювання текстів, а також розроблено модель взаємодії читача із структурованим змістом НКК, що охоплює форми фіксації, процеси опрацювання соціокультурно зумовленої інформації та механізми взаємопереходу останньої у відповідні процеси та персоніфіковані смислообрази внутрішньо особистісного знання. У підсумку студенти в процесі розвивально ефективною читацької діяльності не тільки знають (розпізнають) культурні *знаки*, вміють декодувати (читати) *тексти*, нормувати (групувати, переструктурувати, згортати, перекодовувати тощо) письмове повідомлення, а й діяльно оперують *значеннями* на рівні уявлень, понять, суджень та умовиводів, виявляють ціннісне ставлення до породжених *особистісних смислів* і знаходять (чи коректують) на цій основі власний *життєвий сенс*. Зазначені психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг слугують

критеріями розмежування рівнів оволодіння студентами навчальною інформацією, а відтак й потенційними параметрами ефективної читацької діяльності останніх.

5. З огляду на прикладний характер дослідження, у дисертації здійснено систематику підходів, принципів і психологічних вимог до проектування навчальної літератури. Задля методологічної визначеності у роботі детально окреслено найбільш поширені підходи до вивчення проблематики НКК, основними серед котрих є системний, діяльнісний, задачний, комунікативний, гуманістичний, соціокультурний, а також гармонійно синтезуючий переваги названих – вітакультурний підхід. Саме в контексті останнього та дев'яти етапів оргциклу технологій і технік модульно-розвивальної навчальної взаємодії нами критеріально виокремлено та обґрунтовано тридцять сім психодідактичних принципів проектування змісту і структури НКК, котрі, своєю чергою, зреалізуються шляхом дотримання автором навчальних книжок низки нормативних вимог до проектування їх сторінок.

6. Під час дослідження розроблено та апробовано авторську *психологічну методику*, що спрямована на виявлення в абсолютних і відносних показниках рівня зреалізування студентами власного психологічного потенціалу внаслідок їх взаємодії з навчальною літературою. Зокрема, вона, базуючись на методах контент-аналізу та анкетування, дає змогу досліднику визначити діапазон проєктивної активізації психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій студентів, котрі послуговувалися у процесі навчання певним типом (традиційним чи інноваційним) навчальних книг. З метою розробки пакету стимульних матеріалів для контент-аналізу виокремлено 432 лінгвістичні одиниці (характеристики-індикатори), що різноаспектно окреслюють (у позитивному і негативному полюсах-модусах) ключові психологічні параметри текстового, графіко-ілюстративного компонентів навчальної літератури та її структури. Зазначені ознаки критеріально згруповані у 13 блоків, що відображають формовияви психічної діяльності

студента під час його взаємодії з НКК, а останні, зі свого боку, об'єднанні у чотири метаблоки (психічні процеси, стани, властивості і тенденції).

7. Застосування спроектованих інноваційних НКК в освітньому процесі двох ВНЗ дало змогу довести значно вищу ефективність цих психодидактичних інструментів студентів і викладачів порівняно з традиційними навчальними книгами. Скажімо, попри те, що за результатами проведеної експертизи усереднена якість (коефіцієнт розвитковості) новостворених підручників не перевищувала 61,3 %, усе ж середні показники рівня зреалізування психологічного потенціалу студентів експериментальних груп внаслідок їх взаємодії з навчальними книгами становили (на контрольному етапі експерименту) 78,2 %, тоді як у студентів контрольних груп зафіксовано середній показник на рівні 51,55 %. Також вищою виявилась ефективність використання НКК на практичних заняттях, де вона (за критерієм інноваційності/традиційності) становила 52,7 % до 7,4 % порівняно з показником 7,3 % до 40,5 % ефективності застосування типових навчальних книжок. Дещо менша, проте достатньо значуща, відмінність зафіксована й у показниках ефективності застосування цих двох типів навчальної літератури під час лекційних занять: традиційні книги – 58,7 %, інноваційні – 62,5 %.

8. Виявлено з допомогою кореляційного аналізу прямий лінійний зв'язок між рівнем академічної успішності студентів і рівнем сформованості їхніх інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальними книгами. Одержане значення коефіцієнту кореляції Спірмена є статистично значущим ($\rho_{\text{емп}} = 0,477$) й середньо вираженим за силою зв'язку (критичний показник $\rho_{\text{кр}2} = 0,21$, при рівні значущості 0,01), а відтак повністю підтверджує попередньо висунуту гіпотезу дослідження.

Отож випереджальний розвиток психодидактичного інструментарію ВНЗ – це одне з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки, що потребує як методологічної, так і технологічної переорієнтації, а також вимагає з'ясування наукової проблематики про співвідношення мови і мислення, інформації і знання, символу і психіки, культури і свідомості. Науково-

проектне розв'язання піднятої проблеми дає змогу взаємозалежно збагатити раціонально-теоретичні і проектно-практичні підходи до створення інноваційних навчальних книг як центральних психодидактичних інструментів соціалізації юного покоління в освітньому просторі національної вищої школи.

Водночас дисертаційна робота не з'ясовує всіх аспектів розпочатого дискурсу. Відтак перспективними вбачаємо такі наукові розвідки: а) вивчення психологічних особливостей сприйняття та опрацювання студентами й учнями різних вікових груп інформації з *електронних (мультимедійних) підручників*; б) з'ясування специфіки психологічної розробки навчальної літератури для провадження *дистанційного кейс-навчання*; в) дослідження психологічної доцільності диференційованого кодування навчального матеріалу НКК залежно від провідного *типу сприйняття особою інформації* (аудіали, візуали, кінестетики, дигітали) тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова І. Ю. Поєднання змістовності, функціональності та художніх засобів при виданні навчальної літератури / І. Ю. Агаркова : матеріали І міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 70–74.
2. Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – 162 с.
3. Андрійчук І. П. Математична статистика для психологів : [навч.-метод. посіб.] / І. П. Андрійчук. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2011. – 132 с.
4. Андрусів У. Асоціативний потенціал лінгвокультурного концепту батьківщина / Уляна Андрусів : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 10–13.
5. Атанов Г. О. Література, що забезпечує навчання, орієнтоване на ринок / Г. О. Атанов : матеріали І міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 43–48.
6. Афонін О. В. Навчальна книга для ВНЗ в контексті книговидавничої справи в Україні / О. В. Афонін : матеріали І міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 25–29.
7. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25–53.

8. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
9. Барило О. А. Стимулювання студентів філологічного факультету до вивчення предметів з блоку психолого-педагогічних дисциплін / О. А. Барило // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 18–26.
10. Бережна В. С. Використання новітніх засобів навчання у підготовці майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності / В. С. Бережна // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 37–41.
11. Березко І. В. Ірраціональне – „лакмусовий індикатор” емоційно значущого досвіду / І. В. Березко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 98–106.
12. Беспалько В. П. Теория учебника : дидактический аспект : [монография] / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
13. Бичек Г. Обґрунтування та визначення термінів текст і текстема в сучасній лінгвістиці / Ганна Бичек : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 27–29.
14. Білик О. О. Характеристика інструментальних засобів створення електронного підручника / О. О. Білик : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 7–12.

15. Бодров В. А. Психология и надежность : человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.

16. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.] – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – (Проект „Психологическая энциклопедия”).

17. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогики : [курс лекций] / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. – [3-е изд., стереотип.]. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.

18. Бондарчук О. І. Експериментальна психологія : [курс лекцій] / Олена Іванівна Бондарчук. – К. : МАУП, 2003. – 120 с.

19. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 119–137.

20. Бригадир М. Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М. Б. Бригадир. – Одеса, 2002. – 20 с.

21. Брудный А. А. Психологическая герменевтика : [учеб. пособ.] / Брудный А. А. — М. : Лабиринт, 1998. — 336 с.

22. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Бугерко Ярослава Миколаївна. – Одеса, 2009. – 254 с.

23. Будій З. Мова як механізм пізнання дійсності в контексті когнітивної лінгвістики / Зіновія Будій : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 38–40.

24. Буринська Н. М. Створення українського підручника нового покоління / Н. М. Буринська // Освіта України. – 2002. – 25 січня. – С. 6.

25. Бутник Н. Мовна гра як лексико-семантичний прийом у текстах комерційної реклами / Наталія Бутник : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 42–45.

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

27. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. психол. і педагог. спеціальностей] / Мирон Йосипович Варій. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : „Центр учбової літератури”, 2007. – 968 с.

28. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.

29. Выготский Л. С. Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия „Мир психологии”).

30. Выготский Л. С. Психология развития / Лев Семенович Выготский. – М. : Смысл : ЭКСМО, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).

31. Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – 574 с.

32. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміслової регуляції : професійна методологія і практика / Жанна Вірна // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 191–201.

33. Волинський В. П. Конструкція і впровадження електронних підручників : проблеми, завдання, шляхи вирішення / В. П. Волинський, О. В. Черноус, О. С. Красовський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 47–56.

34. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с. – (ил.).

35. Герасимчук В. С. Руководство к решению задач как наиболее эффективный способ подачи учебного материала / В. С. Герасимчук : матеріали І міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 227–230.

36. Гірняк А. Інструментальна психодидактика: технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 145–153.

37. Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гірняк Андрій Несторович. – Тернопіль, 2007. – 289 с.

38. Гірняк А. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних підручників / Андрій Гірняк // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 151–157.

39. Гірняк Г. С. Герменевтичні аспекти розуміння навчальних текстів / Г. С. Гірняк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 59–61.

40. Гірняк Г. С. Змістові центри міждисциплінарного дослідження навчально-книжкових комплексів для ВНЗ / Г. С. Гірняк : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України»], (Ялта, 18–20 вересня 2008 р.) / М-во освіти і науки України, М-во освіти і науки АР Крим, РВНЗ «Кримський гуманітарний ун-т» (м. Ялта). – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч.5. – С. 101–104.

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

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

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

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

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

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

47. Гірняк Г. С. Освіта як соціальний інститут ефективної соціалізації та проєктивного культуротворення / Г. С. Гірняк : матеріали Всеукр. наук. конф. молодих учених і студентів [«Актуальні напрямки психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства»], (Тернопіль, 22–23 жовтня 2010 р.) М-во освіти і науки України, Терн. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : «Мандрівець», 2010. – С. 96–98.

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

49. Гірняк Г. С. Перевірка якості навчальної літератури та ефективності її використання / Г. С. Гірняк : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр.

обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 222–225.

50. Гірняк Г. С. Підручник як центральний інтегруючий елемент навчально-книжкового комплексу / Г. С. Гірняк : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 48–54.

51. Гірняк Г. С. Психодидактичне дослідження розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури / Г. С. Гірняк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія : педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. – Хмельницький : НАДПСУ, 2012. – № 62. – С. 162–168.

52. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів як соціогуманітарна проблема сьогодення / Г. С. Гірняк : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції [«Наукова свідомість – 2011»], (Миколаїв, 17 квітня 2011 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т кораблебуд. ім. адмірала Макарова. – Миколаїв : НУК, 2011. – С. 43–45.

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

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

55. Гірняк Г. Семантичні аспекти психологічного проектування навчально-книжкових комплексів для ВНЗ / Галина Гірняк : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 50–52.

56. Гірняк Г. С. Створення інноваційних навчально-книжкових комплексів як умова зреалізування Болонського процесу / Г. С. Гірняк : зб. текстів виступів на II Регіональному наук.-прак. семінарі [«Болонський процес очима студентів»], (Херсон, 29 травня 2008 р.) / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. ун-т. – Херсон : ХДУ, 2008. – С. 11–12.

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

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

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

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

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

62. Грибан В. Г. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников / В. Г. Грибан, Л. Л. Маркина : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 123–125.

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

64. Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації : [метод. рекомендації для студ. гуманітарного профілю вищ. навч.

закл. і учнів загальноосвітніх шк.] / Гриненко І. В. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 24 с.

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

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

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

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

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

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

71. Жосан О. Е. Система підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури / О. Е. Жосан : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 303–314.

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

73. Занік Г. В. Суперечності оцінки підручника в процесі його підготовки / Г. В. Занік, Л. О. Мазур : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 228–235.

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

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

76. Зотова-Садило О. Ю. Психолого-педагогічні умови створення сучасної навчальної літератури для студентів економічних спеціальностей / О. Ю. Зотова-Садило : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 149–157.

77. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.

78. Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі : матеріали I міжнар. форуму, (Одеса, 19–21 квіт. 2007 р.). – Одеса : Наука і техніка, 2007. – 300 с.

79. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

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

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

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

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

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

85. Копішинська О. П. Мотивація підготовки навчальних посібників при вивченні комп'ютерних дисциплін у вищих закладах освіти / О. П. Копішинська, Ю. В. Шмиголь : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 145–146.

86. Краснокутський Г. Є. Сучасні проблеми книговидавничої справи в Україні в контексті процесів модернізації національної системи вищої освіти / Г. Є. Краснокутський : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 30–38.

87. Кратт О. А. Структура учебно-методических пособия для самостоятельного изучения курса : необходимые элементы и их соотношение / О. А. Кратт : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення

навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 129–133.

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

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

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

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

92. Курушкіна Т. Структура та типологія ономазіологічних категорій / Тетяна Курушкіна : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 158–159.

93. Кучерук О. Методи наукового і навчального пізнання мови : їх специфіка і зв'язок / Оксана Кучерук : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 159–162.

94. Кушнир О. О задачах динамической лингвоконцептографии / Ольга Кушнир : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 162–164.

95. Литвин Л. І. Використання молодими вчителями навчальної літератури з красзнавства в процесі педагогічної діяльності / Л. І. Литвин : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації

шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 395–401.

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

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

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

99. Мазурок Т. Л. Генерация структуры учебников с учетом системы межпредметных связей / Т. Л. Мазурок : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 113–118.

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

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

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

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

104. Манаенко Г. Значение языкового выражения : сопряжение информации и дискурса / Геннадий Манаенко : матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 192–194.

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

106. Мантула Т. І. Дидактичний аспект формування навчально-пізнавальної компетентності учнів у контексті інтегрованого підходу до підручникотворення / Т. І. Мантула : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 328–335.

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

108. Мединцев В. А. Субъект речевого общения как «языковая личность» / В. А. Мединцев // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 45–57.

109. Мельник Я. Граффити в современном молодежном дискурсе / Ярослав Мельник, Елена Яценко : матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 207–209.

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

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

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

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

114. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 19–24.

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

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

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

118. Немов Р. С. Социальная психология : [краткий курс] / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. — СПб. : Питер, 2009. — 208 с. — (Серия «Краткий курс»).

119. Николук О. В. Удосконалення нормативно-правової бази створення сучасної навчальної літератури / О. В. Николук : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. –

Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 20–25.

120. Новейший философский словарь / [ред.-сост. Грицанов А. А.]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

121. Осипова Т. Ю. Використання інформаційних засобів навчання в самостійній роботі обдарованих студентів : практичний аспект / Т. Ю. Осипова // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 359–364.

122. Осьодло В. І. Самоорганізація і саморозвиток як основні форми розвитку суб'єктності особистості / В. І. Осьодло, Д. В. Науменко // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф., 12 травня 2006 р. : тези доп. – Хмельницький, 2006. – С. 134–135.

123. Параскевич Л. Г. Рефлексивні процеси у самосвідомості і творчому саморозвитку особистості майбутнього соціального педагога / Л. Г. Параскевич // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф., 12 травня 2006 р. : тези доп. – Хмельницький, 2006. – С. 135–137.

124. Парходько Г. Ю. Терапевтичні можливості використання міфу в процесі осмислення клієнтом особистого досвіду / Г. Ю. Парходько // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 80–88.

125. Пасічник Н. Семантичний диференціал як чинник пояснення дидактичного терміна / Наталія Пасічник : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 249–252.

126. Перцева Т. А. Информационное обеспечение учебного процесса в медицинском ВУЗе : роль электронной учебно-методической литературы /

Т. А. Перцева, Е. Ю. Гашинова, Е. Е. Богацкая [и др.] : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 147–148.

127. Першукова О. О. Зарубіжний досвід реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання у підручниках з іноземної мови / О. О. Першукова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 375–384.

128. Петрова Н. И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н. И. Петрова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. № 3. – С. 116–120.

129. Підгурська М. В. Видавнича справа в Україні / М. В. Підгурська : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 54–55.

130. Пиз Аллан. Язык письма / Пиз Аллан, Данн Пол. – М. : ЭКСМО, 2004. – 192 с. – (Серия «Психологический бестселлер»).

131. Плахотнюк Н. П. Концептуальна модель навчально-ігрового проектування / Н. П. Плахотнюк // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 411–421.

132. Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України // Освіта України. – 2006. – 22 серпня. – С. 8–9.

133. Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. праць / редкол. : Мадзігон В. М. (голова) та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.

134. Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника. – М. : Просвещение, 1979. – Вып. 7. – 248 с.

135. Проблемы школьного учебника: Язык и стиль школьных учебников / [сб. статей]. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – 320 с.
136. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 480 с.
137. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
138. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-е вид. стереотип.]. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.
139. Ребуха Л. З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ребуха Лілія Зіновіївна. – Тернопіль, 2006. – 299 с.
140. Романова Г. М. Сучасне освітнє середовище як умова підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування / Г. М. Романова // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 452–461.
141. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – [2-е вид. стереотип.]. – К. : Либідь, 2003. – 992 с.
142. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
143. Савчин М. В. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – (Альма-матер).
144. Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології / Мирослав Савчин // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 229–241.
145. Самойленко Н. Б. Метод проектів у контексті кредитно модульної системи навчання студентів педуніверситетів / Н. Б. Самойленко // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до

європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 475–482.

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

147. Сваричевська Л. Сучасна символологія : практика опису символів / Лідія Сваричевська : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. [«Семантика мови і тексту»], (Івано-Франківськ, 21-23 вересня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Видавець І. Я. Третяк, 2009. – Ч.2. – С. 294–296.

148. Сергиенко Л. Г. Дидактические аспекты разработки заданий для самостоятельной работы студентов с постепенным нарастанием сложности и проблемности / Л. Г. Сергиенко : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 99–102.

149. Слобин Ден. Психолінгвістика / Ден Слобин, Джудит Грин ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкая / под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева]. – 3-е изд., стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2004 – 352 с.

150. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Смирнов С. Д. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 304 с.

151. Смульсон М. Л. Смысл життя в структурі ментальної моделі світу старої людини / Марина Лазарівна Смульсон // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 36–44.

152. Соціологія : [навч. посіб. / за ред. Макеєва С. О.]. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 455 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

153. Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. [„Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури”], (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.) / М-во освіти і науки

України, Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – 444 с.

154. Старченко А. Ю. Структура електронного підручника / А. Ю. Старченко : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 256–258.

155. Степин В. С. Культура / Вячеслав Семенович Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.

156. Степин В. С. Философия науки и техники / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – М. : Гардарики, 1999. – 400 с.

157. Стецишина О. В. Проблеми впровадження новітніх засобів навчання в процесі формування творчої особистості / О. В. Стецишина // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 492–496.

158. Титаренко Т. М. Гендерний ракурс усвідомлення повсякденного досвіду у психотерапевтичній взаємодії / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 16–24.

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

160. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / Олександр Миколайович Ткаченко. – К. : Вища школа, 1979. – 199 с.

161. Томчук М. І. Теоретико-методологічні засади розробки та впровадження сучасного шкільного підручника / М. І. Томчук : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк.

обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 272–283.

162. Туркот Т. І. Інноваційна модель системи підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування з використанням нових інформаційних технологій / Т. І. Туркот, О. Б. Перець // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 394–403.

163. Український радянський енциклопедичний словник : в 3-х т. / [редкол. : ... А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін.]. – 2-ге вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986– .–

Т. 1: А – Калібр. – 1986. – 752 с.

164. Український шкільний підручник у європейському вимірі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. [та ін.] / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – 338 с.

165. УСЕ : Універсальний словник-енциклопедія / [голов. ред. Мирослав Попович]. – 3-тє вид., перероб., доп. – К. : Всеуито, Новий друк, 2003. – 1414 с.

166. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Фрумкина Р. М. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 320 с.

167. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : [курс лекцій] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2006. – 86 с.

168. Фурман А. В. Методологічні засади концепції навчальної книжки і підручника / А. В. Фурман // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матеріали звітної наук. сесії, 22-24 лютого 1993 р. / Академія пед. наук України, Ін-т психології. – К., 1993. – Т.2. – С. 79–85.

169. Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інноваційний психодидактичний інструмент / А. В. Фурман : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 288–296.

170. Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 171–182.

171. Фурман А. В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісміслової взаємодії / А. В. Фурман : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [«Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури»], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровогр. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 84–92.

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

173. Фурман А. В. Розвивальний підручник : підходи до розуміння і створення / А. В. Фурман // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.

174. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.

175. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.

176. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 20–58.

177. Халикян Н. В. Современный взгляд на учебную литературу для высшей школы Украины. Краткий социологический анализ / Н. В. Халикян, Н. А. Яценко : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 119–122.

178. Хилл Перси. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений / [пер. с англ. Е. Г. Коваленко ; под. ред. В. Ф. Венды]. – М. : Мир, 1973. – 263 с.

179. Хміль І. Ю. Навчально-методичне забезпечення проведення семінарських занять при вивченні медичного законодавства за кредитно-модульною системою / І. Ю. Хміль // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 522–524.

180. Худякова В. І. Психологічні особливості формування індивідуального стилю роботи з навчальною книгою / В. І. Худякова : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 296–302.

181. Чепелева Н. В. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста / Н. В. Чепелева, Н. П. Федченко, Л. П. Яковенко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 107–116.

182. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 5–15.

183. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н. В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 6–10.

184. Чепелєва Н. В. Технології читання / Наталія Василівна Чепелєва. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

185. Шакирова Г. М. Психологические особенности усвоения учащимися понятий о нравственности на уроках литературы / Галия Мухтабаровна Шакирова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 56–63.

186. Швайко В. В. Целевая установка как способ управления процессом решения творческих задач / В. В. Швайко // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8, № 6. – С. 69–78.

187. Шевчук О. В. Відображення народної культури у підручниках початкової школи / О. В. Шевчук : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 302–310.

188. Щедровицкий Г. П. Понимание и интерпретации схемы знания / Г. П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1 (8). – С. 3–8.

189. Юрій М. Ф. Етика / Михайло Федорович Юрій ; [2-е вид., стереотип.]. – К. : Дакор, 2008. – 320 с.

190. Eipper M. Sehen, Erkennen, Wissen : Arbeitstechniken rund um Mind Mapping / Eipper M. – Renningen-Malmsheim : Expert-Verlag, 1998. – 118 s.

191. Joel Thierstein CONNEXIONS CNX.ORG / Joel Thierstein, Richard G. Baraniuk : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 81–86.

192. Kirckhoff M. Mind Mapping : Einführung in eine kreative Arbeitsmethode / Kirckhoff M. – [8. Auflage]. – Bremen : Gabal, 1995. – 118 s.

193. Krivda E. G. Methodical approaches and the ways of reflection of studying material in training textbooks in foreignlanguages for non-linguistic foreign higher educational institution / E. G. Krivda, T. I. Leschinskaya, S. A. Leschinskiy : матеріали I міжнар. форуму [«Інформаційне забезпечення навчального процесу

у Вищій школі»], (Одеса, 19–21 квітня 2007 р.) / Одеський нац. політех. ун-т. – Одеса : Наука і техніка, 2007. – С. 181–182.

194. Sventesson I. Mind Mapping und Gedächtnistraining / Sventesson I. – [2. Auflage]. – Bremen : Gabal, 1995. – 109 s.

195. Wilkerson Miranda E. From first draft to first edition: writing and publishing foreign language textbooks in U. S. / Miranda E. Wilkerson : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Український шкільний підручник у європейському вимірі»], (Вінниця, 21-22 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, Вінницьк. обл. ін-т післядип. осв. пед. прац. / за наук. ред. С. І. Дровозюка, М. І. Томчука. – Вінниця : ВОПОПП, 2009. – С. 28–29.

196. Бородина В. А. Пространство чтения : термин и проблемы ; дела и результаты : [Электронный ресурс] / Валентина Александровна Бородина. – Режим доступа к стат. :

<http://uraledu.ru/node/26466>

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

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

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

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

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

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

200. Емельянов Ю. Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике : [Электронный ресурс] / Ю. Н. Емельянов. – Режим доступа к стат. :

<http://voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm>

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

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

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

<http://uk.wikipedia.org/wiki/Знак>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

209. Петрив Ольга. Підручники по літературі страждають від монополії : [Електронний ресурс] / Ольга Петрив // Портал української книги. – Режим доступу до стат. :

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

210. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 р. № 537 [Електронний ресурс] / Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України, 2008. – Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/>

211. Семиотика : книга для студентів [Електронний ресурс] / [авт.-сост. Скрипник К. Д.]. – Ростов-на-Дону : РИО Ростовского филиала Российской таможенной академии, 2000. – 127 с. – Режим доступу к книге :

<http://domknig.net/book-4551.html>

212. Угрюмова И. В. Понимание текста и творческое мышление : [Электронный ресурс] / И. В. Угрюмова. – Режим доступу к стат. :

<http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/ptxttm.htm>.

213. Щодо видання навчальної літератури для вищої школи : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.06.2008 р. № 588 [Електронний ресурс] / Інтернет-сайт Міністерства освіти і науки України, 2008. – Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/>

Додаток А

Критичний та порівняльний аналізи систем вітчизняного і зарубіжного книговидавництва в освітній сфері

Додаток А.1

Обґрунтування основних чинників, що спонукають до вдосконалення системи навчальних книг для ВНЗ

Традиційна система освіти в умовах науково-технічного прогресу та стрімкого зростання обсягу наукової інформації є неефективною. Адже при швидкому накопиченні та старінні знань студенту неможливо за такий відносно короткий час навчання у ВНЗ сприйняти і переосмислити всю інформацією, що потрібна йому в майбутній професійній діяльності. Тому на часі актуальною потребою стало формування готовності особистості до самопізнання, самореалізації, самоосвіти та творчості, задоволення якої вимагає зміни пріоритетів у сфері національної освіти: із засвоєння готових знань на самостійну пізнавальну діяльність кожного студента з врахуванням його психологічних особливостей та можливостей [78, с. 155]. Більше того, побоюючись здатися некомпетентними, викладачі схильні абстрагуватися від одержуваної студентами професії, не намагаються долучати освітній матеріал до вирішення ними нагальних навчально-професійних і суто професійних завдань. Такий стан справ характерний для викладання багатьох навчальних дисциплін [68, с. 104; 47]. Саме тому кризу вищої освіти, зокрема й університетської, більшість дослідників [67, с. 135] пов'язують з надмірною спеціалізацією („професіоналізацією”) цієї освіти та утилітарним ставленням до неї з боку її безпосередніх учасників.

Таким чином, реформування освіти в Україні відповідно до принципів Болонської конвенції передбачає *різномірневу освітньо-кваліфікаційну підготовку* випускників, а саме, бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Це, своєю чергою, покликано вдосконалити і змінити змістовлення навчальних програм. Видання підручників та посібників не встигає за цими змінами ні за якісними показниками, ні за кількісним. Варто зазначити, що *зміни навчальних програм* передбачають значне скорочення годин аудиторних занять, натомість 50 % навчального часу відводиться на *самостійну* позааудиторну роботу студента, що вкрай актуалізує потребу в новій методиці створення підручника як вискоелективного засобу інтенсивного навчання, котрий компенсував би нестачу лекцій та семінарів, живого спілкування з викладачем [76, с. 150; 78, с. 17]. За таких умов автори навчальних книг почали включати інформацію, яка передбачає самостійний пошук знань, тобто підсилює роль підручника як засобу для самоосвіти, розвитку креативного мислення наступників та дозволяє організувати навчальний процес багатопротифільно і персоніфіковано [161, с. 279; 197].

При функціонуванні кредитно-модульної системи ще більшої актуальності набуває розробка НКК, методичних рекомендацій для самостійного освоєння студентом наукових дисциплін [78, с. 191], зміст і структура яких відповідала б кредитам та була спрямована на *особистісно зорієнтоване навчання*. Останнє передбачає впровадження технології індивідуального стилю навчання (The Learning Style Approach), або так званого „різномірного навчання”, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей кожного студента. Особистісно зорієнтована освіта (Personality-Centered Education), звісно, за умов дотримання її принципів та умов, забезпечує розвиток та саморозвиток особистості студента, виходячи з виявлення його індивідуальних відмінностей як суб'єкта пізнання, особистості предметної діяльності та індивідуальності вчинкового самотворення. Для дистанційної форми навчання й освіти людей з обмеженими можливостями (інклюзивне навчання) створена *кейс-технологія*, за якої навчально-методичні матеріали структуровані, комплектуються у спеціальний набір („кейс”), яка уможливорює самостійне вивчення із періодичними консультаціями у викладачів-консультантів (координаторів, тьюторів) або інструкторів [74, с. 162-164] навчальних чи наукових дисциплін. Окрім того, є запит на впровадження *системи спекурсів*, яка б зосереджувалась на організації самостійної роботи студентів і могла б подаватися дистанційно. У формат профільного навчання сьогодні вписані й електронні курси, головню за вибором студента. Дистанційна форма викладання таких електронних курсів є найбільш вигідною як з економічного погляду, так і з педагогічного [197].

У цьому контексті інноваційний НКК для студента має низку переваг щодо усного презентування навчального змісту викладачем. Адже, за П. Томсоном, 60% людей є візуалами, 35% – кінестетиками і тільки 5% – аудіалами [80, с. 112], а зір загалом забезпечує надходження понад 90% всієї інформації про довкілля. До того ж канадський теоретик комунікації Маршал Мак-Люен вважає сучасну масову комунікацію переважно візуальною [81]. Тому друкований текст дає змогу студенту використовувати більшу кількість стратегій сприйняття, повертатися до уже прочитаного та, з психологічного погляду, характеризується вищим рівнем „ступенів свободи” значеннєво-сміслової взаємодії з ним [43].

Додаток А.2

Критичний аналіз сучасних НКК

Підручникотворення як одна з головних ланок реформування освіти в Україні, на жаль, на сьогодні не задовольняє ні викладачів, ні батьків, ані студентів, які є основними споживачами даної продукції [153, с. 65]. Це насамперед зумовлюється, на думку В. М. Монахова, відсутністю наступності у роботі авторських колективів із проектування навчальних книжок, оскільки не створено “дидактичного механізму” передачі методичного професіоналізму чи фіксації їх досвіду, відсутня також технологія створення НКК, що опускає цю соціально важливу діяльність до кустарщини [44]. З погляду значної частини вітчизняних психологів і дидактів, типові навчальні книги створюються окремими авторами чи авторськими колективами на основі емпіричного досвіду, а не на належному теоретико-методологічному підґрунті. Хоча є багато спеціалістів, які мають значний стаж педагогічної роботи, багатий життєвий та професійний досвід, достатні рівні професіоналізму та компетентності, однак доволі важко їм адаптуватися до інноваційних вимог повсякденної професійної діяльності. Пояснити це можна як відсутністю базових знань і вмінь, браком часу у викладача на самопідготовку, так і його моральною неготовністю до змін, внутрішнім опором будь-яким нововведенням [10, с. 40]. Крім того, для більшості авторів (63,4 %) основною спонукою у написанні підручників є службовий обов’язок [177, с. 119]. Тому переважна маса навчальних книг за змістом, структурою, художнім оформленням і поліграфічним виконанням не відповідає сучасним суспільним потребам, світовому рівню досконалості аналогічних взірців [37; 173].

Сучасний підручник, що заповнив освітній простір України, не передбачає полісміслового оперування знаннями, котрі б трансформувалися у соціальні норми, культурні еталони, наповнювалися естетичним змістом, рефлексувалися й переводилися у внутрішній план психодуховного діяння й самозбагачення студента, а лише є навчальним засобом, що переважно виконує *інформаційно-пізнавальну функцію* [170, с. 176]. Не дивно, що нині, побутує думка про те, що просвітницька модель освіти вичерпала себе, світ упритул підійшов до усвідомлення потреби радикального перегляду основ освітньої практики і педагогічної діяльності. „Сьогодні ситуація у світовій освіті характеризується як *парадигмальна криза* і перехід до якісно іншої педагогічної формації” (П. Г. Щедровицький) [176, с. 22]. До того ж варто зазначити, що нині діюча лекційно-семінарська система навчання у вищій школі, а відтак і її психодидактичний інструментарій зреалізовує *пізнавально-трансляційну парадигму освіти*, а тому характеризується переважанням наукових цілей над вітакультурними, знанневої презентації навчального матеріалу над його модульно-розвивальною організацією, репродуктивних методів і форм навчальної роботи над інтерактивними, пошуково-розвитковими, й, відповідно, академічних результатів над показниками професійного і психодуховного розвитку студентів [78, с. 183]. Незважаючи на певні досягнення системи освіти

у сфері створення нових підручників, існуючий процес підручникотворення в Україні характеризується як складний, бюрократичний, монополізований, непрофесійний, несистематизований та невідпрацьований оргтехнологічно [153, с. 65, 66], що не забезпечує міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на якісно нових парадигмальних засадах та не здійснює повноцінного психолого-дидактичного експериментування, у тому числі й комплексного експертного оцінювання якості авторських взірців НКК [43].

У ВНЗ України практикуються пасивні методи навчання, коли провідним способом засвоєння студентами знань є *репродуктивний*, що побудований на поясненні викладача без їх наступної самостійної пошукової діяльності. [164, с. 57]. Підручник у системі організованого навчання продовжує виконувати головно інформаційну функцію і використовується винятково як засіб учіння, з допомогою якого здійснюється навчальна діяльність студента [169, с. 288], тоді як модульно-розвивальний підручник ґрунтовно й різнобічно реалізує функцію розвивальну, культуротворчу [37; 173]. Тому наявна потреба в інноваційних НКК, які були б новими від спрямування до технології їх застосування й усуб'єктнення. Адже більшість сучасних підручників написані відповідно до ідеологічних педагогом ХІХ ст., коли підручник розглядався як практично єдине, головне джерело інформації для наступників. В епоху Інтернету немає нестачі інформації, існують лише проблеми в умінні працювати з нею [197]. У країнах Західної Європи кожен університет випускає власні НКК, що адаптовані до загальноосвітнього та фахового профілю студентів певного курсу. Більше того, кожен професор розробляє не лише власну навчальну програму, а й авторський посібник, оскільки поняття „базового підручника” там просто відсутнє. Отож фахівців готують справжні науковці-дослідники і педагоги-особистості, які здатні запропонувати власний незалежний підхід до навчальної дисципліни й на належному науковому рівні донести її основні тематизми до студентів [129; 56].

Вивчення існуючих освітніх концепцій у ВНЗ показує, що професійна модель розвитку фахівця більше зорієнтована на адаптивну модель, яка зумовлює недостатнє використання методологічного потенціалу суб'єктного принципу та категорії самоспричинення [122, с. 134]. У зв'язку з цим І. С. Якиманська стверджує, що „в навчальному процесі недостатньо використовують освітній матеріал, який би забезпечував студенту свободу вибору змісту, способу його опрацювання” [за 34, с. 15]. Викладач повинен створити не лише програму знань, які потрібно засвоїти студентам, а й програму видів їх діяльності. Недостатня увага до освітньої діяльності, адекватної меті навчання і специфіці засвоєваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти. Ідея навчання в і через діяльність суперечить поширеній практиці традиційного навчання, за якого викладачі прагнуть переказувати готові знання, а не стимулюють студентів опрацьовувати їх самостійно.

Відсутність уміння вчити юні у лоні освітньої співдіяльності – основна проблема багатьох викладачів, які намагаються організувати навчальний процес з урахуванням психологічних чинників, проте не розуміючи, яка діяльність

сприяє привласненню наступниками теоретичних знань з конкретних навчальних дисциплін [143, с. 186]. Тим самим у студентів створюється невірне уявлення про науковий метод, оскільки їх сутнісно знайомлять з методом викладання наукових результатів, а не з методом їх отримання [5, с. 46]. Однак, за свідченням різних моніторингів успішності навчання, найчастіше причиною неуспішності студента за сучасних умов є соціально-економічне, політичне, психологічне та побутове перевантаження, а також його невміння оптимізувати свою освітню діяльність поряд із соціальною та побутовою зайнятістю [67, с. 138]. Його особиста пасивність унаслідок несформованої внутрішньої мотивації і відсутності належної соціально-психологічної свободи пошуку, переживання, діянь почасти формує внутрішнє відчуження від навчального закладу. Всупереч неповному емоційному, етичному й духовному ставленню особистості виникає гіпертрофований розвиток пізнавальної сфери [176, с. 41]. Крім того, досвід підтверджує, що недостатньо сформована потреба в читанні, не актуалізована мотивація цього процесу [59, с. 81] спричиняє низьку якість читання зрілою особою текстів як галузевої тематики, так художньої. Дослідження показують, що лише за критерієм „продуктивність читання” маємо зниження якості читання (67 % проти 48 % малопродуктивних читачів) у студентському доколлі. Але ж відомо, що саме названа продуктивність відображує систему психологічних, культурологічних, мовних і комунікативних характеристик читаючої людини [196].

Сучасна педагогіка вибрала й прекрасно втілила орієнтир на усереднення та ігнорування вікових та індивідуальних особливостей учасників навчального процесу, що спричинило, з одного боку, зростання нормативного *обсягу* наукових знань у змісті навчальної книжки, з іншого – зниження загальних вимог на освітні стандарти та якість загальнокультурної підготовки молоді [176, с. 40; 83]. В цілому змістовно досконала книга сьогодні, будучи сутнісно монографією, є типовим непідручником, хоча і призначена як навчальне видання для студентів ВНЗ. А це негативно впливає на доступність змісту, оскільки її навчальний текст вибудовується як „навчальна проекція” нормативного наукового знання [34, с. 7], яке намагаються передати студенту за короткий інтервал часу (1-2 семестри), тільки у стислому вигляді. Адаптація особистості до інформаційної надмірності проходить некеровано, часто не береться до уваги те, що становить основу оволодіння курсом і, як наслідок, що саме сприяє чи не сприяє глибокому осмисленню, рефлексивності студентів [12, с. 33, 155]. Також до основних недоліків навчальної літератури науковці відносять компіляцію вже надрукованого матеріалу, використання невідредагованих машинних перекладів з іноземних джерел, відсутність власних напрацювань, використання штампів, шаблонів, канцеляризм [76, с. 150; 130, с. 17].

Вищезазначені особливості сучасних НКК, якими користуються майбутні фахівці, зумовлюють відповідний вплив на функціонування психічних властивостей особистості. Проведені дослідження з даної проблематики констатують, що, не дивлячись на завищення швидкості засвоєння інформації,

перенавантаження студентів займає високий показник, а тому відбувається в основному посереднє оволодіння дисциплін [12, с. 155]. Це пояснюється тим, що психічне напруження від інформаційного потоку, хоч і зумовлює високий інтелектуальний розвиток (візуальне сприйняття, абстрактне мислення тощо), та все ж пов'язане з дистресом, тобто переважно з його негативним впливом на психічне здоров'я особистості [176, с. 41]. Отож, на думку І. Я. Лернера, „невихованість наступників як читачів (слухачів, співтворців, авторів усного чи письмового тексту) позначається на інтелектуальному потенціалі молоді. Невміння думати над текстами з дитинства закріплює стереотипне мислення...”. Сьогоднішній освітній процес вищої школи є досить науковим, логічним, але, на жаль, бідним на позитивні емоції студентів і, більше того, в багатьох викликає нудьгу, страх, байдужість, негативні переживання, які не стимулюють бажання вчитися, напружуючись [34, с. 129, 30].

Якщо сьогодні у сучасного студентства наявна достатня наукова поінформованість і високий розумовий розвиток, то цього не можна сказати про його соціально-культурний і психодуховний розвиток. Система традиційного інструментарію збагачує ментальний досвід студента лише локально, адже здобуті знання не трансформуються у соціальні норми, культурні цінності і психодуховні форми [170, с. 177]. То ж зрозумілою є головне призначення інноваційної освіти - стати соціальним механізмом окультурення юні та уможливлення індивідуально-вчинкових траєкторій її особистісного розвитку [176, с. 25].

Підкреслимо і те, що *структура* традиційного навчального підручника, яка піддалася критичному аналізу теж містить чимало недоліків [1, с. 71, 72; 78, с. 191; 34, с. 13, 14; 35, с. 227]:

- надмірність та неузгодженість обсягу окремих частин видань і бюджету часу студента, що відводиться на його самостійну роботу з навчальною літературою;
- масове використання або застарілої наукової термінології, або, навпаки, штучно створеної, калькованої з російської мови;
- відсутність виділення базових понять і категорій курсу іншим шрифтом;
- типова відсутність чіткої структуризації освітнього матеріалу в рамках кожної теми;
- невідповідність назви параграфу чи пункту викладеному змісту;
- відсутність запитань у кінці теми чи параграфу, що вказує на одне: більшість підручників є збірками відповідей на запитання, які ще не сформульовані, а з психологічного погляду, питання важливіше відповіді, тому що мотивоване формулювання-запит містить більше інформації, аніж неосмислена відповідь на непоставлене запитання;
- дублювання досліджуваних проблем, наявність різної, іноді навіть суперечної, інформації з приводу одного й того ж питання, що передусім стосується посібників, укладених групою співавторів;
- надмірна загальність текстів, коли науково викладений матеріал зовсім не підкріплений прикладами, або ж приклади підібрані цілком безсистемно, не маючи ніякого методичного спрямування.

Сучасні комп'ютерні технології займають досить високе місце у життєдіяльності сучасного суспільства і мали б забезпечувати якісний друк і тиражування навчальної літератури. Але, на превеликий жаль, сьогодні можемо констатувати недоліки в позатекстовому компоненті, а саме графіко-ілюстративному, що визначаються досить низькою якістю друку та дизайну [85, с. 146] навчальних книг [153, с. 76], друкований текст пробивається із зворотної сторони, наявний чорно-білий друк, коливання розміру полів книги тощо. Практично 40 % респондентів зазначили погану читабельність книг через використання надміру зменшеного розміру шрифту [177, с. 119, 121].

Назвемо й інші проблеми, які сьогодні стають на заваді появі ВНЗівського підручника і посібника якісного, ефективного і в достатній кількості: недосконала „технологія” грифування підручників (наявність грифу нині, на жаль, не завжди є ознакою їх якості); відсутня інформаційно-консультативна взаємодія між МОН (Інститут інноваційних технологій і змісту освіти) і видавництвами; бездіяльність з боку Міністерства та керівництва ВНЗ в напрямку заохочення викладацького складу до написання підручників. Руйнується і зникає авторська школа, що існувала із старих часів, а створення нової не стимулюється; абсолютно абсурдна система тендерних закупівель підручників; доручення підготовки підручників та посібників викладачам, які не мають уяви про практику підготовки і видання навчальної книги, про структуру підручників і посібників [6, с. 26, 27]. Отже, очевидно, що проблем існує чимало, і для їх вирішення треба шукати альтернативні, психологічно інтенсивні освітні моделі, котрі б змінювали існуючу систему організації навчання, її психодидактичне та оргтехнологічне наповнення [43]. Водночас потрібно змінити і принципи конструювання навчальних текстів, щоб підручник своїм змістом і формою був не тільки проекцією наукового знання, але й утілював психологічні лінії інтелектуального, соціального, екзистенційного і духовного розвитку особистості [119, с. 21]. Загалом же провідна тенденція розвитку процесу створення НКК полягає у заміні інформаційно-диференційованого, теоретично деталізованого навчально-методичного інструментарію на розвивально-інтегративний, що є посередником у системі “зміст вищої освіти – паритетна освітня співдіяльність викладача і студентів” [174; 56; 43].

Зважаючи на це, МОН України стало приділяти значну увагу вищезначеній проблемі: сформовано галузеву цільову програму „Підручник вищої школи”, впроваджено нові „Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” і „Тимчасовий порядок надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки України” [76, с. 150].

Додаток А.3

Нормативно-правова база, що регламентує професійну діяльність у сфері продукування навчальних книг для ВНЗ

Відповідно до Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про загальну середню освіту”, постанов Кабінету Міністрів України від 28.08.2003 № 1378 „Про вдосконалення роботи із забезпечення учнів і студентів навчальних закладів підручниками та посібниками”, від 07.02.2006 № 108 „Про утворення Інституту інноваційних технологій і змісту освіти” та з метою поліпшення якості навчальних видань, засобів навчання і навчального обладнання (Наказ МОН № 588 від 27.06.2008 р. „Щодо видання навчальної літератури для вищої школи”), удосконалення проведення їхньої експертизи [210], створена нормативно-правова база стосовно продукування навчальних книг для ВНЗ.

До нормативних документів, що регламентують експертну діяльність у сфері оцінювання навчальних книжок належать:

- „Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” (наказ МОН України № 1/9-398 від 01.08.05 р.);
- Указ Президента України № 1013/2005 від 04.08.05 р. „Про вищу освіту”;
- Наказ МОНУ № 537 від 17.06.2008 р. „Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України” [132];
- Наказ МОН № 11 від 10.01.2009 р. „Про внесення змін до тимчасового Порядку надання навчальній літературі грифів МОН”.

Останній наказ визначає систему організаційної роботи профільного Міністерства у проведенні науково-методичної експертизи навчальної літератури, засобів навчання і навчального обладнання, офіційного підтвердження доцільності їх використання в освітньому процесі навчальних закладів України. Порядок, своєю чергою, ґрунтується на положеннях і нормах Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про видавничу справу”, „Про наукову і науково-технічну експертизу”, „Про авторське право і суміжні права”, постанов Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717, від 28.08.2003 р. № 1378 „Про вдосконалення роботи із забезпечення учнів і студентів навчальних закладів підручниками та посібниками”, від 07.02.2006 № 108 „Про утворення Інституту інноваційних технологій і змісту освіти”, з урахуванням вимог Державних санітарних правил і норм, гігієнічних вимог до друкованої продукції для дітей, Державного стандарту України ДСТУ 3017-95 „Видання. Основні види. Терміни та визначення”, інших нормативно-правових актів, що регламентують діяльність МОН стосовно науково-методичного забезпечення системи освіти та забезпечують офіційне визнання відповідності навчальної літератури, засобів навчання і навчального обладнання вимогам державних стандартів освіти, державних санітарних правил і норм, гігієнічних нормативів, інших нормативних документів, що реалізується через процедуру надання МОН України підручникам і посібникам грифа або свідоцтва „Про визнання відповідності педагогічним вимогам” [210].

Додаток А.4

Психодидактичні переваги і недоліки сприйняття студентами текстів електронних підручників

Сучасний інформаційно-комунікативний простір на сьогодні забезпечується новітніми комп'ютерними технологіями, відеоматеріалами, Інтернетом та мобільними комунікаційними голосовими і текстово-мультимедійними системами, що тотально впливають на соціалізацію юного покоління і його інкультурацію [86, с. 33]. Тому проблема реалізації потенційних можливостей інформаційних технологій в освітньому процесі набуває все більшого значення [197]. Для цього створюються електронні освітні програмні засоби, що спрямовані на інтенсифікацію навчального процесу, формування знань, умінь і навичок, на дієвість контролю за якістю їхнього засвоєння. Вони репрезентуються як комп'ютерні навчальні програми (інформаційні, контролюючі, моделюючі, демонстраційні, тренажерні, комбіновані тощо), електронні підручники, програми на компакт-дисках (енциклопедії, довідники), інформаційні середовища, комп'ютерні ігри та ін.. [31, с. 178]. Одним з найпопулярніших електронних засобів навчання у вищій школі є *електронний підручник* (ЕП), котрий характеризується як інтерактивний навчально-методичний комплекс, що забезпечує організацію самонавчання студентів (наодинці чи під керівництвом викладача) у процесі їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням майбутнього фаху, робочої програми дисципліни, визначених форм, видів, методів і підходів до навчання та стратегій керування траєкторією учіння студентів [82, с. 221]. Використовуючи такий сучасний засіб навчання на практиці як ЕП, можна виділити ряд переваг та недоліків.

До основних переваг належать:

- повний спектр кольорової гамми зображень, велика корисна площа табло, якісний аудіосупровід, поетапна подача визначень окремими опорними фразами та символами, динамічність зображень, можливість вільного маніпулювання з об'єктами, динамічного суміщення малюнків, оптимізація системної роботи мозку внаслідок максимальної активізації резервів його обох півкуль;
- підвищення цікавості, емоційності, доступності освітнього змісту та зниження неефективного використання часу, широкі можливості диференціації та коригування навчального змісту, компактність і легка транспортабельність магнітних та оптичних носіїв інформації тощо [36, с. 148];
- полікодована подача інформації (текст, карта, таблиця, схема, аудіовізуальний ряд тощо) і можливість її переведення з однієї знакової системи в іншу, відновлення потрібної послідовності і хронології подій чи побудов, простота і зручність пошуку та систематизації інформації, багаторазове використання картографічних форм на заняттях географії та історії [197];
- полімотиваційний вплив на студентів, коли зростає їхній інтерес до навчального курсу, інтенсифікується розвитковий перебіг емоційних та

пізнавальних процесів, докорінно змінюється роль викладача, адже він перестає бути механічним ретранслятором певного набору знань, а стає управлінцем-координатором, організатором розвитково насиченої освітньої діяльності [36, с. 147];

- аудіовізуальна технологічність поєднується із різноплановими матеріалами мовлення (диктора, кадри відеофільмів, аудіозаписи), здійснюється демонстрація викладацьких і студентських презентацій, розробка та використання гіпертекстових технологій (гіпертекст – це текст, до якого долучені інтерактивні посилання на інші документи, і за їх допомогою читач, вказавши на яке-небудь слово чи фразу, миттєво отримує додаткову інформацію за відповідним предметом) [14, с. 7], створюють оптимальні умови для довільного запам'ятовування матеріалу, а використання навчально-методичного комплексу, що, окрім НКК на паперових носіях, містить диски, аудіо- та відеокасети, усе це оптимізує перебіг особистого зорієнтованого навчального процесу [76, с. 151];

- використання найновішої інформації із сайтів Інтернету, наукової віртуальної бібліотеки і всесвітнього освітнього ресурсу Connexions, що охоплює інформаційні „модулі” – невеликі мов цеглинки Лего документи з концепціями, процедурами чи запитаннями, тому в поєднанні кількох таких модулів отримуються підручники, курси та навчальні матеріали, які можна легко модифікувати, перекласти на будь-яку мову [191, с. 81]; робота із таким чином організованою інформацією дає змогу забезпечити миттєву поінформованість, розвиває комунікативні здібності та розумові властивості студента, сприяє активізації його пізнавальної діяльності, готує діяльно обізнану особистість „інформаційного суспільства”.

Водночас укажемо на низку таких недоліків ЕП:

- 1) їх ретрансляція та перегляд можлива лише за допомогою відповідного технічного засобу (комп'ютера, ноутбука), наявність яких на теренах України на сьогодні забезпечується в недостатній кількості, так само як важкодоступною є програмна продукція, що не відповідає сучасним стандартам якості [82, с. 220; 126, с. 148];

- 2) їх модульні блоки логічно закінченої інформації (організаційна, теоретична, пізнавальна, діяльнісна, контролювальна) за обсягом і навчальним навантаженням потребують витратити більше, ніж 45 хвилин на її якісне опрацювання і виконання завдань, що, своєю чергою, порушуються санітарно-гігієнічні вимоги та спричиняє втому і зниження рівня розумової працездатності студента, а це закономірно негативно позначається на подальшій навчальній праці [33, с. 48];

- 3) цей тип підручника в найпростішому вигляді є електронним варіантом друкованих навчальних матеріалів, що поєднує у собі властивості звичайного підручника, довідника, задачника та системи тестування [82, с. 220] і дублює продукти книговидавничої інфраструктури із деяким запізненням і здебільшого в не вельми якісній формі;

- 4) накопичення в Інтернеті великої кількості „інформаційного сміття” загрожує перетворенню всесвітньої інформаційної мережі на нестримний

гірський потік, у який, на відміну від Гераклітової ріки, ніхто не увійде жодного разу [86, с. 33], а недосконалість законодавства у сфері охорони авторських прав уможлиблює його порушення при несанкціонованому копіюванні електронних носіїв.

Однак, попри перераховані недоліки ЕП, система комп'ютерного забезпечення (від навчальних програм до комп'ютерних підручників і тестів) стає невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу у вищій школі й перебирає на себе значну частину тих функцій, що традиційно виконувалися підручниками та іншими компонентами НКК і що природно вимагає перегляду функціонального спрямування останнього [78].

Додаток А.5

Потенційні психологічні недоліки механістичного використання іноземних прототипів НКК на вітчизняних освітніх теренах

Освіта – це не лише цілеспрямовано організований процес розвитку суспільства, а й сфера духовного виробництва суспільства, надважливий соціальний інститут національного культуротворення [176, с. 32]. Об'єктивна якість і ефективність безпосереднього застосування навчальних книг як найбільш самоочевидних культурних текстів є не лише показником, а й одним із важливих чинників формування внутрішнього світу особистості – і окремо взятої, й колективної, що уособлює в собі „душу нації”, або ж її базову етнокультурну ідентичність [86; 55]. Та на сьогодні відбувається намагання наслідувати, копіювати західного досвіду чи некритично використати готові взірці навчальної літератури, що неадаптована до наших етноментальних, психокультурних традицій та особливостей.

Показовими у цьому плані є результати *порівняльного аналізу типів геїтальтів – смислових зон асоціативного поля основних концептів, що виявляють неоднорідний їх зміст у межах різних лінгвокультур*. Навіть культурні сценарії, що розгортають ідеальний зміст концепту „батьківщина” у текстах англійської, французької, польської та української мов, суттєво різняться між собою. Так, для більшості українців „Любити матір – це любити батьківщину”, що відображає властиве нашій ментальності звернення до архетипу Великої Матері і що становить універсальний код української лінгвокультури. Водночас аналіз паремійного фонду мови показує, що у французькій лінгвокультурі, батьківщина осмислюється швидше як „кохана”, „наречена”, але не було в історії цієї нації жодного ототожнення її із матір'ю. Це кардинально по-іншому розставляє культурні акценти, розкриває саме трактування своєї землі та своєї вітчизни – синівське, дитинне чи маскулінне, чоловіче [4, с. 11-13]. Відтак, попри інтеграційні оргструктурні інтенції, існує небезпека механістичного перенесення чужорідного сутнісно-функціонального наповнення текстів, котрі є етноментально неприйнятними, для українства як національного феномену, що часто неможливо адаптувати до нашого

психодуховного докiлля не лише культурно чи iсторично, а й логiчно, суто характеро-соцiетально.

На думку М. К. Мамардашвілі, проблема ще полягає в тому, як розуміти і взагалі зрозуміти реалії чужої культури, як осилити культурний зазор в етнології, семантиці, яким чином уникнути насилля і викривлення, що виникають при описі однієї культури засобами іншої [103, с. 23]. Скажімо, для представника європейської культури чорний колір - це перш за все символ трауру, тоді як у японській культурі вказаним символом є білий колір, який для євроамериканця – взагалі колір свята. Зрозуміло, що тут має місце певна культурна умовність, котра названа науковцями „символікою кольору” [166, с. 189]. Відтак специфіка будь-якої культури визначається через особливості як національні, так і етнічні, щонайперше у розуміння простору і часу, добра і зла, життя і смерті, ставлення до природи, праці, особистості [155, с. 66]. Для прикладу, розглянемо східний та західний типи освітньої культури.

Людина у східній педагогічній традиції розглядається як єдність розуму, емоцій і волі, що підпорядковані суспільним і релігійним нормам, тут виховують у неї внутрішню свободу, гармонію, духовність, повноцінну особистість. Західний тип культури сформував педагогічні традиції, зорієнтовані на розвиток людської свободи та розуму, утвердження індивідуального і творчого начала в людині, гармонізацію відносин особистості і суспільства. Однак у західних суспільствах, за М. В. Савчиним, усе ж культивуються окремі аспекти внутрішньої несвободи, соціальної аморальності і бездуховності. Драматизм ситуації полягає в тому, що українська освіта перебуває під впливом як західної, так і східної культури, асимілювавши ознаки їхніх традицій [143, с. 79], формує самобутні національний світогляд та національне обличчя майбутнього нації. Отож діалог культур відіграє важливу роль у їх розвитку, оскільки уніфікація і руйнування культурного різноманіття може призвести до занепаду культури [155].

Стан сучасної вітчизняної навчальної літератури, на жаль, істотно ускладнюється тим, що під виглядом модерну і постмодерну автори підручників почали переписувати зарубіжні посібники, або просто їх перекладати і, чомусь, видавати під своїми прізвищами. Однак наявність такого тотального плагіату жодним чином не сприяє підвищенню статусу вітчизняної освіти. Незважаючи на те, що студенти почали навчатися за підручниками, західного взірця, що втратили вікопомні мистецькі традиції і національне обличчя, вони є обкраденими не лише стосовно насправді великої світової культури, а й суто національної [73, с. 233, 234]. Оскільки оригінальні зарубіжні засоби навчання придатні лише з позиції методики, а не освітнього змісту, тому що останній не адаптований до українських етнокультурних особливостей вищої школи [193; 195].

Додаток Б

Методологічна план-карта наукового дослідження НКК за модульно-розвивальної системи навчання А. В. Фурмана [176, с. 46].



Презентована план-карта наукового дослідження НКК за модульно-розвивальної системи навчання А. В. Фурмана фіксує особливості макроструктури інноваційного НКК та визначає оптимальну наступність наукового проектування, розробки, апробації і досвідного впровадження експериментальних умов, процедур і їх засобів.

Додаток В

Психологічні цілі, функції та завдання сучасної навчальної книжки

Додаток В.1

Мова як чинник розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій людини

Мова як система кодів для кожного соціального індивіда є носієм і засобом фіксації вітакультурного досвіду [58, с. 256]. Слова, що об'єднані у фрази, – основний *засіб спілкування*, завдяки котрому людина зберігає і передає інформацію і привласнює досвід, накопичений попередніми поколіннями. Транслюючи надскладну інформацію, мова допомагає особі опанувати соціальним досвідом й у підсумку оволодіти певним колом знань, умінь і способів поведінки, котрі у такому обсязі не могли б бути результатом її самостійної освітньої діяльності. У філогенезі з появою мови в людини виникає абсолютно новий тип психічного розвитку, який не властивий тваринам, а сама мова стає найважливішим *засобом розвитку її свідомості і самосвідомості* [97, с. 67, 69].

Саме завдяки мові відбуваються суттєві зміни в діяльності та у формуванні свідомості студента. По-перше, позначаючи предмети та події зовнішнього світу словами або словосполученнями, мова дає змогу виокремити ці предмети, спрямувати на них увагу і зберігати їх у пам'яті. Наслідком цього є той факт, що особа оперує предметами зовнішнього світу навіть за їх відсутності. Скажімо, досить зовнішньо чи внутрішньо примовити те чи інше слово, як виникає уявлення про відповідний предмет і вона спроможна вільно оперувати цим образом. По-друге, слова не тільки вказують на певні предмети, а й абстрагують їх істотні властивості та відносять до певної категорії. Такий процес виокремлення (абстрагування) та узагальнення є другою важливою особливістю, яку мова вносить у формування людської свідомості. Отож, роль мови у формуванні світогляду сутнісно полягає в тому, що вона фактично проникає в усі сфери свідомої діяльності юної особистості, піднімаючи на новий рівень перебіг її психічних процесів [97, с. 68-69].

Водночас мова істотно перебудовує процеси сприймання усупільненою особою зовнішнього світу, котре стає більш глибоким, абстрагованим, цілеспрямованим, селективним, узагальненим і стійким. Мовлення відіграє виняткову роль у розвитку *довільної сфери особистості*, індикатором якої є *довільна увага*. Слово в актах довільної уваги забезпечує виконання таких її функцій, як *утримання* та *контроль*. Воно, за словами Р. М. Грановської, уможливує продовження дії зовнішнього стимулу, заміщуючи його і попереджаючи переключення уваги на інший стимул. Крім того, узагальнений образ сприймання категоризується (порівнюється з назвою) й у такий спосіб відбувається зворотний вплив слова на точність подальшого сприймання [138, с. 435].

Окремо вкажемо на роль мови у формування архітекτονіки пам'яті. Так, на рівні особистості пам'ять, спираючись на мовні процеси, стає свідомою *мнемічною діяльністю*, за якої людина ставить перед собою низку цілей: запам'ятати, впорядкувати матеріал, який підлягає запам'ятовуванню (а відтак розширити обсяг збереженої в пам'яті інформації), довільно повернутися до минулого і в процесі пригадування відібрати найбільш актуальні для сьогодення фрагменти [97, с. 70].

Завдяки мовленню людина має змогу виходити за межі безпосередньої дійсності і поринати у процес *уяви*, який невластивий тваринам та є основою спонтанно керованої *творчості*. Також під впливом мовлення в емоційній сфері відбуваються певні реакції, а саме, поряд з афективними розрядками, у людини формуються переживання і тривалі настрої, які виходять далеко за межі безпосередніх афектних реакцій і неподільно пов'язані з її мисленням, що протікає за безпосередньої участі внутрішньої мови. Тому складні форми абстрактного мислення формуються тільки на основі предметної діяльності та засобів мови. Завдяки останній та її складним логіко-граматичним структурам особистість здатна робити висновки шляхом логічних міркувань, не звертаючись щоразу до свого безпосереднього чуттєвого досвіду. Ця властивість мови – важлива передумова розвитку найскладніших форм дискурсивного (індуктивного і дедуктивного) мислення, які належать до основних формовивів продуктивної інтелектуальної діяльності людини. Та й її мислення здійснюється саме завдяки системі кодів мови з допомогою виокремлення найсуттєвіших елементів дійсності, створення та оперування абстрактними поняттями, формулювання логічних узагальнень, що виходять за формат чуттєвого сприйняття, а також завдяки осмисленню законів явищ, що недоступні для безпосереднього чуттєвого сприйняття [97, с. 71, 247]. Таким чином, слово не тільки подвоює світ чи забезпечує появу відповідних уявлень, а й постає як потужне знаряддя аналізу маркерів та характеристик цього світу. Передаючи суспільний досвід стосовно предмета, воно виводить нас за межі чуттєвого досвіду, забезпечує перехід пізнання людини на новий рівень, дає змогу перейти від чуттєвого до раціонального. Іншими словами, з'являється змога як позначати речі об'єктивної дійсності, так і оперувати ними у зовсім іншому – ”раціональному” – плані [98, с. 46, 252] функціонування свідомості та мислєдіяльності особи.

Поряд із пізнавальною та комунікативною функціями слово виконує своє прагматичне чи регуляційне призначення, а це означає, що воно є не тільки знаряддя відображення дійсності, а й засіб регуляції поведінки [98, с. 119]. Отож, слово як основний структурний компонент реалізації будь-якого усвідомленого мовомисленнєвого процесу [58, с. 256] відіграє непересічно вагому роль у саморегуляції діяльності і поведінки особистості. Більше того, з допомогою слова людина здатна передати стратегію свого вчинення (плани чи програми дій), спираючись не на наочні образи, а на абстрактні мовно-мисленнєві схеми. В неї виникають фактично нові форми інтелектуальної поведінки, за якої складні завдання спочатку вирішуються в „розумовому плані” [97, с. 238], а потім реалізується у практиці повсякдення.

Додаток В.2

Рівні аналізу соціокультурної значущості та цілей НКК

Значущість запропонованого нами інноваційного НКК за рівнем узагальнення розглядається: 1) на загальнокультурному рівні – як форма фіксації і передачі соціокультурного досвіду; 2) на рівні суспільства (держави) – як засіб соціалізації прийдешнього покоління; 3) на рівні соціального інституту освіти (освітніх установ, організацій, професійних освітянських груп) – як нормативний документ, що відображає стандартизований, еталонно заданий зміст соціального замовлення у сфері освіти; 4) на рівні особистості (автора, викладача, студента, експерта) – як психодидактичний інструмент освітньої взаємодії.

Зазначена класифікація перегукується із запропонованими А. Н. Гірняком рівнями технологічного забезпечення конструктивної діяльності щодо створення навчальної літератури: 1) метарівень НКК – як матеріалізований фрагмент соціокультурного досвіду, призначеного для оволодіння наступним поколінням; 2) мегарівень НКК – як універсальна модель певної освітньої системи, що відображає провідні цілі та компоненти змісту освіти; 3) макрорівень НКК – як варіативна модель навчального матеріалу і його структури стосовно певного навчального курсу (дидактичного модуля); 4) екзорівень НКК – як орієнтовний сценарій модульно-розвивального заняття, що опосередковує взаємодію викладача і студентів; 5) мезорівень НКК – як засіб індивідуалізованої освітньої діяльності студента, у процесі якої він має змогу виконувати нові проблемні завдання оптимальної трудності й у такий спосіб підтверджувати свою компетентність, підвищувати самоповагу і розвивати позитивну Я-концепцію; 6) мікрорівень НКК – як чинник продукування внутрішніх (особистісних) смислів, образів, післядій, духовно-емоційних переживань тощо. Відтак сутнісно НКК є засобом реалізації змісту освіти у навчальній системі „викладач - студент - група” [78, с. 189; 37].

Отож актуальність дослідження НКК як психолого-педагогічної проблеми потенційно центрується довкола чотирьох аспектів: [44; 37].

1. Соціально-культурний.

Культурні знаки, за Л. С. Виготським, розглядаються поза організмом як знаряддя чи соціальні засоби [30, с. 1023], що реалізуються як соціокоди, завдяки котрим й здійснюється ретрансляція знань і досвіду від людини до людини, від покоління до покоління. Таку функцію виконує й культура, яка є способом регулювання та реалізації людської діяльності, а отже особливого аспекту соціального життя, що полягає у створенні і трансляції надбіологічних програм діяльності, поведінки та спілкування людей [155, с. 62, 63]. Саме тому власне з НКК (ширше – змісту вищої освіти) й розпочинається переорієнтація суспільної свідомості наступників, позитивне збагачення їхнього соціального і духовного досвіду. Отож, для поступального розвитку гуманітарної сфери України завдання створення НКК нового покоління належить до стратегічно і тактично пріоритетних [43].

2. Загальноосвітній.

Саме із створення НКК розпочинається проектування і впровадження конкретних організаційних моделей навчання і педтехнологій. Адже створення підручника є однією з часто нездоланих перешкод, на яких перевіряється життєздатність новітніх педагогічних ідей [153, с. 33]. Відтак природно, що із зміною цільових компонентів змісту освіти і долученням вітчизняних ВНЗ до Болонського процесу (запровадження кредитно-накопичувальної системи ECTS), втілення компетентнісного підходу, орієнтування студентів на процес безперервної самоосвіти впродовж усього життя тощо) має кардинально видозмінитися теорія, методологія, технологія створення та практика використання НКК, котрий інтегрує формальну і змістову гілки освітології [173; 43; 67, с. 137].

3. Дидактико-технологічний:

Сутнісної трансформації потребує не лише НКК, а й сам науково-технологічний процес їх обґрунтування, проектування, створення, експертизи та апробування. Нині інноваційні навчальні книги мають виконувати функцію орієнтовного сценарію-технології розгортання освітнього змісту, що допомагає студенту активно проектувати власну траєкторію пізнавальної діяльності та рефлексивно керувати процесом самоосвіти. Отож, з одного боку, зміст і структура будь-якого компоненту НКК мають бути зорієнтовані на особливості читацької діяльності, а з другого – сам НКК покликаний формувати читацьку культуру за допомоги системи приписів-інструкцій і вказівок щодо взаємодії із його наповненням, а також шляхом застосування адаптованих алгоритмів, стратегій і технологій розгортання навчального змісту [81]. У підсумку, за Н. В. Чепелевою, читач має перейти від сприймання зовнішньої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової будови. Відтак використовуючи різноманітні засоби зовнішньої структури навчальних книг, з'явиться змога керувати процесом читання, й у такий спосіб певним чином технологізувати студентське сприймання і розуміння твору [184, с. 48] та запропонувати відповідні процедури його психологічного опрацювання.

4. Власне психологічний.

Зазначений пласт дослідження піднятої проблематики сутнісно охоплює чотири предмети наукового пізнання: а) особливості сприйняття та розуміння друкованої інформації особами різних вікових категорій; б) психологічний механізм переведення знаково упередметненого соціокультурного досвіду у внутрішні смислообрази суб'єктивного знання; в) технологію психологічного проектування навчальної книги як квазісуб'єкта освітньої взаємодії; г) способи і засоби виявлення якості та психологічної ефективності змісту та структури навчальної літератури.

Додаток В.3

Психологічне обґрунтування функціональних блоків НКК

1. Носій освітнього змісту

Історично накопичений соціальний досвід людства формується завдяки програм діяльності, поведінки і спілкування, що подаються через систему знань, норм, цінностей, ідеалів, ідей, ціннісних орієнтацій. Зберігають і транслюють цей вітакультурний досвід від покоління до покоління [155, с. 61, 64] семіотичні утворення, котрими є навчальні книги. Сучасний НКК як засіб фіксації соціокультурного, в тому числі наукового досвіду, через *зміст* і *структуру* своїх компонентів, визначає глибину розкриття академічного курсу, тобто конкретний обсяг знань, умінь, норм і цінностей [173; 43], які обов'язково повинні бути здобуті студентом на певному етапі його психокультурного розвитку [37, с. 65].

Навчально-пізнавальна діяльність студента містить змістову та операційну сторони. Відтак підручник як носій змісту освіти, має об'єднувати в собі змістову сутність предмета, котра відповідає сучасному розвитку наукових уявлень і види пізнавальної діяльності наступників з нею [12, с. 26; 153, с. 37]. Аналіз змістового аспекту навчальної діяльності – одна з основних проблем сучасної освіти, оскільки провідним джерелом її змісту є здобутий попередніми поколіннями соціальний досвід [143, с. 155]. Однак цей зміст охоплює не лише знання, а й способи оперування ними. Таким чином, в НКК мають проектуватися ще й змістові блоки спрямовані на оволодіння процедурними знаннями, тобто закладатися відомості з використання предметних знань, до яких належать алгоритми, рецепти, методики, інструкції, техніки, стратегії прийняття рішень тощо [5, с. 47]. Відтак результатом освіти в цьому сенсі є загальна і професійно-змістовна освіченість студента [143, с. 79], яка напряду стосується понятійного апарату, що опанований за курс навчання у ВНЗ. Однак тут головним є не відтворення знань, а оволодіння фундаментальними теоретичними поняттями, принципами і законами [34, с. 62].

Отож залежно від характеру трансльованої інформації можна виокремити три типи навчальних текстів: предметно-зорієнтовані, інструментально-зорієнтовані та ціннісно-зорієнтовані. Їх продуктивне опрацювання є передумовою набуття різних видів навчальних знань: декларативних (знання про те, „що”), процедурних (знання про те, „як”) і ціннісних (знання про те, „який” і „навіщо”) [34, с. 42].

2. Організатор процесів самонавчання і самовиховання з орієнтацією на максимальне задіяння індивідуальних здібностей кожного студента

Однією із основних функцій навчальної книжки для ВНЗ вважають керування пізнавальною діяльністю студентів, що сприяє розвитку їх дослідницької діяльності [34, с. 24; 161, с. 274] та проектуванню власної траєкторії навчання. НКК як психодидактичний інструмент надає кожному студентові змогу 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 [37, с. 148; 50]. Внаслідок зміни освітньої парадигми та переорієнтації на особистісно-орієнтований характер навчання, змінюється і цільове призначення НКК. Він стає не стільки носієм інформації, скільки інструментом організації самостійної навчальної діяльності студента на пошуковому і творчому рівнях [197]. Оскільки вищою формою навчальної діяльності є самостійна робота студента, то взаємодія з НКК має спрямовувати наступника на створення загального плану виконання власних навчальних дій та їх самоконтроль, самооцінку результату (порівняння з результатами інших студентів чи відповіддю у підручнику), планування подальших дій, самодіагностику учіння, самокорекцію, самопрогноз [143, с. 152, 169], а відтак на цілеспрямований процес самоосвіти. Таким чином, здійснюється саморегуляція навчальної діяльності студента як одна з ключових умов ефективної культуронаступності.

На думку В. П. Беспалько, неможливо навчити працювати з книгою, вона має сама «говорити» студенту, що з нею потрібно робити, як за нею навчатися [62, с. 123]. Тож має відбуватися активна полідіалогічна і полісміслова взаємодія суб'єктів освітнього процесу з НКК, котрий є проекцією цілісної освітньої діяльності, в якій програмуються дії наставника і наступника. Це також позитивно впливає на мотивацію навчальної діяльності студентів, адже значним чином сприяє усвідомленню ними мети своїх дій, самоусвідомленню своїх цілей і мотивів, набуттю особистісного сенсу навчальних дій тощо [143, с. 103]. Отож інноваційна навчальна книжка завдяки адаптації освітнього змісту до особистісних потреб і психологічних властивостей студента забезпечує внутрішню активність, ініціативність, самостійність та нівелює виникнення стійких негативних емоцій: відчуття примусу в навчанні, страх, відраза, стресові ситуації тощо. Відтак завдяки психоекологічному впливу на особу НКК, за А. Н. Гірняком, сприяє емоційній налаштованості, оптимізує усі види діяльності студента, який діє за принципом „я навчаюсь”, а не „мене вчать” і позбавляє від психологічної інерції, негативних внутрішніх установок та самонавіювання.

Крім того, завдяки функціонально диференційованій та структурно супідпорядкованій організації НКК викладач зреалізовує найважливіші психодидактичні завдання, а саме – допомогти студенту спроектувати власний маршрут вирішення пізнавальних завдань, в тому числі формулювання проблеми і мети своєї роботи, визначення адекватних способів, методів і прийомів вирішення завдань, прогнозування очікуваного результату тощо [197]. Таким чином, здійснюється індивідуалізація навчального процесу, де під індивідуалізацією в вузькому значенні розуміють розробку індивідуальної траєкторії навчання для кожного студента, у широкому значенні – створення відповідних умов уможливлення в навчальному процесі прояву індивідуальних особливостей кожного зокрема [34, с. 315]. Отже, набутий у такий спосіб навчальний і культурний досвід є для студентів не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення [37, с. 148; 50].

3. Чинник розвитку психодуховних процесів, станів, властивостей і тенденцій

У вищій школі НКК – одним із основних засобів розвитку *особистісно-професійного потенціалу* студента, що, в свою чергу, сприяє оптимізації майбутньої професійної діяльності, котра є провідним видом діяльності на наступному етапі його вікового розвитку. Оволодіння методами науково-пізнавальної роботи, опанування методологічними принципами пізнання, а також уміння цілеспрямовано застосовувати їх у навчальній і професійній діяльності зrealізовується суб'єктами освітньої діяльності при взаємодії з навчальним змістом НКК. При цьому відбувається формування основних компонентів ментального досвіду особи, що лежать в основі продуктивної інтелектуальної поведінки (на рівні когнітивного, метакогнітивного та інтенційного досвіду), із врахуванням індивідуальних пізнавальних вподобань кожного студента [34, с. 357]. „Іншими словами, він ставить тих, хто з ним працює у ситуацію саморозвитку, коли на підґрунті закодованого на сторінках полісміслового досвіду (навчального матеріалу) треба збагачувати наявні засоби, методи та оргформи мислєдїяльності й таким чином розвиватися” [171, с. 88]. Тому в НКК поряд з інформаційно-пояснювальним викладом матеріалу має використовуватися і проблемно-міркувальний (опис основної проблемної ситуації, формулювання найбільш важливого запитання, виокремлення основного, приклади міркувань і т.д.), який сприяє розвитку пізнавальних процесів і дає змогу кожному студентові активізувати, а відтак й розвивати когнітивні операції та інтелектуальні вміння – порівнювати, класифікувати, обґрунтовувати, осмислювати, аргументовано доводити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо [34, с. 62].

Отож, з одного боку, зміст і структура будь-якого компоненту НКК зорієнтовані на розвиток читацької культури (прийомів і технік роботи з текстом) та персонального пізнавального стилю студента, котрий за М. Савчиним, стосується його практично-виконавської, когнітивної, фізіологічної та афективної сфер, а з другого – на розвиток індивідуальності та створення умов для творчого самовираження особистості [143, с. 173]. Таким чином, уможлиблюється гармонійний розвиток психодуховних процесів, станів і властивостей студента шляхом проективної активізації його потребо-мотиваційної, емоційно-вольової, ціннісно-сміслової, морально-етичної, рефлексивно-індивідуальнісної та спонтанно-креативної сфери особистості [170, с. 174; 34, с. 106].

Таким чином зrealізовується як предметна орієнтація, в основі котрої у студентів формуються відповідні логіко-понятійні структури (уявлення, поняття), так і ціннісна орієнтація, в процесі котрої в особистості створюються особистісні ставлення, формуються соціальні ідеали і норми (переконання, погляди, критерії оцінювання) [34, с. 42]. Отже, завдяки інноваційним НКК створюються оптимальні умови для ефективної мислєдїяльності наступників, розвитку професійної зрілості як здібності до самовдосконалення, самореалізації, самоконтролю власної діяльності, як постійний рух до „акме” – найвищої точки професійної майстерності [162, с. 397].

4. Засіб долучення до безперервного культуротворення шляхом занурення у пласти загальнолюдського досвіду та внутрішнього психодуховного самовивільнення

Для особистості основним джерелом розвитку, саморозвитку та оптимальної життєдіяльності є духовність. Однак, на думку Ж. П. Вірної, сучасні психологи лише декларативно постулюють онтологічний статус духовного, а повсюдно культивується нарцисизм як соціальна цінність, зростає Я-покоління з виразно егоїстичною спрямованістю особистості [144, с. 232]. Прогрес науки, за В. А. Роменцем та І. П. Манохою, спричинює духовну сліпоту, а „культура та просвіта, осяяні науковим розумом і гуманітарними моральними ідеями Європи, дійшли до безлюдності і стоять на порозі анархії, здичавілості й нового варварства” [141, с. 890]. Крім того, за М. С. Гусельцевою, людина здійснює „ділове функціонування” без духовних устремлень, а тому світ попадає під владу посередностей, істот без справжньої людської сутності [66, с. 28]. Нині в освіті не враховується катарсический потенціал духовної рефлексії, а особистість не зреалізовує в культурі свою родову сутність – здатність творити нове [144, с. 232; 7, с. 42].

Тож на сьогодні перед вищою освітою стоїть одне з головних завдань – переорієнтація педагогічної практики на моральний і духовно-ціннісний аспект особистості [143, с. 78], де студент буде учасником організованого культуротворення, що здійснюватиметься у паритетній співдільності та розвивальній взаємодії з викладачем та іншими студентами. Тому інноваційне ведення освітнього оргпроцесу завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування, має надавати змогу кожному студентові розширювати внутрішні горизонти його духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в ньому від людської природи [176, с. 51, 54]. Таке розкриття і розгортання самого себе, на думку С. К’єркегора і К. Роджерса характеризується індивідуалізацією як одним із чинників розвитку самоактуалізуючої особистості де внутрішня детермінація переважає над зовнішньою. Самоактуалізуюча особистість, що спирається на внутрішню природу, на свій потенціал та здібності, таланти і приховані ресурси стає відносно незалежною від зовнішнього світу, володіє внутрішньою свободою [66, с. 26].

Відтак кожний навчальний модуль за модульно-розвивальної системи навчання завершується духовно-креативним періодом, в основі котрого лежить духовне самовдосконалення студента, що супроводжується внутрішнім розвитком, творчістю, гармонією почуттів та прагненням до духовної свободи, істини і краси. Тому взаємодіючи з НКК, студент має пізнавати світ оживляючої культури й духовності та долучатися до неї не лише як споживач чи транслятор, а й як її самотній творець [171, с. 89, 91; 115, с. 121].

Додаток Д

Макроструктурні компоненти НКК

Додаток Д.1

Інноваційний МРП як базовий програмово-методичний засіб однойменної системи навчання й центральний системотвірний компонент НКК

[див. детально 37, с. 56; 174; 49].

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, контроль-но-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 [170, с. 174; 37, с. 56].

Додаток Д.2

Нормативно закріплені різновиди програмово-методичного забезпечення освітніх закладів України

Традиційно усталена номенклатура навчально-методичних засобів, що використовуються у ВНЗ охоплює низку нормативно закріплених одиниць:

1. **Освітньо-професійна програма (ОПП)** є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

2. **Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ)** є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. ОКХ встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників ВНЗ з

даної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування [78, с. 134].

3. **Підручник** – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання [76, с. 151].

4. **Навчальний посібник** – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання. Вони затверджуються Міністерством освіти і науки України як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифа означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам: змісту навчальної програми дисципліни, виконання умов щодо обсягу, належне технічне оформлення [213].

У Наказі МОН України від 17.06.2008 № 537 затверджено порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України та подаються основні визначення [95, с. 398]:

1.4. Грифи МОН України надають такій навчальній літературі:

1.4.1. **Навчальним програмам** – навчальне видання, що визначає зміст, обсяг, вимоги до результатів навчання, а також порядок вивчення і викладання певної навчальної дисципліни чи її розділу.

1.4.2. **Підручникам** – навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене як таке.

1.4.3. **Навчальним посібникам** – навчальне видання, що доповнює або частково замінює підручник та офіційно затверджене як таке.

1.4.4. **Навчально-методичним або методичним посібникам** – навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни (її розділу, частини), або з методики виховання (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН).

1.4.5. **Хрестоматіям** – навчальне видання літературно-художніх, історичних та інших творів чи уривків з них, які є об'єктом вивчення.

1.4.6. **Зібранням творів** – однотомне чи багатотомне видання творів одного або декількох авторів, що дає уявлення про його (їхню) творчість у цілому (до зібрання творів належить серія „Шкільна бібліотека”).

1.4.7. **Словникам** – довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними.

1.4.8. **Енциклопедіям** – довідкове видання зведення основних відомостей з однієї чи всіх галузей знання та практичної діяльності, викладених у коротких статтях, розташованих за абеткою їхніх назв або в систематичному порядку.

1.4.9. **Тлумачним словникам для школярів та студентів** – мовний словник, що пояснює значення слів певної мови, дає граматичну, стилістичну характеристики, приклади застосування та інші відомості (може

використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН).

1.4.10. **Термінологічним словникам для школярів і студентів** – словник термінів та визначень певної галузі знання (може використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН України).

1.4.11. **Довідникам для школярів та студентів** – довідкове видання прикладного характеру, побудоване за абеткою назв статей або в систематичному порядку.

1.4.12. **Практикумам** – навчальне видання практичних завдань і вправ, що сприяють засвоєнню набутих знань, умінь і навичок. Різновидом практикумів є збірники задач і вправ, тестові завдання, збірники текстів диктантів і переказів, інструкції до лабораторних і практичних робіт, дидактичні матеріали (такі видання можуть також використовуватися в навчальному процесі за умови схвалення предметною комісією Науково-методичної ради з питань освіти МОН України).

1.4.13. **Навчальним наочним посібникам** – навчальне образотворче видання матеріалів на допомогу у вивченні, викладанні чи вихованні.

1.4.14. **Альбомам** – книжкове або комплектне аркушеве образотворче видання, що має або не має пояснювального тексту.

1.5. Грифи МОН України надають таким засобам навчання: [210]

1.5.1. **Навчально-наочним ігровим посібникам** – іграшки, виготовлені з різних матеріалів, зміст і форма яких забезпечують засвоєння (закріплення) знань, формування навичок.

1.5.2. **Атласам** – альбом зображень різних об'єктів (карти, креслення, малюнки тощо), що пропонуються з метою навчання або практичного використання.

1.5.3. **Навчальним картам** – картографічний твір установленого формату, який побудований у картографічній проекції, узагальнений і виконаний у певній системі умовних позначень зображення поверхні Землі, іншого небесного тіла чи позаземного простору з розміщеними на них об'єктами реальної дійсності, зміст яких визначається навчальними програмами.

1.5.4. **Відео- та аудіозасобам навчання** – засоби навчання, застосування яких потребує використання спеціальної техніки (апаратури) для подачі закладеної у них інформації.

1.5.5. **Електронним засобам навчального призначення** – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загально-дидактичного спрямування, електронні таблиці, електронні бібліотеки, слайдтеки, тестові завдання, віртуальні лабораторії тощо).

1.5.6. **Електронним засобам загального призначення** – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні та забезпечують підтримку інноваційних технологій навчання (операційні системи, прикладні програми, автоматизовані системи управління, бази даних тощо) [210].

Додаток Д.3

Типологія навчальних видань

За А. В. Фурманом, Д. Д. Зуєвим, НКК може містити такі **структурні одиниці навчальних книжок**, що проектуються і створюються одночасно:

I. *Видання для студентів* (змістовий комплекс): 1) освітні програми самореалізації особистості студентів (забезпечують розвиток інтересів, мислення, уяви, самотворення власного Я) та граф-схеми навчальних курсів; 2) підручники (експериментальні, пробні, масові, для спецкурсів і вкладиші до них; електронні підручники); 3) навчальні посібники (хрестоматії, книги для позааудиторного читання, адаптовані тексти, друковані наочні посібники, довідкові видання: термінологічні словники, довідники (граматичні, предметні та іменні), визначники, збірки таблиць, посібник з розв'язування задач), синтезовані довідкові матеріали за предметами, факультативи; 4) практичні матеріали: бланки методик дослідження, щоденник спостережень, робочі зошити на друкованій основі для практичних чи лабораторних робіт, збірки завдань, вправ, задач, практичних робіт для поточного та тематичного оцінювання (задачник, тест-контроль) [153, с. 67], друковані роздаткові дидактичні матеріали, керівництва до самостійної роботи (самоосвіти), атлас, контурные карты [203]; 5) видання, що збагачують фонд загальнокультурної підготовки: видання творів, що передбачені навчальними програмами, спеціалізована література для поглибленого вивчення, художня, наукова та періодична література тощо [43; 78, с. 189].

II. *Видання для викладачів* (програмово-методичний комплекс): 1) нормативні видання з питань освіти і виховання: збірки директивних документів, юридичних актів, інструкцій, пояснень; матеріали, що характеризують освітньо-виховну систему, її цілі, принципи, закономірності розвитку (навчальні і робочі програми та ін.); 2) видання для педагогічних навчальних закладів і системи перепідготовки, підвищення кваліфікації працівників освіти: підручники, курси лекцій, навчальні посібники (у т.ч. хрестоматії), спецкурси, факультативи, семінари, практикуми; 3) професійно-прикладні видання: керівництва до підручників, книжки для викладача із системою освітніх технологій і навчальних технік, дидактичні задачники; предметні тестотеки (збірки психодидактичних тестів); посібники із організації позааудиторної фази навчального процесу, наукові проекти навчальних модулів, навчальні та методичні розробки (рекомендації) для викладача тощо; 4) науково-популярні і довідково-інформаційні видання [135, с. 293, 296, 297; 174, с. 33; 44]. Цей перелік може поповнюватися залежно від специфіки навчальної дисципліни аудіовізуальними посібниками, лінгафонними курсами, відеоматеріалами, Інтернет ресурсами тощо [43], інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін [145, с. 480; 157, с. 493].

Додаток Е

Обґрунтування сутнісного змісту та функціональних особливостей ОПСС

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 наративізується [2, с. 58]. Конструюючи у кожному наративі себе і світ, за Т. Титаренко, особистість стає по-новому гнучко цілеспрямованою, різнобічно вмотивовано, нелінійно спричиненою, а головне – більш життєздатною і життєствердною [159, с. 95]. Такий текст, за Н. В. Чепелевою, є засобом інтерпретації не лише довколишньої дійсності та іншої людини, а й провідним інструментом саморозуміння і самопрезентації [183, с. 7]. 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 проект самого себе, а це, за М. С. Гусельцевою, неможливо зробити поза комунікацією і певною культурною традицією [66, с. 27, 28]. Отож ідея ОПСС базується на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку через свідоме вибудовування індивідуальних програм особистісно-професійного самовдосконалення [74, с. 163]. 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 [144, с. 238]. Це та ситуація, коли потрібна „воля до смислу” [151, с. 40], адже, за В. Франклом, людина не вільна від умов, але спроможна зайняти позицію щодо них [141, с. 625].

Завданням освіти, за А. Масловим, є не „переробка” особистості, а допомога в самоактуалізації як провідній потребі на вищих рівнях її розвитку, тобто уможливлення максимально повної реалізації власного потенціалу [8, с. 342]. 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 [122, с. 135]. Саме за цих умов, за В. А. Роменцем, самопізнання постає як самотворення [141, с. 623]. 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 [182, с. 14]. У постмодерну добу, за Т. М. Титаренко, спілкуючись із соціумом, видозмінюючи не лише себе, але й його, особистість набуває справжньої діалогічної майстерності, не відмовляючись від власної своєрідності. Замість усталеної ідентичності вона занурена у процес множинного ідентифікування [159, с. 87].

Слід зазначити, що ОПСС студент заповнює власноруч, використовуючи наративну структуру переважно футурологічного спрямування, що поєднує його досвід та очікування й стосується ключових

сфер життєдіяльності, до котрих належать навчання, громадська робота, науково-дослідницька та професійна діяльності, хобі і сім'я [107, с. 65].

При цьому автор ОПСС, проектуючи його логічно впорядковану наступність варіативних завдань, зорієнтований на досягнення наступних психолого-педагогічних цілей: 1) підвищення пізнавальної активності студентів та створення умов для інтерактивної взаємодії із викладачем і змістом НКК; 2) сприяння рефлексії наступниками власних життєвих планів та допомога у самовираженні, психодуховному самовивільненні; 3) забезпечення умов для ствердження студентами власної ідентичності та розвитку індивідуальності; 4) розвиток позитивної Я концепції юнацтва, засобами наративу та автонаративу як гармонійної єдності афекту і рацію; 5) активізація студентського наративу як чинника діалогізації, полісміслової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів; 6) задіяння наративу як засобу активізації процесів мислення та форми осмислення реальності; 7) уможливлення пропедевтики страхів, деструктивних внутрішніх напружень і антагоністичних протиріч, а відтак зреалізування психоекологічного потенціалу НКК. Розглянемо кожен з окреслених аспектів більш детально.

Підвищення пізнавальної активності студентів та створення умов для інтерактивної взаємодії із викладачем і змістом НКК.

Пізнавальна активність студентів, що здійснюється при взаємодії з освітнім засобом навчання, полягає не лише у впливі змісту НКК на когнітивну чи емоційно-вольову сферу особистості, формуванні її системи потреб, а й налагодженні активного зворотного зв'язку (контролю і самоконтролю, рефлексії) та інших елементів інтеракції. Крім того, ОПСС надає можливість студенту виконати низку творчих завдань – дописати відповідь, домалювати графік чи розробити власну альтернативну сторінку, а відтак, зреалізувати особистісний потенціал, виявити власні творчі інтенції та стати повноцінним суб'єктом власної освітньої життєактивності. При цьому, враховується індивідуальність кожного, уникається прямого формувального впливу і створюється насичене навчально-виховне середовище, де студент стає як об'єктом впливу (мета і механізми його розвитку проектуються зовні) так і суб'єктом учіння, котрий діє самостійно, виходячи з власних психодуховних устремлінь [176, с. 31, 32].

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 [159, с. 85]. Завдяки врахуванню індивідуального „пізнавального профілю” [34, с. 32] 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 [143, с. 173]. Крім того, викладення студентом на сторінках ОПСС у

нарративній 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 [2, с. 123]. 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 [149, с. 165], яка вміє реально оцінити ситуацію та рефлексивно керувати нею.

Отож завдяки такому саморозкриттю та самопізнанню, створюються сприятливі умови для психологічного „експериментування” у своєму внутрішньому та зовнішньому світах (саморефлексія, формування життєвих планів, самокорекція, вироблення нових корисних звичок та звільнення від шкідливих тощо) [144, с. 239]. Усвідомлюючи себе як особистість, студент активізує механізми оцінювання та самооцінювання, що сприяє розвитку самосвідомості [143, с. 97] 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 [107, с. 72], та самостійно окреслити стратегію подальшого професійного вдосконалення [32, с. 194], 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 [140, с. 454; 141, с. 624].

Забезпечення умов для ствердження студентами власної ідентичності та розвитку індивідуальності.

Розвиток людини та її становлення як особистості відбуваються завдяки переплетінню двох самостійних процесів – соціалізації та індивідуалізації. Соціалізація, в нашому розумінні, це формування особистості у відповідній культурі, в тій чи іншій соціальній системі, тобто мистецтво бути як усі, а індивідуалізація – це внутрішня сторона людського буття, це мистецтво бути собою. В екзистенційному підході індивідуалізація пов'язана з пошуком і реалізацією свого покликання, з рефлексією власної сутності. Відтак завдяки ОПСС кожному студентові надається можливість 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 [66, с. 27-28].

Особистісна ідентичність формується на основі базових нарративів культури, трансформуючи їх відповідно до особливостей власної особистості, подій свого життя. Як правило, ОПСС оформляється у вигляді певної нарративної структури і є моделлю власної історії, що відображає основні професійні досягнення та індивідуально-психологічні особливості студента.

При цьому, створюючи наративну історію свого бачення, надаючи сенсу людському досвіду, наступник тим самим надає смислу власному досвіду і зберігає почуття власного „Я”, свою особисту і соціокультурну ідентичність. За Р. Харре, уявлення про себе формуються і розкриваються через створені особистістю історії про себе і така модель особистісної історії є моделлю власної ідентичності [182, с. 7, 8, 15].

Розвиток позитивної Я концепції юнацтва, засобами наративу та автонаративу як гармонійної єдності афекту і раціо.

Життя, за П. Рікером, набуває цілісності, лише тоді, коли воно презентується у формі наративу, адже манера розповідати самому собі про те, що відбувалося, і є тим жанром, завдяки якому події перетворюються на переживання [159, с. 94]. Таким чином, наратив можна визначити як завершену структуру, якій характерні послідовність і завершеність дій чи подій, що розміщуються у порядку підпорядкованому внутрішній логіці, власній оцінці найбільш важливих подій і афективному ставленні до них оповідача. Отже, текст подається як засіб організації, обдумування та впорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що відображають розуміння, інтерпретацію людиною дійсності й самої себе, а й світ її внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності. Тому, переживання можуть стати текстом, і такий вид трансформації значно полегшить переживання [183, с. 7-9]. 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-наративів, так і дійовими особами всередині них, а життєва історія – це соціокультурно зумовлений наратив, що є частиною Я-концепції [182, с. 7].

Все це дозволяє перевести дії, події життя (історію як процес) в узгоджений особистісний наратив (історію як текст), що відображає результат осмислення, інтеграції та впорядкування особистого досвіду [182, с. 14]. Тим самим, розкривається зв'язок між наративом та особистісними утвореннями, адже деякі автори вказують на значну роль наративів у формуванні Я-концепції. Остання розглядається як наративна конфігурація, завдяки якій різні життєві події та епізоди структуруються в єдине ціле [183, с. 8].

Активізація студентського наративу як чинника діалогізації, полісміслової трансформації текстів НКК та генерування нових внутрішньо адаптованих й особистісно прийнятних смислових полів.

Навчальний текст НКК має створювати передумови для опанування закладеними у нього значеннями і смислами, а також сприяти продукуванню учасниками навчального процесу зустрічних особистісних смислів. Таким чином, ОПСС зорієнтовує студентів на особистісне сприйняття та осмислення тексту [34, с. 52], а його наративна будова забезпечує внутрішньо-особистісну узгодженість, організацію та впорядкованість індивідуального досвіду [182, с. 6]. 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

вибудуємо індивідуальний „зустрічний текст”, котрий ґрунтується на „смісловій основі” вихідного повідомлення, але доповнений нашим баченням ситуації [183, с. 7]. 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 [66, с. 28].

Задіяння наративу як засобу активізації процесів мислення та форми осмислення реальності.

При виконанні творчих завдань студент намагається осмислити, описати свій досвід, а відтак підібрати відповідну форму, котра б впорядкувала розрізнені фрагменти подій. Наративна структура подачі своєї думки і є тими інтерпретаційними рамками, котрі він накладає на осмислювану реальність [183, с. 8; 179]. Слід зазначити, що мова є засобом обробки думки і виконує важливу роль в мисленнєвій діяльності суб'єкта. З погляду Л. С. Виготського, „думка зреалізовується в слові” і тому кодування думки має значення не лише для передачі інформації іншому, а й для уточнення думки для самого себе. Відтак використання нарративної форми в ОПСС забезпечує розвиток рефлексивного мислення, уяви та когнітивної сфери студента загалом [174, с. 33; 44; 48].

Уможливлення пропедевтики страхів, деструктивних внутрішніх напружень і антагоністичних протиріч, а відтак зреалізування психоекологічного потенціалу НКК.

ОПСС та передбачувана нею нарративна 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 [2, с. 117], оформити свої інтенції, надії і страхи, впоратися з внутрішніми напруженнями, протиріччями, конфліктами і труднощами [183, с. 8]. 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 [34, с. 96]. Таким чином, в процесі опрацювання НКК між викладачем і студентами мають встановлюватися партнерські взаємини, панувати атмосфера комфорту і психологічної безпеки [140, с. 454].

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 нарративній структурі ОПСС уможливилося самотворення студентів на рівні індивідуальності та спонукає їх до активного культуротворення.

Додаток Ж

Рівні оволодіння студентами навчальною інформацією

Очевидно, що будь-яку книгу можна прочитати на різних рівнях сутнісного усвідомлення її змісту. Водночас змістова специфіка книги впливає на вибір читачем того чи іншого стилю взаємодії з її сторінками. Так, для прикладу, тексти книг сакрального характеру уже за інтенційністю (комунікативним наміром) читача значно відрізняються за потенційною глибиною їх осягнення (текст, значення, смисл, сенс), скажімо, від текстів інструкцій до побутової техніки.

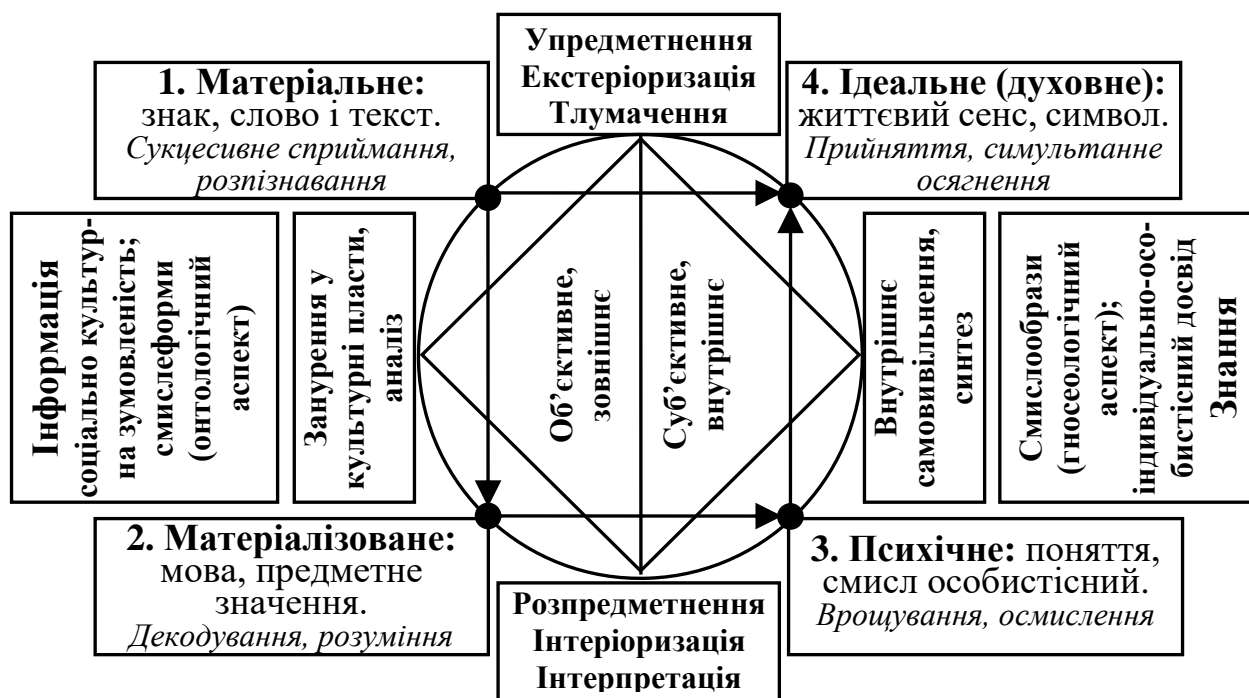


Рис. Ж.1. Психологічні інваріанти семантики тексту НКК

Проаналізуємо наступність рівнів читацької діяльності, котрі можуть бути використані для обґрунтування рівнів читацької компетентності, етапів читацької діяльності чи критеріїв оцінювання її ефективності (рис. Ж.2):

1. Увага студента спрямована на книгу написану іншомовною (незрозумілою) мовою. Відтак таку систему мовних знаків (текст) читач не може адекватно декодувати і його діяльність обмежується візуальним сприйняттям.

2. Адекватне декодування текстового повідомлення та максимально точне відтворення закладеної автором інформації (денотату). Зміст тексту інструкцій, алгоритмів, формул тощо передбачає репродуктивне відтворення (часто механічне) комунікативного задуму автора.

3. Смислородження та смисловизначення читача у численній множинності смисл потоків інваріантного значення тексту. Для прикладу під час читання Святого Письма студент може взаємодіяти з текстом з конкретної

смысловой позиции: историка, философа, юриста, филолога, освітянина, критика тощо. У цьому випадку текст породжує у кожної окремої особистості різні смислові варіації. Крім того, рівень вітакультурного розвитку, що змінюється в онтогенезі передбачає значні смислові видозміни навіть в одній і тій ж особи. Особливо це помітно у випадку при кількарізовому перечитуванні одного і того ж тексту на різних вікових етапах (16, 36, 66 років) і, відповідно, з позицій різних соціальних ролей (доньки/сина, матері/батька, бабусі/дідуся). Відтак ментальний досвід особистості є одним із основних чинників виникнення особистісних смислів і навпаки.

4. Сенсоосягнення, внутрішнє озоріння. Ціннісно-емоційне прийняття як мотиваційної спрямованості, що спричинює корекцію чи зміну життєвої інтенції. Передбачає не лише гармонізацію на понятійному рівні одержаного повідомлення із власною системою вітакультурного досвіду, а й перебудову або підкріплення (ствердження) останньої під його впливом.

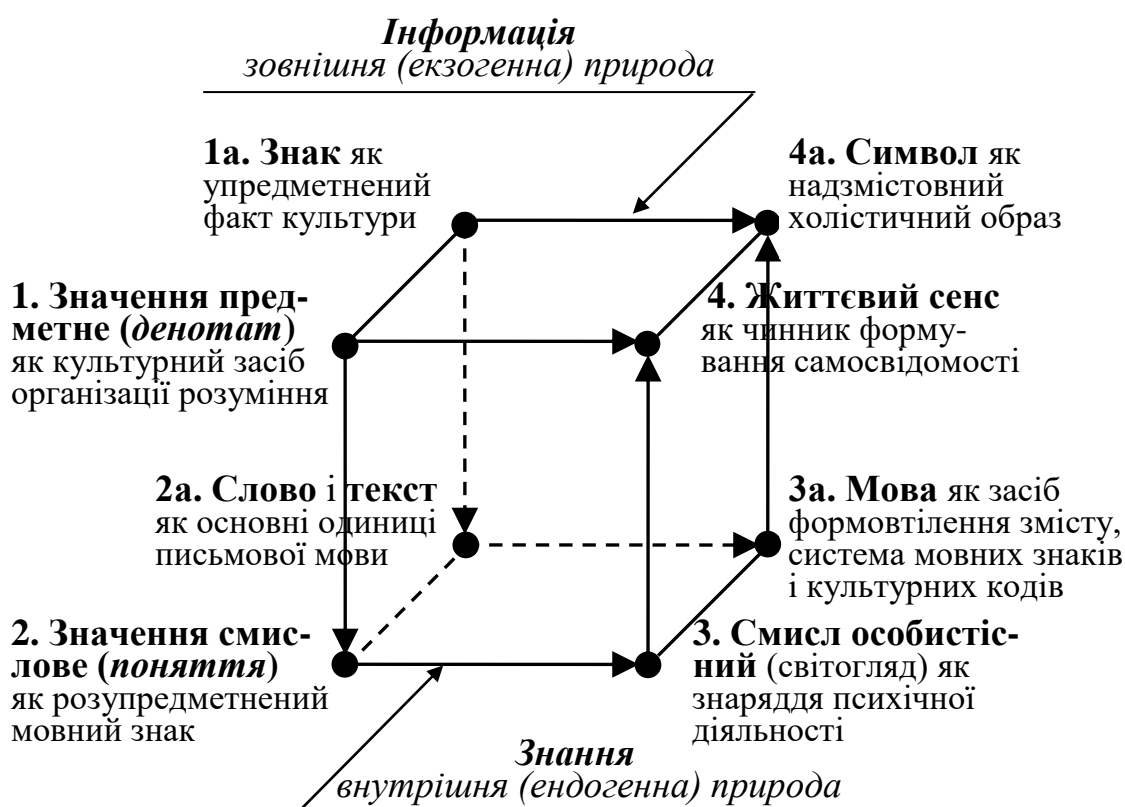


Рис. Ж.2. Формозмістовий аналіз категорійно-понятійної наступності у дослідженні семантики тексту НКК

Тут доречно згадати термін „мультиакцентуальність знаку”, котрий вживають для вказування на диверсифікацію використання та інтерпретації текстів різними аудиторіями [211], а також постулат про множинність інтерпретацій тексту (котрий означає, що кожен читач розуміє текст по-своєму, на основі свого особистого – пізнавального і „мовленнєвого” – досвіду) [58, с. 45]. Отож внутрішній смисл тексту може розходитися з його зовнішнім

значенням. Для того щоб його зрозуміти читачу потрібно вміти абстрагуватися від зовнішнього (буквального, денотативного) значення і переходити на внутрішньосмисловий рівень. Відтак текст може бути прочитаний з різною глибиною [112, с. 19; 54]. Крім того, кожне нове прочитання тексту, за Р. Бартом, створює нове смислове значення і читач неначе пише свій власний текст заново [81].

Важливо й те, що будь-яке висловлювання набуває сенс тільки в контексті, в конкретний час і в конкретному місці (ідея хронотопу) [81]. Очевидно, що при різному застосуванні конкретного слова виникають і різні психічні процеси, наприклад, слово „вугілля” в одному випадку викликає конкретний образ (те, чим розігрівають пічку, або те, чим художник наносить штрихи), а в інших – абстрактні системи логічних зв'язків (вуглець як хімічний елемент „С”) [97, с. 250-251], в третіх – емоційні переживання (вугілля, що забруднило сукню).

Отож справедливим є твердження О. Р. Лурії, що значення слова розвивається, і хоча предметна приналежність будь-якого слова на різних рівнях розвитку залишається тією ж, зміст понять, який стоїть за словом, і структура зв'язків, що викликана словом, докорінним чином не змінюється [97, с. 261] Водночас, на думку Л. С. Виготського, в онтогенезі спостерігається глибока психологічна зміна значення слова, зміна його системної будови, тобто за значенням слова на кожному етапі стоять різні психологічні процеси. У цьому і полягає суть положення про смисловий та системний розвиток значення слова в онтогенезі, а також твердження про смисловий та системний розвиток свідомості, котра відображає зовнішній світ за допомогою слова [за 98, с. 61].

Додаток 3

Сертифікація навчальних книг в системі вищої освіти України

Процедура легалізації підручників в Україні відбувається на підставі Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, затвердженого наказом МОН від 17.06.2008 року за № 537. Згідно цього документу підручникам і навчальним посібникам з різних напрямів підготовки, що застосовуються у ВНЗ I – IV рівнів акредитації та вищих професійних училищах, надаються грифи „Затверджено Міністерством освіти і науки України” (виключно апробованим підручникам), або „Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” (навчальним посібникам без проходження апробації та моніторингових досліджень). Документ регламентує особливості створення комісії, проведення процедури експертизи та оцінювання підручників і навчальних матеріалів за розробленими критеріями, етапами апробації та впровадження. Остаточне рішення про надання грифів приймає заступник Міністра з вищої освіти на підставі висновків комісії Науково-методичної ради з питань освіти МОН України. Термін дії наданого грифа навчальних видань для загальноосвітніх, професійно-технічних та ВНЗ – 5 років з дня офіційного затвердження відповідного рішення [210]. Отож наявність грифу є офіційним визнанням відповідності навчальних видань та інших засобів навчання вимогам державних стандартів освіти [119, с. 24].

Вочевидь ще на етапі формування замовлення-завдання на певний підручник мають чітко і повно вказуватись обов'язкові вимоги щодо його обсягу, структури текстового компонента, методичних принципів розгортання освітнього змісту, оформлення сторінок тощо. Ці вимоги й мають становити систему основних параметрів оцінки рукопису [37, с. 151]. На практиці ж система надання грифів викликає численні нарікання, спричинені недосконалістю її механізмів, відсутністю чітких формалізованих та зрозумілих усім індикаторів експертизи рукописів, а також непрозорістю окремих процедур. Відтак „грифування” навчальної літератури не забезпечує від випуску низькоякісних книжок, тому потрібно її доповнити апробацією друкованих видань в умовах реального навчального процесу [153, с. 41, 81].

Отож найбільш актуальним нині залишається формування національної системи моніторингових досліджень якості освіти. Моніторинг та апробація є найбільш ефективними та поширеними емпіричними способами визначення показників якості та ефективності навчальної літератури. Вони дають змогу з'ясувати незалежну думку широкого кола безпосередніх користувачів щодо позитивних сторін і недоліків навчальної літератури, шляхів її вдосконалення, а також підготувати висновки та рекомендації стосовно можливих змін у змісті та структурі останньої [119, с. 24].

Додаток И

Результати анкетування студентів трьох ВНЗ України (5 спеціальностей соціогуманітарного спрямування)

Таблиця И.1

Результати анкетування студентів, які навчаються у ТНПУ ім. В. Гнатюка за спеціальністю „Соціальна робота” (анкетування проводилося з 2010 по 2011 рік, вибірка становить 86 осіб)

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
7	а	10	11,6	-	5	17,9	5	13,9	-	-	5	11,6	5	15,2	-	-	2	16,7	8	10,8	10	11,6	
	б	69	80,2	-	19	67,8	28	77,8	22	100	38	88,4	21	63,6	10	100	8	66,6	61	82,4	69	80,2	
	в	7	8,2	-	4	14,3	3	8,3	-	-	-	-	7	21,2	-	-	2	16,7	5	6,8	7	8,2	
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8	а	5	5,8	-	1	3,6	4	11,1	-	-	-	-	5	15,2	-	-	1	8,3	4	5,4	5	5,8	
	б	47	54,6	-	17	60,7	12	33,3	18	81,8	31	72,1	11	33,3	5	50	6	50,0	41	55,4	47	54,6	
	в	33	38,4	-	9	32,1	20	55,6	4	18,2	12	27,9	16	48,5	5	50	5	41,7	28	37,8	33	38,4	
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	д	1	1,2	-	1	3,6	-	-	-	-	-	-	1	3,0	-	-	-	-	1	1,4	1	1,2	
9	а	10	11,6	-	2	7,1	8	22,2	-	-	3	7,0	5	15,1	2	20	1	8,3	9	12,2	10	11,6	
	б	43	50,0	-	15	53,6	10	27,8	18	81,8	28	65,1	12	36,4	3	30	6	50,0	37	50,0	43	50,0	
	в	33	38,4	-	11	39,3	18	50,0	4	18,2	12	27,9	16	48,5	5	50	5	41,7	28	37,8	33	38,4	
10	а	33	38,4	-	9	32,1	19	52,8	5	22,7	17	39,5	16	48,5	-	-	4	33,3	29	39,2	33	38,4	
	б	24	27,9	-	11	39,3	8	22,2	5	22,7	14	32,6	9	27,3	1	10	8	66,7	16	21,6	24	27,9	
	в	13	15,1	-	2	7,1	4	11,1	7	31,9	9	20,9	4	12,1	-	-	-	-	13	17,6	13	15,1	
	г	10	11,6	-	6	21,5	4	11,1	-	-	3	7,0	2	6,1	5	50	-	-	10	13,5	10	11,6	
	д	6	7,0	-	-	-	1	2,8	5	22,7	-	-	2	6,1	4	40	-	-	6	8,1	6	7,0	

Продовження таблиці II.1

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати		
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча				
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
11	а	35	40,7	-	Відсутні студенти заочної форми навчання	9	32,1	15	41,7	11	50,0	14	32,6	19	57,6	2	20,0	6	50,0	29	39,2	35	40,7	
	б	4	4,6	-		1	3,6	3	8,3	-	-	2	4,5	2	6,0	-	-	-	-	4	5,4	4	4,6	
	в	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	20	23,3	-		8	28,6	12	33,3	-	-	15	34,9	5	15,2	-	-	1	8,3	19	25,6	20	23,3	
	д	19	22,1	-		6	21,4	6	16,7	7	31,8	6	14,0	5	15,2	8	80,0	4	33,4	15	20,3	19	22,1	
	е	8	9,3	-		4	14,3	-	-	4	18,2	6	14,0	2	6,0	-	-	1	8,3	7	9,5	8	9,3	
12	а	8	9,3	-		4	14,3	-	-	4	18,2	2	4,6	5	15,1	1	10,0	3	25,0	5	6,8	8	9,3	
	б	7	8,1	-		2	7,1	5	13,9	-	-	-	-	6	18,1	1	10,0	3	25,0	4	5,4	7	8,1	
	в	10	11,6	-		5	17,9	5	13,9	-	-	3	7,0	3	9,1	4	40,0	3	25,0	7	9,5	10	11,6	
	г	36	41,9	-		10	35,7	18	50,0	8	36,4	23	53,5	10	30,3	3	30,0	3	25,0	33	44,6	36	41,9	
	д	9	10,5	-		3	10,8	2	5,6	4	18,2	5	11,6	3	9,1	1	10,0	-	-	9	12,1	9	10,5	
	е	2	2,3	-		-	-	2	5,6	-	-	-	-	2	6,1	-	-	-	-	2	2,7	2	2,3	
	є	5	5,8	-		2	7,1	-	-	3	13,6	3	7,0	2	6,1	-	-	-	-	5	6,8	5	5,8	
	ж	9	10,5	-	2	7,1	4	11,0	3	13,6	7	16,3	2	6,1	-	-	-	-	9	12,1	9	10,5		
	з	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
13	а	23	26,8	-	4	14,3	14	38,9	5	22,7	12	27,9	9	27,2	2	20,0	3	25,0	20	27,0	23	26,8		
	б	53	61,6	-	20	71,4	20	55,6	13	59,1	28	65,1	22	66,7	3	30,0	8	66,7	45	60,8	53	61,6		
	в	10	11,6	-	4	14,3	2	5,5	4	18,1	3	7,0	2	6,1	5	50,0	1	8,3	9	12,2	10	11,6		
14	а	14	16,3	-	6	21,4	8	22,2	-	-	4	9,3	5	15,2	3	30,0	5	41,7	9	12,2	14	16,3		
	б	60	69,8	-	17	60,7	21	58,3	22	100,0	34	79,1	23	69,6	5	50,0	6	50,0	54	73,0	60	69,8		
	в	12	13,9	-	5	17,9	7	19,5	-	-	5	11,6	5	15,2	2	20,0	1	8,3	11	14,8	12	13,9		

Продовження таблиці II.1

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати		
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча				
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
15	а	23	26,7	-		4	14,3	15	41,7	4	18,2	11	25,6	11	33,3	1	10,0	3	25,0	20	27,0	23	26,7	
	б	31	36,0	-		10	35,7	10	27,8	11	50,0	17	39,5	12	36,4	2	20,0	8	66,7	23	31,0	31	36,0	
	в	18	20,9	-		8	28,6	6	16,7	4	18,2	12	27,9	6	18,1	-	-	1	8,3	17	23,0	18	20,9	
	г	7	8,2	-		2	7,1	2	5,5	3	13,6	3	7,0	2	6,1	2	20,0	-	-	7	9,5	7	8,2	
	д	7	8,2	-		4	14,3	3	8,3	-	-	-	-	2	6,1	5	50,0	-	-	7	9,5	7	8,2	
16	а	24	27,9	-	Відсутні студенти заочної форми навчання	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	б	-	-	-		8	28,6	9	25,0	7	31,8	5	11,6	12	36,4	7	70,0	6	50,0	18	24,3	24	27,9	
	в	62	72,1	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	-	-	-		20	71,4	27	75,0	15	68,2	38	88,4	21	63,6	3	30,0	6	50,0	56	75,7	62	72,1	
17	а	15	17,4	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	б	12	14,0	-		4	14,3	9	25,0	2	9,1	10	23,3	5	15,2	-	-	-	-	15	20,3	15	17,4	
	в	59	68,6	-		4	14,3	8	22,2	-	-	5	11,6	4	12,1	3	30,0	3	25,0	9	12,2	12	14,0	
18	а	17	19,7	-		20	71,4	19	52,8	20	90,9	28	65,1	24	72,7	7	70,0	9	75,0	50	67,5	59	68,6	
	б	14	16,3	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	в	46	53,5	-		6	21,5	7	19,5	4	18,2	14	32,6	3	9,1	-	-	1	8,3	16	21,6	17	19,7	
	г	9	10,5	-		2	7,1	12	33,3	-	-	1	2,3	9	27,3	4	40,0	3	25,0	11	14,9	14	16,3	
19	а	5	5,8	-		18	64,3	16	44,4	12	54,5	19	44,2	21	63,6	6	60,0	8	66,7	38	51,3	46	53,5	
	б	21	24,4	-		2	7,1	1	2,8	6	27,3	9	20,9	-	-	-	-	-	-	9	12,2	9	10,5	
	в	41	47,7	-		2	7,1	3	8,3	-	-	-	-	3	9,1	2	20,0	1	8,3	4	5,4	5	5,8	
	г	19	22,1	-		5	17,9	10	27,8	6	27,3	7	16,3	14	42,4	-	-	3	25,0	18	24,3	21	24,4	
20	а	3	3,5	-		16	57,1	9	25,0	16	72,7	21	48,8	14	42,4	6	60,0	7	58,4	34	46,0	41	47,7	
	б	33	38,4	-		5	17,9	14	38,9	-	-	15	34,9	2	6,1	2	20,0	1	8,3	18	24,3	19	22,1	
	в	40	46,5	-		1	3,6	2	5,6	-	-	-	-	3	9,1	-	-	-	-	3	4,1	3	3,5	
	г	10	11,6	-		11	39,3	13	36,1	9	40,9	10	23,2	17	51,5	6	60,0	8	66,7	25	33,8	33	38,4	
						11	39,3	16	44,4	13	59,1	26	60,5	10	30,3	4	40,0	-	-	40	54,0	40	46,5	
					5	17,8	5	13,9	-	-	7	16,3	3	9,1	-	-	4	33,3	6	8,1	10	11,6		

Таблиця II.2

**Результати анкетування студентів, які навчаються у ТНПУ ім. В. Гнатюка за спеціальністю „Психологія”
(анкетування проводилося з 2010 по 2011 рік, вибірка становить 161 особу)**

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
7	а	20	24,1	26	33,3	16	47,1	19	27,6	11	19,0	11	23,9	28	29,8	7	33,4	2	22,2	44	29,0	46	28,6
	б	54	65,1	22	28,2	10	29,4	25	36,2	41	70,7	33	71,7	33	35,1	10	47,6	2	22,2	74	48,7	76	47,2
	в	4	4,8	28	35,9	7	20,6	21	30,4	4	6,9	2	4,4	28	29,8	2	9,5	2	22,2	30	19,7	32	19,9
	г	5	6,0	2	2,6	1	2,9	4	5,8	2	3,4	-	-	5	5,3	2	9,5	3	33,4	4	2,6	7	4,3
8	а	1	1,2	6	7,7	-	-	3	4,3	4	6,9	2	4,3	5	5,3	-	-	2	22,2	5	3,3	7	4,3
	б	46	55,4	48	61,5	19	55,9	36	52,2	39	67,2	30	65,2	52	55,3	12	57,1	3	33,4	91	59,9	94	58,4
	в	27	32,5	24	30,8	13	38,2	23	33,3	15	25,9	9	19,6	33	35,1	9	42,9	4	44,4	47	30,9	51	31,7
	г	9	10,9	-	-	2	5,9	7	10,2	-	-	5	10,9	4	4,3	-	-	-	-	9	5,9	9	5,6
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	а	6	7,2	5	6,4	1	2,9	8	11,6	2	3,4	-	-	11	11,7	-	-	5	55,6	6	3,9	11	6,8
	б	35	42,2	39	50,0	16	47,1	26	37,7	32	55,2	21	45,7	41	43,6	12	57,1	2	22,2	72	47,4	74	46,0
	в	42	50,6	34	34,6	17	50,0	35	50,7	24	41,4	25	54,3	42	44,7	9	42,9	2	22,2	74	48,7	76	47,2
10	а	14	16,9	14	17,9	7	20,6	14	20,2	7	12,1	9	19,6	19	20,2	-	-	4	44,4	24	15,8	28	17,4
	б	17	20,5	17	21,8	5	14,7	7	10,2	22	37,9	12	26,0	15	16,0	7	33,4	-	-	34	22,4	34	21,1
	в	14	16,9	7	9,0	2	5,9	7	10,2	12	20,7	7	15,2	12	12,8	2	9,5	1	11,2	20	13,2	21	13,1
	г	29	34,9	33	42,3	18	52,9	37	53,6	7	12,1	9	19,6	41	43,6	12	57,1	4	44,4	58	38,1	62	38,5
	д	9	10,8	7	9,0	2	5,9	4	5,8	10	17,2	9	19,6	7	7,4	-	-	-	-	16	10,5	16	9,9

Продовження таблиці И.2

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		к-сть	%
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
11	а	23	27,7	25	32,1	13	38,2	18	26,1	17	29,3	7	15,2	30	31,9	11	52,4	4	44,4	44	29,0	48	29,8
	б	3	3,6	-	-	-	-	3	4,3	-	-	-	-	3	3,2	-	-	-	-	3	2,0	3	1,9
	в	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	49	59,8	22	28,2	14	41,2	24	34,8	33	56,9	34	73,9	32	34,1	5	23,8	1	11,2	70	46,0	71	44,1
	д	4	4,8	28	35,9	7	20,6	18	26,1	7	12,1	5	10,9	22	23,4	5	23,8	4	44,4	28	18,2	32	19,9
	е	4	4,8	3	3,8	-	-	6	8,7	1	1,7	-	-	7	7,4	-	-	-	-	7	4,6	7	4,3
12	а	6	7,2	5	6,4	5	14,7	-	-	6	10,4	-	-	6	6,4	5	23,8	4	44,4	7	4,6	11	6,8
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	в	-	-	7	9,0	1	2,9	5	7,3	1	1,7	-	-	5	5,3	2	9,6	-	-	7	4,6	7	4,4
	г	30	36,2	33	42,3	15	44,2	15	21,7	33	56,9	26	56,5	32	34,1	5	23,8	4	44,4	59	38,8	63	39,1
	д	19	22,9	13	16,7	6	17,7	25	36,2	1	1,7	4	8,7	23	24,4	5	23,8	1	11,2	31	20,4	32	19,9
	е	6	7,2	5	6,4	5	14,7	-	-	6	10,4	-	-	9	9,6	2	9,5	-	-	11	7,3	11	6,8
	є	12	14,5	9	11,6	1	2,9	18	26,1	2	3,4	7	15,2	12	12,8	2	9,5	-	-	21	13,8	21	13,1
	ж	6	7,2	3	3,8	-	-	-	-	9	15,5	9	19,6	-	-	-	-	-	-	9	5,9	9	5,6
	з	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
і	4	4,8	3	3,8	1	2,9	6	8,7	-	-	-	-	7	7,4	-	-	-	-	7	4,6	7	4,3	
13	а	23	27,7	28	35,9	8	23,5	28	40,6	15	25,9	14	30,4	30	31,9	7	33,4	4	44,4	47	30,9	51	31,7
	б	45	54,2	33	42,3	18	53,0	25	36,2	35	60,3	30	65,2	41	43,6	7	33,3	1	11,2	77	50,7	78	48,4
	в	15	18,1	17	21,8	8	23,5	16	23,2	8	13,8	2	4,4	23	24,5	7	33,3	4	44,4	28	18,4	32	19,9
14	а	12	14,5	14	17,9	6	17,6	8	11,6	12	20,7	2	4,4	19	20,2	5	23,8	-	-	26	17,1	26	16,2
	б	60	72,3	64	82,1	24	70,6	57	82,6	43	74,1	39	84,7	71	75,5	14	66,7	7	77,8	117	77,0	124	77,0
	в	11	13,2	-	-	4	11,8	4	5,8	3	5,2	5	10,9	4	4,3	2	9,5	2	22,2	9	5,9	11	6,8

Продовження таблиці И.2

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
15	а	19	22,9	20	25,6	6	17,7	24	34,7	9	15,5	2	4,4	30	31,9	7	33,3	3	33,4	36	23,7	39	24,2
	б	34	40,9	34	43,6	17	50,0	20	29,0	31	53,5	25	54,3	36	38,3	7	33,3	2	22,2	66	43,4	68	42,2
	в	15	18,1	6	7,7	8	23,5	5	7,3	8	13,8	8	17,4	11	11,7	2	9,5	2	22,2	19	12,5	21	13,0
	г	15	18,1	12	15,4	2	5,9	15	21,7	10	17,2	11	23,9	11	11,7	5	23,9	-	-	27	17,8	27	16,8
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
е	-	-	6	7,7	1	2,9	5	7,3	-	-	-	-	6	6,4	-	-	2	22,2	4	2,6	6	3,8	
16	а	4	4,8	-	-	4	11,8	-	-	-	-	-	-	1	1,1	3	14,3	2	22,2	2	1,3	4	2,5
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	в	77	92,8	70	89,7	27	79,4	65	94,2	55	94,8	46	100,0	86	91,5	15	71,4	7	77,8	140	92,1	147	91,3
	г	2	2,4	8	10,3	3	8,8	4	5,8	3	5,2	-	-	7	7,4	3	14,3	-	-	10	6,6	10	6,2
17	а	4	4,8	-	-	-	-	2	2,9	2	3,5	4	8,7	-	-	-	-	-	-	4	2,6	4	2,5
	б	16	19,3	9	11,6	2	5,9	13	18,8	10	17,2	7	15,2	13	13,8	5	23,8	2	22,2	23	15,1	25	15,5
	в	63	75,9	69	88,4	32	94,1	54	78,3	46	79,3	35	38,1	81	86,2	16	76,2	7	77,8	125	82,3	132	82,0
18	а	20	24,1	10	12,8	4	11,8	7	10,2	19	32,8	19	41,3	9	9,6	2	9,5	-	-	30	19,7	30	18,6
	б	1	1,2	17	21,8	6	17,7	7	10,2	5	8,6	-	-	16	17,0	2	9,5	4	44,4	14	9,2	18	11,2
	в	51	61,4	37	47,4	18	52,9	43	62,3	27	46,6	19	41,3	52	55,3	17	81,0	4	44,4	84	55,3	88	54,7
	г	11	13,3	14	18,0	6	17,6	12	17,3	7	12,0	8	17,4	17	18,1	-	-	1	11,2	24	15,8	25	15,5
19	а	2	2,4	-	-	2	5,9	-	-	-	-	-	-	2	2,1	-	-	2	22,2	-	-	2	1,2
	б	33	39,8	29	37,2	15	44,1	24	34,8	23	39,7	14	30,4	36	38,3	12	57,1	5	55,6	57	37,5	62	38,5
	в	31	37,3	24	30,7	5	14,7	27	39,1	23	39,7	21	45,7	28	29,8	6	28,6	2	22,2	53	34,9	55	34,2
	г	17	20,5	25	32,1	12	35,3	18	26,1	12	20,6	11	23,9	28	29,8	3	14,3	-	-	42	27,6	42	26,1
20	а	4	4,8	3	3,8	3	8,8	4	5,8	-	-	-	-	7	7,4	-	-	7	77,8	-	-	7	4,3
	б	28	33,7	38	48,7	21	61,8	23	33,3	22	37,9	13	28,3	41	43,7	12	57,1	1	11,1	65	42,8	66	41,0
	в	43	51,8	31	39,8	6	17,6	38	55,1	30	51,7	28	60,9	39	41,5	7	33,4	1	11,1	73	48,0	74	46,0
	г	8	9,7	6	7,7	4	11,8	4	5,8	6	10,4	5	10,8	7	7,4	2	9,5	-	-	14	9,2	14	8,7

Таблиця И.3

**Результати анкетування студентів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна робота” у ТНЕУ
(анкетування проводилося з 2009 по 2010 рік, вибірка становить 147 осіб)**

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
7	а	7	8,5	19	29,2	9	23,7	7	10,9	10	22,2	13	22,0	11	13,9	2	22,2	9	27,2	17	14,9	26	17,7
	б	25	30,5	32	49,2	16	42,1	22	34,4	16	35,6	21	35,6	33	41,8	3	33,3	13	39,4	44	38,6	57	38,8
	в	47	57,3	14	21,6	13	34,2	33	51,6	18	40,0	23	39,0	34	43,0	4	44,5	10	30,3	51	44,7	61	41,5
	г	3	3,7	-	-	-	-	2	3,1	1	2,2	2	3,4	1	1,3	-	-	1	3,1	2	1,8	3	2,0
8	а	3	3,7	5	7,7	1	2,6	2	3,1	5	11,1	4	6,8	4	5,0	-	-	3	9,1	5	44,4	8	5,4
	б	46	56,1	39	60,0	21	55,3	37	57,8	27	60,0	39	66,1	42	53,2	4	44,4	14	42,4	71	62,3	85	57,8
	в	26	31,7	16	24,6	13	34,2	17	26,6	12	26,7	11	18,6	27	34,2	4	44,4	12	36,4	30	26,3	42	28,6
	г	5	6,1	5	7,7	1	2,6	8	12,5	1	2,2	4	6,8	5	6,3	1	11,2	4	12,1	6	5,3	10	6,8
	д	2	2,4	-	-	2	5,3	-	-	-	-	1	1,7	1	1,3	-	-	-	-	2	1,7	2	1,4
9	а	3	3,7	7	10,8	3	7,9	2	3,1	5	11,1	5	8,5	4	5,1	1	11,2	5	15,2	5	4,4	10	6,8
	б	39	47,5	33	50,8	17	44,7	39	61,0	16	35,6	28	47,4	40	50,6	4	44,4	18	54,5	54	47,4	72	49,0
	в	40	48,8	25	38,4	18	47,4	23	35,9	24	53,3	26	44,1	35	44,3	4	44,4	10	30,3	55	48,2	65	44,2
10	а	16	19,5	8	12,3	8	21,1	9	14,1	7	15,6	8	13,6	16	20,2	-	-	3	9,1	21	18,4	24	16,3
	б	12	14,6	3	4,6	4	10,5	5	7,8	6	13,3	8	13,6	7	8,9	-	-	3	9,1	12	10,5	15	10,2
	в	10	12,2	5	7,7	3	7,9	5	7,8	7	15,6	8	13,6	6	7,6	1	11,1	5	15,1	10	8,8	15	10,2
	г	43	52,5	46	70,8	23	60,5	44	68,7	22	48,9	32	54,2	50	63,3	7	77,8	19	57,6	70	61,4	89	60,6
	д	1	1,2	3	4,6	-	-	1	1,6	3	6,6	3	5,0	-	-	1	11,1	3	9,1	1	0,9	4	2,7

Продовження таблиці И.3

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
11	а	10	12,2	14	21,5	10	26,3	7	11,0	7	15,6	6	10,2	18	22,8	-	-	6	18,1	18	15,8	24	16,3
	б	1	1,2	2	3,1	1	2,6	2	3,1	-	-	2	3,4	1	1,3	-	-	-	-	3	2,6	3	2,0
	в	1	1,2	2	3,1	-	-	2	3,1	1	2,2	2	3,4	1	1,3	-	-	2	6,1	1	0,9	3	2,0
	г	11	13,4	16	24,6	5	13,2	8	12,5	14	31,1	17	28,8	10	12,6	-	-	5	15,2	22	19,3	27	18,4
	д	57	69,5	31	47,7	22	57,9	43	67,2	23	51,1	30	50,8	49	62,0	9	100,0	20	60,6	68	59,6	88	59,9
	е	2	2,5	-	-	-	-	2	3,1	-	-	2	3,4	-	-	-	-	-	-	-	2	1,8	2
12	а	4	4,9	12	18,4	5	13,1	7	11,0	4	8,9	2	3,4	14	17,7	-	-	4	12,1	12	10,5	16	10,9
	б	2	2,4	2	3,1	-	-	1	1,6	3	6,7	2	3,4	1	1,3	1	11,1	2	6,1	2	1,8	4	2,7
	в	7	8,5	15	23,1	3	7,9	14	21,8	5	11,1	5	8,5	15	19,0	2	22,2	7	21,2	15	13,2	22	15,0
	г	27	33,0	22	33,8	8	21,1	26	40,6	15	33,3	22	37,2	24	30,4	3	33,4	4	12,1	45	39,5	49	33,3
	д	6	7,3	5	7,7	3	7,9	4	6,2	4	8,9	5	8,5	4	5,0	2	22,2	4	12,1	7	6,1	11	7,5
	е	19	23,2	7	10,8	13	34,2	11	17,2	2	4,4	11	18,6	15	19,0	-	-	4	12,1	22	19,3	26	17,7
	є	6	7,3	2	3,1	2	5,3	-	-	6	13,3	5	8,5	3	3,8	-	-	3	9,1	5	4,4	8	5,4
	ж	7	8,5	-	-	3	7,9	1	1,6	3	6,7	4	6,8	2	2,5	1	11,1	4	12,1	3	2,6	7	4,8
	з	4	4,9	-	-	1	2,6	-	-	3	6,7	3	5,1	1	1,3	-	-	1	3,1	3	2,6	4	2,7
і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	а	27	32,9	24	36,9	13	34,2	24	37,5	14	31,1	17	28,8	31	39,2	3	33,3	14	42,4	37	32,5	51	34,7
	б	48	58,6	31	47,7	23	60,5	32	50,0	24	53,3	37	62,7	36	45,6	6	66,7	15	45,5	64	56,1	79	53,7
	в	7	8,5	10	15,4	2	5,3	8	12,5	7	15,6	5	8,5	12	15,2	-	-	4	12,1	13	11,4	17	11,6
14	а	13	15,9	7	10,8	4	10,5	11	17,2	5	11,1	6	10,2	10	12,7	4	44,4	8	24,3	12	10,5	20	13,6
	б	61	74,4	52	80,0	28	73,7	49	76,6	36	80,0	48	81,3	60	75,9	5	55,6	21	63,6	92	80,7	113	76,9
	в	8	9,7	6	9,2	6	15,8	4	6,2	4	8,9	5	8,5	9	11,4	-	-	4	12,1	10	8,8	14	9,5

Продовження таблиці И.3

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати		
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча				
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
15	а	17	20,7	16	24,6	3	7,9	19	29,7	11	24,4	9	15,2	20	25,3	4	44,5	9	27,3	24	21,0	33	22,4	
	б	32	39,0	25	38,5	14	36,8	26	40,6	17	37,8	24	40,7	32	40,5	1	11,1	8	24,2	49	43,0	57	38,8	
	в	15	18,3	9	13,8	11	29,0	8	12,5	5	11,1	5	8,5	16	20,3	3	33,3	5	15,2	19	16,7	24	16,4	
	г	18	22,0	15	23,1	10	26,3	11	17,2	12	26,7	21	35,6	11	13,9	1	11,1	11	33,3	22	19,3	33	22,4	
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	а	12	14,6	11	16,9	11	29,0	8	12,5	4	8,9	3	5,1	19	24,1	1	11,1	9	27,3	14	12,3	23	15,6	
	б	1	1,2	-	-	1	2,6	-	-	-	-	1	1,7	-	-	-	-	1	3,0	-	-	1	0,7	
	в	69	84,2	49	75,4	25	65,8	56	87,5	37	82,2	52	88,1	58	73,4	8	88,9	23	69,7	95	83,3	118	80,3	
	г	-	-	5	7,7	1	2,6	-	-	4	8,9	3	5,1	2	2,5	-	-	-	-	5	4,4	5	3,4	
17	а	8	9,8	7	10,8	7	18,4	5	7,8	3	6,7	8	13,6	6	7,6	1	11,1	5	15,2	10	8,8	15	10,2	
	б	8	9,8	7	10,8	3	7,9	6	9,4	6	13,3	8	13,6	7	8,9	-	-	6	18,1	9	7,9	15	10,2	
	в	66	80,4	51	78,4	28	73,7	53	82,8	36	80,0	43	72,8	66	83,5	8	88,9	22	66,7	95	83,3	117	79,6	
18	а	18	22,0	9	13,8	6	15,8	10	15,6	11	24,5	19	32,2	8	10,1	1	11,2	7	21,2	20	17,5	27	18,4	
	б	15	18,3	36	55,4	16	42,1	21	32,8	14	31,1	12	20,3	39	49,4	-	-	15	45,5	36	31,6	51	34,7	
	в	42	51,2	16	24,6	15	39,5	29	45,3	14	31,1	23	39,0	30	38,0	4	44,4	8	24,2	50	43,9	58	39,4	
	г	7	8,5	4	6,2	1	2,6	4	6,3	6	13,3	5	8,5	2	2,5	4	44,4	3	9,1	8	7,0	11	7,5	
19	а	3	3,7	5	7,7	-	-	3	4,7	5	11,1	4	6,8	4	5,1	-	-	4	12,1	4	3,5	8	5,4	
	б	26	31,7	11	16,9	8	21,1	20	31,3	9	20,0	13	22,0	22	27,8	2	22,2	4	12,1	33	28,9	37	25,2	
	в	30	36,6	22	33,8	14	36,8	26	40,6	12	26,7	19	32,2	28	35,4	5	55,6	15	45,5	37	32,5	52	35,4	
	г	23	28,0	27	41,5	16	42,1	15	23,4	19	42,2	23	39,0	25	31,7	2	22,2	10	30,3	40	35,1	50	34,0	
20	а	4	4,9	5	7,7	1	2,6	2	3,1	6	13,3	3	5,1	6	7,6	-	-	5	15,2	4	3,5	9	6,1	
	б	40	48,8	30	46,2	19	50,0	32	50,0	19	42,3	29	49,1	36	45,6	5	55,6	15	45,4	55	48,2	70	47,6	
	в	32	39,0	19	29,2	12	31,6	25	39,1	14	31,1	24	40,7	26	32,9	1	11,1	6	18,2	45	39,5	51	34,7	
	г	6	7,3	11	16,9	6	15,8	5	7,8	6	13,3	3	5,1	11	13,9	3	33,3	6	18,2	11	9,7	17	11,6	

Таблиця II.4

Результати анкетування студентів, які навчаються у РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) за спеціальністю „Соціальна педагогіка” (анкетування проводилося 2008 - 2009 навчального року, вибірка становить 120 осіб)

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
7	а	20	31,8	17	29,8	12	36,4	19	42,2	6	14,3	22	37,9	15	27,3	-	-	7	31,8	30	30,6	37	30,9
	б	35	55,6	40	71,2	17	51,5	22	48,9	36	85,7	34	58,6	36	65,5	5	71,4	13	59,1	62	63,3	75	62,5
	в	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	-	-	2	3,6	2	28,6	2	9,1	2	2,0	4	3,3
	г	4	6,3	-	-	-	-	4	8,9	-	-	2	3,5	2	3,6	-	-	-	-	4	4,1	4	3,3
8	а	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	б	25	39,7	30	52,6	7	21,2	19	42,2	29	69,0	30	51,7	22	40,0	3	42,9	9	40,9	46	47,0	55	45,8
	в	32	50,8	27	47,4	20	60,6	26	57,8	13	31,0	22	37,9	33	60,0	4	57,1	13	59,1	46	47,0	59	49,2
	г	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	4	6,9	-	-	-	-	-	-	4	4,0	4	3,3
	д	2	3,2	-	-	2	6,1	-	-	-	-	2	3,5	-	-	-	-	-	-	2	2,0	2	1,7
9	а	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	-	2	3,6	2	28,6	2	9,1	2	2,0	4	3,3	
	б	48	76,2	42	73,7	24	72,7	34	75,5	32	76,2	43	74,1	47	85,5	-	-	18	81,8	72	73,5	90	75,0
	в	11	17,5	15	26,3	5	15,2	11	24,5	10	23,8	15	25,9	6	10,9	5	71,4	2	9,1	24	24,5	26	21,7
10	а	25	39,7	25	43,8	10	30,3	22	48,9	18	42,9	30	51,7	18	32,7	2	28,6	9	40,9	41	41,9	50	41,7
	б	17	27,0	14	24,6	12	36,4	5	11,1	14	33,3	17	29,3	11	20,0	3	42,8	7	31,9	24	24,5	31	25,8
	в	1	1,5	14	24,6	2	6,1	6	13,3	7	16,7	4	6,9	11	20,0	-	-	-	-	15	15,3	15	12,5
	г	9	14,3	-	-	6	18,1	3	6,7	-	-	3	5,2	4	7,3	2	28,6	2	9,1	7	7,1	9	7,5
	д	11	17,5	4	7,0	3	9,1	9	20,0	3	7,1	4	6,9	11	20,0	-	-	4	18,1	11	11,2	15	12,5

Продовження таблиці II.4

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча		к-сть	%
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
11	а	18	28,6	13	22,8	14	42,4	14	31,1	3	7,1	11	19,0	15	27,3	5	71,4	7	31,8	24	24,5	31	25,8
	б	11	17,4	-	-	4	12,1	1	2,2	6	14,3	6	10,4	5	9,1	-	-	2	9,1	9	9,2	11	9,2
	в	-	-	2	3,5	-	-	-	-	2	4,8	2	3,4	-	-	-	-	-	-	2	2,0	2	1,7
	г	18	28,6	21	36,8	6	18,2	11	24,5	22	52,4	26	44,8	13	23,6	-	-	4	18,2	35	35,7	39	32,5
	д	8	12,7	14	24,6	5	15,2	11	24,5	6	14,3	9	15,5	11	20,0	2	28,6	7	31,8	15	15,3	22	18,3
	е	8	12,7	7	12,3	4	12,1	8	17,7	3	7,1	4	6,9	11	20,0	-	-	2	9,1	13	13,3	15	12,5
12	а	5	8,0	4	7,0	4	12,1	2	4,4	3	7,1	2	3,4	5	9,1	2	28,6	5	22,7	4	4,1	9	7,5
	б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	в	4	6,3	-	-	4	12,1	-	-	-	-	2	3,4	2	3,6	-	-	-	-	4	4,1	4	3,3
	г	30	47,6	27	47,4	11	33,3	18	40,0	28	66,7	32	55,2	22	40,0	3	42,8	13	59,1	44	44,8	57	47,5
	д	7	11,1	8	14,0	5	15,2	7	15,6	3	7,1	6	10,4	7	12,7	2	28,6	2	9,1	13	13,3	15	12,5
	е	12	19,0	14	24,6	9	27,3	9	20,0	8	19,1	11	19,0	15	27,3	-	-	2	9,1	24	24,5	26	21,7
	є	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	ж	5	8,0	4	7,0	-	-	9	20,0	-	-	5	8,6	4	7,3	-	-	-	-	9	9,2	9	7,5
	з	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
13	а	16	25,4	12	21,1	9	27,2	10	22,2	9	21,4	13	22,4	15	27,3	-	-	2	9,1	26	26,5	28	23,3
	б	24	38,1	35	61,4	12	36,4	18	40,0	29	69,1	32	55,2	27	49,1	-	-	9	40,9	50	51,0	59	49,2
	в	23	36,5	10	17,5	12	36,4	17	37,8	4	9,5	13	22,4	13	23,6	7	100,0	11	50,0	22	22,5	33	27,5
14	а	9	14,3	4	7,0	4	12,1	4	8,9	5	11,9	9	15,5	4	7,3	-	-	2	9,1	11	11,2	13	10,8
	б	45	71,4	53	93,0	23	69,7	38	84,4	37	88,1	47	81,0	44	80,0	7	100,0	20	90,9	78	78,6	98	81,7
	в	9	14,3	-	-	6	18,2	3	6,7	-	-	2	3,5	7	12,7	-	-	-	-	9	9,2	9	7,5

Продовження таблиці II.4

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати		
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча				
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть
15	а	8	12,7	5	8,8	5	15,2	-	-	8	19,0	2	3,4	11	20,0	-	-	4	18,2	9	9,2	13	10,8	
	б	18	28,6	28	49,1	10	30,3	20	44,4	16	38,1	33	56,9	13	23,6	-	-	3	13,6	43	43,9	46	38,3	
	в	33	52,4	17	29,8	12	36,4	25	55,6	13	31,0	19	32,8	26	47,3	5	71,4	11	50,0	39	39,8	50	41,7	
	г	4	6,3	7	12,3	6	18,1	-	-	5	11,9	4	6,9	5	9,1	2	28,6	4	18,2	7	7,1	11	9,2	
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	а	15	23,8	5	8,8	6	18,1	12	26,7	2	4,8	11	19,0	9	16,4	-	-	5	15,2	15	15,3	20	16,7	
	б	2	3,2	-	-	-	-	2	44,4	-	-	-	-	2	3,6	-	-	-	-	2	2,0	2	1,7	
	в	45	71,4	49	86,0	25	75,8	31	68,9	38	90,4	45	77,6	42	76,4	7	100,0	15	68,2	79	80,7	94	78,3	
	г	1	1,6	3	5,2	2	6,1	-	-	2	4,8	2	3,4	2	3,6	-	-	2	9,1	2	2,0	4	3,3	
17	а	6	9,5	5	8,8	2	6,1	6	13,3	3	7,1	9	15,5	2	3,6	-	-	-	-	11	11,2	11	9,2	
	б	15	23,8	-	-	5	15,2	10	22,2	-	-	6	10,4	9	16,4	-	-	6	27,3	9	9,2	15	12,5	
	в	42	66,7	52	91,2	26	78,7	29	64,5	39	92,9	43	74,1	44	80,0	7	100,0	16	72,7	78	79,6	94	78,3	
18	а	8	12,7	5	8,8	2	6,1	6	13,3	5	11,9	6	10,4	7	12,7	-	-	-	-	13	13,3	13	10,8	
	б	13	20,6	31	54,4	8	24,2	15	33,3	21	50,0	17	29,3	24	43,6	3	42,8	11	50,0	33	33,6	44	36,7	
	в	34	54,0	14	24,5	18	54,5	19	42,3	11	26,2	26	44,8	20	36,4	2	28,6	9	40,9	39	39,8	48	40,0	
	г	8	12,7	7	12,3	5	15,2	5	11,1	5	11,9	9	15,5	4	7,3	2	28,6	2	9,1	13	13,3	15	12,5	
19	а	9	14,3	-	-	4	12,1	5	11,1	-	-	2	3,4	2	3,6	5	71,4	2	9,1	7	7,1	9	7,5	
	б	18	28,6	12	21,0	8	24,2	11	24,5	11	26,2	15	25,9	15	27,3	-	-	4	18,2	26	26,5	30	25,0	
	в	26	41,2	31	54,4	14	42,4	23	51,1	20	47,6	26	44,8	29	52,7	2	28,6	9	40,9	48	49,0	57	47,5	
	г	10	15,9	14	24,6	7	21,2	6	13,3	11	26,2	15	25,9	9	16,4	-	-	7	31,8	17	17,4	24	20,0	
20	а	9	14,3	-	-	4	12,1	5	11,1	-	-	2	3,5	7	12,7	-	-	2	9,1	7	7,1	9	7,5	
	б	25	39,7	32	56,1	16	48,5	20	44,5	21	50,0	28	48,3	22	40,0	7	100,0	16	72,7	41	41,9	57	47,5	
	в	23	36,5	25	43,9	9	27,3	18	40,0	21	50,0	26	44,8	22	40,0	-	-	2	9,1	46	47,0	48	40,0	
	г	6	1,5	-	-	4	12,1	2	4,4	-	-	2	3,4	4	7,3	-	-	2	9,1	4	4,0	6	5,0	

Таблиця И.5

Результати анкетування студентів, які навчаються у РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) за спеціальністю „Практична психологія” (анкетування проводилося 2008 - 2009 навчального року, вибірка становить 49 осіб)

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати	
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча			
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
7	а	6	12,2	-	-	4	26,6	2	8,3	-	-	5	17,9	1	5,3	-	-	2	18,2	4	10,5	6	12,2
	б	42	85,7	-	-	10	66,7	22	91,7	10	100,0	22	78,5	18	94,7	2	100,0	9	81,8	33	86,9	42	85,7
	в	1	2,1	-	-	1	6,7	-	-	-	-	1	3,6	-	-	-	-	-	-	1	2,6	1	2,1
	г	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	а	4	8,2	-	-	1	6,7	1	4,2	2	20,0	1	3,6	3	15,8	-	-	2	18,2	2	5,3	4	8,2
	б	20	40,8	-	-	7	46,6	9	37,5	2	20,0	13	46,4	6	31,6	1	50,0	4	36,4	16	42,1	20	40,8
	в	21	42,8	-	-	6	40,0	11	45,8	6	60,0	11	39,3	9	47,3	1	50,0	5	45,4	16	42,1	21	42,8
	г	4	8,2	-	-	1	6,7	3	12,5	-	-	3	10,7	1	5,3	-	-	-	-	4	10,5	4	8,2
	д	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	а	5	10,2	-	-	2	13,3	1	4,2	2	20,0	3	10,7	2	10,5	-	-	-	-	5	13,2	5	10,2
	б	42	85,7	-	-	12	80,0	22	91,6	8	80,0	24	85,7	16	84,2	2	100,0	11	100,0	31	81,5	42	85,7
	в	2	4,1	-	-	1	6,7	1	4,2	-	-	1	3,6	1	5,3	-	-	-	-	2	5,3	2	4,1
10	а	20	40,8	-	-	7	46,6	13	58,2	-	-	10	35,7	10	52,6	-	-	6	54,5	14	36,8	20	40,8
	б	6	12,3	-	-	3	20,0	3	12,5	-	-	4	14,3	2	10,5	-	-	2	18,2	4	10,5	6	12,3
	в	5	10,2	-	-	1	6,7	4	16,6	-	-	4	14,3	1	5,3	-	-	1	9,1	4	10,5	5	10,2
	г	6	12,3	-	-	3	20,0	1	4,2	2	20,0	4	14,3	1	5,3	1	50,0	1	9,1	5	13,2	6	12,3
	д	12	24,4	-	-	1	6,7	3	12,5	8	80,0	6	21,4	5	26,3	1	50,0	1	9,1	11	29,0	12	24,4

Відсутні студенти заочної форми навчання

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати			
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча					
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
11	а	8	16,3	-	Відсутні студенти заочної форми навчання	2	13,3	4	16,7	2	20,0	4	14,3	4	21,0	-	-	2	18,2	6	15,8	8	16,3		
	б	5	10,2	-		-	-	3	12,5	2	20,0	-	-	5	26,3	-	-	1	9,1	4	10,5	5	10,2		
	в	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	г	21	42,9	-		9	60,0	10	41,6	2	20,0	14	50,0	6	31,6	1	50,0	5	45,4	16	42,1	21	42,9		
	д	3	6,1	-		3	20,0	-	-	-	-	2	7,1	1	5,3	-	-	3	27,3	-	-	3	6,1		
	е	12	24,5	-		1	6,7	7	29,2	4	40,0	8	28,6	3	15,8	1	50,0	-	-	12	31,6	12	24,5		
12	а	5	10,2	-		2	13,3	1	4,1	2	20,0	2	7,1	2	10,5	1	50,0	2	18,2	3	7,9	5	10,2		
	б	2	4,1	-		-	-	-	-	2	20,0	-	-	2	10,5	-	-	-	-	2	5,3	2	4,1		
	в	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	г	22	44,9	-		5	33,3	15	62,5	2	20,0	12	42,8	9	47,4	1	50,0	6	54,5	16	42,1	22	44,9		
	д	8	16,3	-		4	26,7	4	16,7	-	-	6	21,5	2	10,5	-	-	1	9,1	7	18,4	8	16,3		
	е	7	14,3	-		3	20,0	4	16,7	-	-	4	14,3	3	15,8	-	-	-	-	7	18,4	7	14,3		
	є	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	ж	5	10,2	-		1	6,7	-	-	4	40,0	4	14,3	1	5,3	-	-	2	18,2	3	7,9	5	10,2		
	з	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	і	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
13	а	9	18,4	-		1	6,7	2	8,4	6	60,0	5	17,8	4	21,1	-	-	1	9,1	8	21,1	9	18,4		
	б	29	59,2	-		8	53,3	17	70,8	4	40,0	15	53,6	13	68,4	1	50,0	10	90,9	19	50,0	29	59,2		
	в	11	22,4	-		6	40,0	5	20,8	-	-	8	28,6	2	10,5	1	50,0	-	-	11	29,0	11	22,4		
14	а	6	12,2	-		1	6,7	3	12,5	2	20,0	3	10,7	3	15,8	-	-	-	-	6	15,8	6	12,2		
	б	41	83,7	-		13	86,6	20	83,3	8	80,0	24	85,7	16	84,2	1	50,0	10	90,9	31	81,6	41	83,7		
	в	2	4,1	-		1	6,7	1	4,2	-	-	1	3,6	-	-	1	50,0	1	9,1	1	2,6	2	4,1		

Продовження таблиці И.5

№ запитання	Варіанти відповідей	За формою навчання				За курсами навчання						За успішністю						За статтю				Загальні результати		
		денна		заочна		1		2-3		4-5		висока		середня		низька		чоловіча		жіноча				
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
15	а	16	32,7	-		4	26,7	7	29,1	5	50,0	10	35,7	5	26,3	1	50,0	2	18,2	14	36,8	16	32,7	
	б	19	38,8	-		6	40,0	10	41,7	3	30,0	13	46,4	5	26,3	1	50,0	6	54,5	13	34,2	19	38,8	
	в	8	16,3	-		2	13,3	4	16,7	2	20,0	1	3,6	7	36,9	-	-	2	18,2	6	15,8	8	16,3	
	г	6	12,2	-		3	20,0	3	12,5	-	-	4	14,3	2	10,5	-	-	1	9,1	5	13,2	6	12,2	
	д	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	е	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	а	4	8,2	-		1	6,7	-	-	3	30,0	1	3,6	3	15,8	-	-	1	9,1	3	7,9	4	8,2	
	б	3	6,1	-		1	6,7	-	-	2	20,0	3	10,7	-	-	-	-	2	18,2	1	2,6	3	6,1	
	в	41	83,7	-		13	86,6	23	95,8	5	50,0	24	85,7	15	78,9	2	-	7	63,6	34	89,5	41	83,7	
	г	1	2,0	-		-	-	1	4,2	-	-	-	-	1	5,3	-	-	1	9,1	-	-	1	2,0	
17	а	4	8,2	-		1	6,7	-	-	3	30,0	4	14,3	-	-	-	-	-	-	4	10,5	4	8,2	
	б	1	2,0	-		-	-	-	-	1	10,0	-	-	1	5,3	-	-	-	-	1	2,6	1	2,0	
	в	44	89,8	-		14	93,3	24	100,0	6	60,0	24	85,7	18	94,7	2	-	11	100,0	33	86,9	44	89,8	
18	а	6	12,3	-		1	6,7	2	8,4	3	30,0	4	14,3	2	10,5	-	-	1	9,1	5	13,2	6	12,3	
	б	8	16,3	-		3	20,0	3	12,5	2	20,0	4	14,3	3	15,8	1	50,0	3	27,3	5	13,2	8	16,3	
	в	29	59,1	-		10	66,6	14	58,3	5	50,0	18	64,3	11	57,9	-	-	6	54,5	23	60,4	29	59,1	
	г	6	12,3	-		1	6,7	5	20,8	-	-	2	7,1	3	15,8	1	50,0	1	9,1	5	13,2	6	12,3	
19	а	3	6,1	-		1	6,7	2	8,3	-	-	2	7,1	-	-	1	50,0	3	27,3	-	-	3	6,1	
	б	12	24,5	-		4	26,7	3	12,5	5	50,0	10	35,7	1	5,3	1	50,0	1	9,1	11	29,0	12	24,5	
	в	23	47,0	-		7	46,6	13	54,2	3	30,0	7	25,0	16	84,2	-	-	7	63,6	16	42,0	23	47,0	
	г	11	22,4	-		3	20,0	6	25,0	2	20,0	9	32,2	2	10,5	-	-	-	-	11	29,0	11	22,4	
20	а	4	8,2	-		2	13,3	2	8,3	-	-	1	3,6	2	10,5	1	50,0	3	27,3	1	2,6	4	8,2	
	б	27	55,1	-		8	53,3	14	58,4	5	50,0	14	50,0	13	68,4	1	50,0	7	63,6	20	52,7	27	55,1	
	в	14	28,5	-		5	33,4	6	25,0	3	30,0	11	39,3	3	15,8	-	-	1	9,1	13	34,2	14	28,5	
	г	4	8,2	-		-	-	2	8,3	2	20,0	2	7,1	1	5,3	-	-	-	-	4	10,5	4	8,2	

Відсутні студенти заочної форми навчання

Додаток К

Розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена

Вводимо у таблицю значення (у цифровому вираженні) двох ознак в стовпцях А (рівень академічної успішності студентів) і В (рівень розвитку їх інформаційно-пізнавальних умінь роботи з навчальною літературою).

Алгоритм розрахунку:

1. Рангуємо значення А і В. Їх ранги заносимо в стовпці „Ранг А” і „Ранг В”.
2. Підраховуємо різницю між рангами А і В (стовпець d).
3. Підносимо кожну різницю між рангами (d) до квадрату (стовпець d²).
4. Підраховуємо суму квадратів різниць рангів.
5. Здійснюємо автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції (ρ) за формулою:

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{\sum(d^2)}{n \cdot (n^2 - 1)},$$

де: n – кількість прорангованих показників;

d – різниця між рангами за двома змінними для кожного обстежуваного;

$\sum(d^2)$ – сума квадратів різниць рангів.

6. Визначаємо критичні значення.

Таблиця

Автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції

N	Значення А	Ранг А	Значення В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	5	126.5	3	162.5	-36	1296
2	5	126.5	3	162.5	-36	1296
3	5	126.5	3	162.5	-36	1296
4	5	126.5	3	162.5	-36	1296
5	5	126.5	3	162.5	-36	1296
6	5	126.5	3	162.5	-36	1296
7	5	126.5	3	162.5	-36	1296
8	5	126.5	3	162.5	-36	1296
9	5	126.5	3	162.5	-36	1296
10	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
11	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
12	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
13	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
14	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
15	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25

<i>Продовження таблиці</i>						
16	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
17	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
18	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
19	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
20	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
21	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
22	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
23	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
24	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
25	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
26	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
27	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
28	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
29	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
30	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
31	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
32	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
33	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
34	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
35	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
36	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
37	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
38	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
39	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
40	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
41	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
42	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
43	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
44	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
45	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
46	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
47	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
48	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25

<i>Продовження таблиці</i>						
49	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
50	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
51	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
52	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
53	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
54	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
55	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
56	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
57	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
58	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
59	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
60	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
61	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
62	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
63	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
64	5	46.5	2	88	-41.5	1722.25
65	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
66	5	46.5	2	10.5	36	1296
67	5	46.5	2	10.5	36	1296
68	5	46.5	2	10.5	36	1296
69	5	46.5	2	10.5	36	1296
70	5	46.5	2	10.5	36	1296
71	5	46.5	2	10.5	36	1296
72	5	46.5	2	10.5	36	1296
73	5	46.5	2	10.5	36	1296
74	5	46.5	2	10.5	36	1296
75	5	46.5	2	10.5	36	1296
76	5	126.5	2	88	38.5	1482.25
77	5	46.5	2	10.5	36	1296
78	5	5	2	88	-83	6889
79	5	5	2	88	-83	6889
80	5	5	2	88	-83	6889
81	5	5	1	88	-83	6889

<i>Продовження таблиці</i>						
82	5	5	1	88	-83	6889
83	5	5	1	88	-83	6889
84	5	5	1	10.5	-5.5	30.25
85	5	5	1	10.5	-5.5	30.25
86	5	5	1	10.5	-5.5	30.25
87	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
88	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
89	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
90	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
91	4	126.5	3	88	38.5	1482.25
92	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
93	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
94	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
95	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
96	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
97	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
98	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
99	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
100	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
101	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
102	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
103	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
104	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
105	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
106	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
107	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
108	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
109	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
110	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
111	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
112	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
113	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
114	4	126.5	2	88	38.5	1482.25

<i>Продовження таблиці</i>						
115	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
116	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
117	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
118	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
119	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
120	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
121	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
122	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
123	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
124	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
125	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
126	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
127	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
128	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
129	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
130	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
131	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
132	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
133	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
134	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
135	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
136	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
137	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
138	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
139	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
140	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
141	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
142	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
143	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
144	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
145	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
146	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
147	4	126.5	2	88	38.5	1482.25

<i>Продовження таблиці</i>						
148	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
149	4	126.5	2	88	38.5	1482.25
150	4	126.5	1	88	38.5	1482.25
151	4	126.5	1	10.5	116	13456
152	4	126.5	1	10.5	116	13456
153	4	126.5	1	10.5	116	13456
154	4	126.5	1	10.5	116	13456
155	4	126.5	1	10.5	116	13456
156	4	126.5	1	10.5	116	13456
157	4	46.5	1	162.5	-116	13456
158	4	46.5	1	162.5	-116	13456
159	4	46.5	1	162.5	-116	13456
160	4	46.5	1	162.5	-116	13456
161	3	46.5	2	162.5	-116	13456
162	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
163	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
164	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
165	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
166	3	46.5	2	88	-41.5	1722.25
167	3	46.5	1	88	-41.5	1722.25
168	3	46.5	1	88	-41.5	1722.25
169	3	46.5	1	88	-41.5	1722.25
Суми		14365		14365	0	420491

Результат: $\rho = 0.477$ (кореляція між А і В статистично значуща).

Критичні значення для $n = 169$

n	p	
	0.05	0.01
169	0.16	0.21

Оцінка сили зв'язку за величиною коефіцієнта кореляції:

- слабо виражена (від 0 до 0,3);
- середньо виражена (від 0,4 до 0,6);
- сильно виражена (від 0,7 до 1,0).

Додаток Л
Реєстраційна карточка (роздаткові стимульні матеріали)
для проведення контент-аналізу

Уважно прочитайте запропоновані ознаки навчальної літератури (окремо графіко-ілюстративного, текстового компонентів і структури) та підкресліть ті із них, котрі, на Ваш погляд, найбільше стосуються, використовуваних вами навчальних книг.

У кожному абзаці підкресліть не менше 5-ти ознак-характеристик.

I. Ознаки-характеристики *графіко-ілюстративного компонента* навчальних книг

Застосування чорно-білих зображень; нечіткий друк; переважання площинних ілюстрацій над просторовими; одноманітність; домінування декоруючих (малоінформативних) зображень; відсутні сигнали-символи, що сприяють запам'ятовуванню; недостатня кількість ілюстративного матеріалу; не завжди супроводжується підмалюнковими надписами. Оптимальний розмір шрифту; наявний повноколірний друк; забезпечує образність сприйняття; добре зосереджує увагу; стимулює логічне мислення; сприяє ідентифікації з персонажами; добре стимулює уяву; має оптимальний формат сторінки та якість паперу.

Не задіює елементи самоконтролю; не сприяє чіткій усвідомленості навчальних цілей; часто „виводить вас із себе”; набридає; інколи спричиняє неприємні почуття; графічні матеріали невиправдано перевищують обсяг сюжетних живописних ілюстрацій; зображення тьмяні чи виконані у невдалій колористичній гаммі. Здійснює мобілізуючий вплив; знімає надмірне вольове напруження; підвищує довільність психічних процесів; забезпечує насолоду від споглядання високоестетичних ілюстрацій; викликає стійкі позитивні емоції; активізує емоційний відгук; має привабливе поліграфічне виконання.

Спричиняє внутрішній дискомфорт; викликає фрустрацію (надмірне емоційне напруження, відчай, дезорганізація); зумовлює емоційне вигорання (виснаження); викликає дисфорію (похмурість, ворожість, гнів); спричинює візуальний шум (перевантаження зоровими сигналами); спричинює розчарування, невдоволення. Експресивний, спричиняє ейфорію (піднесений настрій, веселість); породжує катарсис (емоційне потрясіння, яке зумовлює внутрішнє просвітлення, очищення); зумовлює переживання творчих злетів; сприяє осягненню теми як світоглядно-художнього образу; містить веселі шаржі, цікаві репродукції; викликає емоційно-когнітивну (емоційно-розумову) післядію.

Спричиняє абулію (порушення волі, відсутність бажань і спонукань до дій); часто відволікає від читання; викликає розгубленість; пригнічує; провокує нетерплячість. Забезпечує стійкість довільної уваги; запобігає надмірному нервово-психічному напруженню; стимулює пізнавальну активність; підвищує працездатність; розвиває впевненість у собі.

Не містить інструктивних ілюстрацій (технологічних карт, процедурних схем, планів тощо); надто формалістичний; ілюстрації сутнісно не пов'язані між собою; не сприяє з'ясуванню мотиву та основної ідеї, котру прагнув виразити автор; спричинює деструктивну особистісно-сміслову невизначеність. Спричиняє психічний стан *флоу*, за якого людина повністю задіяна у те, чим вона займається, зосереджена та відчуває успіх у діяльності; уточнює та конкретизує текст; сприяє генеруванню нових ідей; дає змогу зануритися у світ образності; зменшує пізнавальну пасивність.

Надмірно драматизований; викликає емоційну невірноваженість; імпульсивність; ігнорує індивідуально-типологічні особливості; недостатньо обстоює порядність, чесність, справедливість. Сприяє „згладжуванню” надмірно виражених рис характеру; розвиває спостережливість; уважність; емпатійність (співпереживання) та чуйність; потенційно сприяє формуванню моральності та соціально схвалюваних рис характеру.

Неприємний, не хочеться брати в руки; неповно задовольняє естетичні потреби; мало пов'язаний з подальшою професійною діяльністю; не наповнений змістом регіонального, місцевого чи родинного значення; не враховує статеві та вікові особливості; апроблемний. Формує потребо-сміслові спонукання і глибинні бажання; яскравий,

стильний; зачіпає актуалізовані пласти власного життєвого досвіду; творчо зорієнтований; активізує намір усунути дефіцит інформації; викликає афіліацію (потребу в емоційних контактах, дружбі і спілкуванні).

Мало спрямований на самоусвідомлення своєї національної ідентичності та власної етнічної своєрідності; недостатньо формує світоглядні переконання та ідеали; не сприяє проявам емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу; неповно враховує індивідуальне світовідчуття; не створює достатніх передумов для глибинного самоаналізу особистості. Розвиває культуру споглядання; сприяє формуванню наукової та художньої картини світу; ілюстрації та схеми здебільшого передбачають проблемно-ситуаційне осмислення власного Я і навколишнього світу; розширює межі внутрішньої свободи та збагачує її психорегуляційний інструментарій; активізує мережево образно-асоціативних уявлень.

Мінімально стимулює креативність і винахідництво; містить недостатню кількість документальних фотоматеріалів; неповно сприяє розвитку особистих задатків; мало сприяє розумінню теорій, принципів, законів і закономірностей та наукових методів перевірки їх на достовірність; мінімально утримує таку систему ідей, оцінок, кодексів, переконань тощо, яка б переживалася як власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії. Розвиває творчі здібності, що пов'язані з процесом створення нових оригінальних ідей, здобутків матеріальної і духовної культури; допомагає візуалізувати основні зв'язки та залежності; відображає гармонію наукових знань, навчальних умінь, соціальних норм і духовних цінностей; сприяє збагаченню загальнокультурної ерудованості та професійної обізнаності; розвиває пізнавальні здібності та спонукає до продуктивного мислення.

Спричиняє пригніченість, тривогу чи агресивність; викликає втрату живого інтересу до інших людей; інколи містить матеріал, що потенційно активізує прояв негативних, аморальних, антигромадських рис особистості; частково зумовлює розвиток аномії (нечутливість до нових соціальних норм і цінностей); не сприяє розумінню природи і причин внутрішньоособистісних конфліктів. Враховує особливості національної ментальності; викликає почуття комфортності та позитивні емоції; містить зорові сцени просоціальних взірців поведінки; сприяє внутрішньому прийняттю певних морально-етичних цінностей та відповідальності за їх обстоювання і пропагування; відображує суспільні норми міжособистісних взаємин.

Спричиняє мотивацію до уникнення невдач; викликає відчуття власної бездарності; песимізм; заплутує у прийнятті рішень; не підтримує особистісної цілеспрямованості. Викликає гордість за приналежність до українського народу; відкритість до конкуренції; продуктивну самовпевненість; відчуття свободи вибору; утверджує у правильності професійного самовизначення.

Не сприяє формуванню позитивного самоствавлення; хвибує однобокою спрямованістю на минуле; не демонструє соціально прийнятні способи власного самоствердження; не спричиняє стани емоційного піднесення; недостатньо відповідає професійному спрямуванню. Стимулює пристрасну співтворчість; містить на сторінці вільні поля для нотаток; викликає відчуття особистісної зрілості; спричиняє позитивні переживання; сприяє прагненню знайти своє місце в житті, утвердити себе як гідного члена суспільства.

Мало активізує продуктивні мрії; мінімально сприяє професійному розвитку; недостатньо виховує любов до мистецтва і прекрасного; не відтворює узагальненого образу морального ідеалу; не спричинює духовно-естетичну і спонтанно-креативну активність. Викликає натхнення; розвиває здатність до творчості; сприяє реалізації здібностей та власного життєвого досвіду; відображає канонізовані святині і вартості рідного народу; виховує екологічну свідомість і самосвідомість у форматі взаємин „Людина–Всесвіт”.

У разі потреби допишіть додаткові ознаки: _____

II. Ознаки-характеристики *текстового компонента* навчальної літератури

Банальний; важко запам'ятовується; перевантажений загальнотеоретичною інформацією; містить невиправдано складну для розуміння термінологію; важко осмислюється; репродуктивно зорієнтований; майже не викликає спонтанні ідеї та думки; спричинює непереборні суперечності та конфлікти. Оригінальний; високонауковий; спирається на життєвий досвід студента; легкодоступний; розвиває абстрактне мислення; задіює емоційну пам'ять; високоасоціативний; навчальний матеріал (факти, терміни, закони і т.д.) чітко означений і відповідає сучасному науковому тлумаченню.

Навчальний матеріал часто змушує докладати значних зусиль, щоб дочитати його до кінця; спричинює нерішучість; не розвиває готовність долати пізнавальні перешкоди; не навчає саморегуляції; викликає побоювання (страх) власних навчальних невдач; спричинює прояви гніву, дратівливості; мало розвиває моральні почуття. Спонукає до регулярного читання; формує наполегливість; сприяє розвитку наукової толерантності; викликає радість чи формує хороше почуття гумору; виховує почуття патріотизму; вчить стримувати чи адекватно проявляти свої емоції і почуття; дає змогу почувати себе у процесі читання вільно, невимушено.

Стресогенний; викликає сум і тугу; спричиняє апатію (байдужість, безпричетність); інколи породжує бажання порвати книжку; актуалізує негативні очікування; викликає страх помилки. Захопливий; натхненний; містить доречні жарти, афоризми, метафори; життєствердний; зумовлює позитивні хвилювання; викликає ситуативне відчуття щастя.

Спричиняє відчуття примусу; навіює втому; стимулює психічний „параліч”; викликає дрімотний стан; потребує значних вольових зусиль, щоб розпочати читання. Розвиває помірну стриманість; спричиняє чітке прагнення до досягнення мети; навчає спокійно реагувати на невдачі; забезпечує стан спокою; розвиває рішучість у досягненні цілей.

Фетишизує моделі чи теорії, не допускаючи елементів сумніву; зумовлює інформаційне перенасичення; наявна невизначеність значної частини термінів; спричинює надмірну пізнавальну трудність та інтелектуальний конфлікт; не сприяє виникненню критичної рефлексії (розмірковування над пізнанням себе). Викликає замисленість; забезпечує впевненість у достовірності інформації; містить оптимально збалансовані тексти емпіричного (факти, правила, явища) і теоретичного характеру (закони, закономірності, теорії, категорії і поняття); переконливий; викликає стан глибокої зацікавленості.

Сприяє розвитку замкнутості; безвідповідальності; надмірної самовпевненості; спричиняє часті перепади настрою; не враховує самотутні риси українського менталітету. Сприяє індивідуалізації змісту навчання; цілеспрямовано формує чи закріплює позитивні риси характеру; розвиває самовладання; формує поведінкову гнучкість; спонукає до самоаналізу.

Мало стосується фахового спрямування; надмірно абстрактний і затеоретизований; нецікавий; містить мовні штампи і канцеляризми; не дає відповіді на актуальні проблеми, які глибоко турбують у повсякденному житті; викликає запитання на кшталт „для чого все це мені потрібно?”. Розвиває інтерес до навчального предмета; завжди містить елементи новизни; ситуативно зрозумілий і внутрішньо прийнятний для ментального досвіду; об'єднує науковий, досвідний та особистісний аспекти освоєння навчального курсу; повно задовольняє пізнавальні потреби; сприяє розв'язанню внутрішніх мотиваційних конфліктів.

Мінімально стимулює розвиток позитивної Я-концепції; не сприяє самоусвідомленню себе як громадянина, носія етнонаціонального досвіду; недостатньо формує наукову толерантність; частково заангажований; недостатньо внутрішньо вивільняє студента та розширює його світоглядні горизонти. Сприяє виробленню об'єктивної самооцінки особистості; оптимізує позитивне самоставлення (самокритичність, упевненість, самоконтроль тощо); формує позитивне ставлення до навколишніх людей (колективізм, альтруїзм, принциповість і т.д.); формує позитивне ставлення до праці та світу (відповідальність, добросовісність, організованість тощо); сприяє самоусвідомленню.

Мінімально забезпечує формування загальнонавчальних і спеціальних (галузевих) умінь і навичок; охоплює недостатньо практичних і прикладних аспектів пізнання; псевдонауковий; розвиває головно репродуктивні здібності, що забезпечують здатність засвоювати навчальний матеріал і механічно відтворювати його; недостатньо розвиває інтелектуальні спроможності. Містить систему знань (теорії, закони, поняття тощо); фіксує систему умінь (операції, узагальнення, порівняння і т.д.); впорядковує сукупність норм (алгоритми, правила, інструкції, технології, методики); потенційно розвиває систему цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо); спонукає робити самостійні судження і надає змогу самостійно формулювати узагальнення, висновки та оцінювати досягнутий рівень власного оволодіння освітнім змістом.

Часто спричиняє необґрунтовані сумніви і недовіру; стимулює стереотипні дії; провокує скутість, загальмованість; викликає надмірну напруженість та відмову від здолання пізнавальних труднощів; мало сприяє формуванню морально-етичних норм і гуманістичних ціннісних орієнтацій, притаманних рідному народу. Допомогає справлятися із власними життєвими труднощами; дає змогу бути самим собою; сприяє здоланню неповно усвідомлених бар'єрів; виховує громадянську позицію, патріотичні почуття та соціальну активність; потенційно попереджує розвиток негативізму (заперечення соціальних правил, вимог, законів).

Викликає надмірну самокритичність; активізує відчуття сорому за нерозуміння; провокує страх і викликає почуття покірності; не сприяє національно-культурній самоідентифікації; самовизначенню стосовно професійної спеціалізації. Сприяє самоприйняттю; викликає почуття гідності; гордість за досягнуті успіхи; уможлиблює відчуття власної винятковості; стимулює до самостійного прийняття рішень.

Стимулює споживацьку налаштованість; здебільшого викликає відчуття невдачі; спонукає лише до імітації досягнень; містить суб'єктивно неважливу інформацію; не відображає взірці особистісно-професійного поступу кращих представників нації. Спричиняє перебіг мотивації до успіху; актуалізує потребу у професійному самовдосконаленні; дає змогу впевнитись у власній компетентності; сприяє задоволенню прагнення до високої оцінки і самооцінки; розвиває демократичну правосвідомість та правову культуру.

Викликає передчуття невдачі; неспокій за своє майбутнє; не спонукає до роздумів про сенс життя; не містить загальнолюдських культурних еталонів, вартостей етнічних спільнот, моральних кодексів; не стимулює прагнення до Абсолюту, внутрішньої гармонії. Сприяє реалізації свого кращого особистісного потенціалу; породжує відчуття зростання; активізує стани внутрішнього прозріння; зумовлює саторі (персональне переживання досвіду осягнення істинної природи людини); викликає самопричетність до вищих психодуховних форм (віра, надія, істина, справедливість тощо).

У разі потреби допишіть додаткові ознаки: _____

III. Ознаки-характеристики *структури* навчальної літератури

Розрізнена (хаотична); недостатній зв'язок тексту з ілюстративним матеріалом; надмірно статична; завеликий обсяг сторінок; гіпертрофоване переважання словесної форми кодування інформації над графічною; монологічна; алогічна; часто категорії і поняття не пов'язані у єдину мережу (відсутні системні зв'язки), що перешкоджає міцності запам'ятовування матеріалу. Цілісна; ергономічна (зручна у користуванні); динамічна; забезпечує оптимальне переключення уваги; проблемно-діалогічна; логічна; передбачає повторення і закріплення освітнього змісту; вдала наступність і системність розгортання певного фрагменту соціально-культурного досвіду.

Не забезпечує цілеспрямовану організацію самостійної роботи; містить недостатньо завдань для самоконтролю; не сприяє самостійному плануванню читацької діяльності; привчає дотримуватися жорстко заданих схем пізнавальної діяльності; не передбачає зворотного зв'язку; не активізує пізнавальну активність; раціонально-логічна складова значно домінує над образно-асоціативною. Сприяє керуванню власною навчально-пізнавальною діяльністю; розвиває дисциплінованість; допомагає домагатися поставленої мети шляхом тривалих цілеспрямованих зусиль; характеризується інтерактивною спрямованістю; забезпечує оптимальний темпоритм навчальної діяльності; стимулює емоційне піднесення; містить зав'язку, перипетії, кульмінацію і розв'язку.

Спричиняє нудьгу; часто депресивна; викликає роздратування; зумовлює гіпотимію (пониження настрою); провокує неспокій; інколи викликає тошноту чи головну біль. Нетипова, ексцентрична; активізує позитивне здивування; зумовлює релаксацію (спокій, розслаблення); містить наскрізний сюжет; характеризується структурною асиметричністю тексту; глибоко вражаюча.

Спричиняє дезорганізованість; часто викликає бажання покинути читання; монотонна; містить надто довгі речення; актуалізує внутрішню безпорадність. Сприяє повному зосередженню на читанні; лаконічна, запобігає виснаженню; забезпечує розмірений ритм роботи; попереджує гальмування психічної діяльності; розвиває психічну стійкість у роботі.

Порушує зосередженість; допускає наявність на одній сторінці понад трьох завдань-мікроцілей; не забезпечує умов, за котрих є можливість подумки вступати у дискусію з автором; безсистемна; часто викликає відчуття, що у голові все „перемішалось”. Розкриває логіку народження думки; спричиняє антиципацію (чітке уявлення-передбачення схеми розв'язання поставленої проблеми); дедуктивна (розгортається від загального до одиничного); складається із поліфункціональних вузлів-модулів; стимулює пошукову пізнавальну активність.

Недостатньо розвиває самоорганізованість; наполегливість; працьовитість; добросовісність; не пропонує різних алгоритмів вирішення навчальних завдань. Диференційована; забезпечує змогу вільно обирати різні стратегії, тактики, методи і прийоми активної взаємодії з навчальним матеріалом; розвиває самостійність; дисциплінованість; врівноваженість.

Не містить мотиваційних текстів-звернень до читача; однотипна, не сприяє розкриттю вашої унікальності; не спричинює радості суб'єктивного відкриття; не загострює пізнавально-сміслові суперечності між власним досвідом і новими проблемними ситуаціями; має нав'язливо примусовий характер; стереотипна. Забезпечує глибоке розуміння віддалених, середніх й актуальних перспектив оволодіння соціокультурним досвідом; побудована за принципом творення детективних романів; полірівнева (освітній зміст подається на різних рівнях проблемності); діалогічна; інтригуюча; моделює ситуації професійної діяльності.

Не реалізує міжпредметні зв'язки, а відтак не формує інтегративні уявлення про навколишній світ і його закономірності; зазвичай розкриває лише єдине бачення піднятої проблематики; здебільшого містить суму розрізненої інформації; мало сприяє спон-

танному самотворенню власного Я; не завжди розкриває сутність суспільно-історичних та соціально-економічних аспектів. Дає змогу пов'язати минулий особистий досвід із щойно здобутим; одухотворена центральна композиція забезпечує інтенсивну внутрішню роботу студента над власним гуманним образом; збагачує смислово-пізнавальні засоби освоєння довкілля і власного Я; відображає світоглядні зв'язки та залежності; сприяє чіткій ієрархізації системи понять.

Догматична; не задіює міждисциплінарні форми презентації навчального матеріалу, а відтак не забезпечує перенесення набутого досвіду з однієї сфери суспільної практики в іншу; не містить достатньої кількості інструктивних матеріалів щодо роботи з освітнім змістом; не ознайомлює з методами пізнання та формами мислєдїяльності; не дає змогу повно виявити творчі можливості й обдарування. Логіка побудови структури ставить студента у позицію пошукувача особисто жаданих знань, норм і цінностей; задіює різні форми (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія) взаємодії з навчальним матеріалом; сприяє формуванню пізнавальних методів і прийомів роботи з книжкою; забезпечує послідовне функціонування проблемних, регуляційних, морально-етичних і психодуховних ситуацій; розкриває причинно-наслідкові зв'язки та формує логічну культуру читача.

Часто вимагає „сліпого” наслідування та формує безпорадність; викликає невпевненість у собі та негативні переживання; спричиняє нездатність відкидати застарілу та непотрібну інформацію, самостійно приймати рішення; мало сприяє оволодінню соціально прийнятними нормами і правилами взаємин з оточенням; недостатньо спричинює розвиток емоційно-ціннісних ставлень. Сприяє самоорганізованості; стимулює творчу активність; спричинює персональну причетність до складних питань, що розглядаються на занятті, та забезпечує пристрасне усвідомлення способів їх вирішення; моделює ситуації морального вибору; розкриває логіко-психологічну структуру певного розділу науки й знаходить свій розвиток у нормах, цінностях, переконаннях і психодуховних станах.

Породжує сумнів у власних силах; викликає конформізм (присотуванство); спонукає до виконання жорстких директив; не стимулює формулювання самостійних висновків; понижує самоконтроль. Багатоваріативна; розвиває здорову амбіційність; ініціативність; сприяє вільному вибору методів і прийомів власної пошукової освітньої діяльності; стимулює ефективне планування і цілепокладання.

Надмірно понижує рівень домагань; стимулює постійні очікування на допомогу; не спонукає до самопостановки пізнавальних задач, запитань, висунення гіпотез; викликає лїнь; не сприяє усвідомленню шляхів власного саморозвитку. Має дослідницьку спрямованість; спричиняє прагнення до пізнання нового; дає змогу видозмінювати і доповнювати окремі сторінки; навчає домагатися поставлених цілей; висновки відкривають нові перспективи (горизонти пізнання).

Понижує пізнавальну самостійність; мало стимулює творчість, елементи винахідництва; зорїєнтовує на приземлені цілі; не сприяє прояву актуальних гуманних ставлень і духовних устремлінь; не вимагає внутрішнього контролю над власними психодуховними станами (злості, радості, зневаги, любові тощо). Має значний розвивальний ефект; спонукає до самореалізації; створює етично-освітній конфлікт морального вибору; розгортається як духовно зорїєнтоване драматичне дійство; моделює психодуховно збагачений вітакультурний простір навчального курсу.

У разі потреби допишіть додаткові ознаки: _____

Додаток М
Бланк-протокол підсумків контент-аналізу

Таблиця

Зведені результати контент-аналізу, що одержані на констатувальному етапі експерименту (загальна вибірка – 563 особи)

Статус	ВНЗ	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	Частота повторюваності ознак НКК, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента																												
							I. Психічні процеси				II. Психічні стани				III. Психічні властивості						IV. Психічні тенденції										Загальні показники				
							Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		Характер і темпераментальність		Потреби та мотиви		Здібності, таланти		Свідомість – світогляд – самосвідомість		Адаптованість – дезадаптованість; Про/асоціальна спрямованість		Самоповага – самозневага; Самовизначення – уникнення вибору		Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність				Самореалізація – деградація; психодуховне зростання/занепад		
							бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%			бали	%	бали
Контрольний	ТНПУ ім. Володимира Гнатюка	Психологія	Стационарна	ПС 11	20	„+”	157	45,6	164	51,6	176	56,1	182	58,1	192	60,2	216	67,1	189	57,6	173	55,3	171	55,5	186	60,8	202	62,7	195	59,8	178	56,0	2381	57,4	
						„-”	187	54,4	154	48,4	138	43,9	131	41,9	127	39,8	106	32,9	139	42,4	140	44,7	137	44,5	120	39,2	120	37,3	131	40,2	140	44,0	1770	42,6	
				ПС 21	20	„+”	120	39,2	124	40,8	158	51,6	126	41,7	174	57,2	168	54,9	162	52,3	160	52,3	182	60,3	158	52,0	174	56,5	168	54,2	168	53,5	2042	51,3	
						„-”	186	60,8	180	59,2	148	48,4	176	58,3	130	42,8	138	45,1	148	47,7	146	47,7	120	39,7	146	48,0	134	43,5	142	45,8	146	46,5	1940	48,7	
				ПС 31	16	„+”	108	43,4	127	50,6	140	55,3	131	52,6	150	59,1	165	64,7	133	52,8	136	54,2	154	60,4	146	58,9	158	63,2	152	59,4	136	54,2	1836	56,1	
						„-”	141	56,6	124	49,4	113	44,7	118	47,4	104	40,9	90	35,3	119	47,2	115	45,8	101	39,6	102	41,1	92	36,8	104	40,6	115	45,8	1438	43,9	
				ПС 41	13	„+”	91	44,8	109	54,2	121	58,5	102	51,5	124	63,3	147	72,8	90	45,0	108	54,3	124	62,0	130	63,1	137	67,8	133	67,2	124	62,0	1540	59,0	
						„-”	112	55,2	92	45,8	86	41,5	96	48,5	72	36,7	55	27,2	110	55,0	91	45,7	76	38,0	76	36,9	65	32,2	65	32,8	76	38,0	1072	41,0	
				ПС 51	14	„+”	103	46,0	114	52,3	127	57,5	126	58,1	138	62,2	153	70,5	121	55,8	124	55,4	120	54,8	136	62,7	142	63,7	139	62,9	135	60,3	1678	58,6	
						„-”	121	54,0	104	47,7	94	42,5	91	41,9	84	37,8	64	29,5	96	44,2	100	44,6	99	45,2	81	37,3	81	36,3	82	37,1	89	39,7	1186	41,4	
				Середнє значення		„+”	115,8	43,7	127,6	49,4	144,4	55,5	133,4	52,2	155,6	60,1	169,8	65,2	139,0	53,2	140,2	54,2	150,2	58,5	151,2	59,0	162,6	62,3	157,4	60,0	148,2	56,7	1895,4	56,1	
				Середнє значення		„-”	149,4	56,3	130,8	50,6	115,8	45,5	122,4	47,8	103,4	39,9	90,6	34,8	122,4	46,8	118,4	45,8	106,6	41,5	105,0	41,0	98,4	37,7	104,8	40,0	113,2	43,3	1481,2	43,9	
				Заочна	ПСз 11	14	„+”	116	47,2	112	49,1	102	44,7	106	47,7	116	53,7	128	56,6	102	43,2	118	55,1	126	56,3	116	54,2	102	50,0	136	61,8	114	56,4	1494	51,9
							„-”	130	52,8	116	50,9	126	55,3	116	52,3	100	46,3	98	46,4	134	56,8	96	44,9	98	43,7	98	45,8	102	50,0	84	38,2	88	43,6	1386	48,1
				ПСз 21	18	„+”	98	34,8	124	44,0	114	41,6	110	40,1	120	44,1	126	45,7	110	40,7	104	38,8	136	50,4	116	42,0	110	40,7	114	42,5	112	42,1	1494	42,1	
						„-”	184	65,2	158	56,0	160	58,4	164	59,9	152	55,9	150	54,3	160	59,3	164	61,2	134	49,6	160	58,0	160	59,3	154	57,5	154	57,9	2054	57,9	
				ПСз 31	15	„+”	108	46,2	110	48,2	112	48,5	100	43,1	128	56,4	130	57,0	109	48,2	116	51,3	125	54,6	117	50,2	123	52,3	135	59,7	134	57,3	1547	51,8	
						„-”	126	53,8	118	51,8	119	51,5	132	56,9	99	43,6	98	43,0	117	51,8	110	48,7	104	45,4	116	49,8	112	47,7	91	40,3	100	42,7	1442	48,2	
				ПСз 41	11	„+”	101	59,4	97	56,7	91	54,5	82	48,2	116	69,0	107	64,8	102	56,4	114	69,1	98	58,7	100	59,5	102	60,4	136	81,4	122	72,2	1368	62,3	
						„-”	69	40,6	74	43,3	76	45,5	88	51,8	52	31,0	58	35,2	79	43,6	51	30,9	69	41,3	68	40,5	67	39,6	31	18,6	47	27,8	829	37,7	
				ПСз 51	20	„+”	165	52,9	168	55,4	150	49,7	151	49,3	187	61,5	178	57,6	160	51,9	193	63,3	177	57,5	174	56,7	165	53,6	219	71,8	196	64,5	2283	57,3	
						„-”	147	47,1	135	44,6	152	50,3	155	50,7	117	38,5	131	42,4	148	48,1	112	36,7	131	42,5	133	42,3	143	46,4	86	28,2	108	35,5	1698	42,7	
				Середнє значення		„+”	117,6	47,3	122,2	50,4	113,8	47,3	109,8	45,6	133,4	56,2	133,8	55,6	116,6	47,7	129	54,8	132,4	55,3	124,6	52,0	120,4	50,8	148	62,4	135,6	57,7	1637,2	52,5	
				Середнє значення		„-”	131,2	52,7	120,2	49,6	126,6	52,7	131	54,4	104	43,8	107	44,4	127,6	52,3	106,6	45,2	107,2	44,7	115	48,0	116,8	49,2	89,2	37,6	99,4	42,3	1481,8	47,5	
				Середнє значення зі спеціальності		„+”	116,7	45,4	124,9	49,9	129,1	51,6	121,6	49,0	144,5	58,2	151,8	60,6	127,8	50,6	134,6	54,5	141,3	56,9	137,9	55,6	141,5	56,8	152,7	61,2	141,9	57,2	1766,3	54,4	
				Середнє значення зі спеціальності		„-”	140,3	54,6	125,5	50,1	121,2	48,4	126,7	51,0	103,7	41,8	98,8	39,4	125	49,4	112,5	45,5	106,9	43,1	110	44,4	107,6	43,2	97	38,8	106,3	42,8	1481,5	45,6	

ВНЗ		Частота повторюваності ознак НКК, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента																																	
Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	Позначки позитивних („+“) і негативних („-“) ознак		I. Психічні процеси				II. Психічні стани				III. Психічні властивості						IV. Психічні тенденції								Загальні показники					
						„+“	„-“	Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		Характер і темпераментальність		Потреби та мотиви		Здібності, таланти		Свідомість – світогляд – самосвідомість		Адаптованість – дезадаптованість; Про/асоціальна спрямованість		Самоповага – самозневага; Самовизначення – уникнення вибору				Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність		Самореалізація – деградація; психодуховне зростання/занепад	
								бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%			бали	%	бали	%
Контрольний	ТНПУ ім. Володимира Гнатюка	Соціальна робота	Стационарна	СР 11	28	„+“	202	43,8	227	52,5	199	47,2	194	46,0	218	51,7	247	56,9	191	44,5	230	53,7	233	54,7	226	52,2	235	54,9	241	56,6	220	51,8	2863	51,2	
						„-“	259	54,2	205	47,5	223	52,8	228	54,0	204	48,3	187	43,1	238	55,5	198	46,2	193	45,3	207	47,8	193	45,1	185	43,4	205	48,2	2725	48,8	
				СР 21	20	„+“	133	41,6	158	51,0	152	49,1	144	46,4	158	52,1	172	55,3	143	46,4	167	54,6	168	55,2	159	51,8	168	55,3	162	53,8	152	50,2	2036	50,9	
						„-“	187	58,4	152	49,0	158	50,9	166	53,6	145	47,9	139	44,7	165	53,6	139	45,4	136	44,8	148	48,2	136	44,7	139	46,2	151	49,8	1961	49,1	
				СР 31	16	„+“	95	35,7	111	43,9	130	51,8	116	47,3	131	52,2	134	53,8	113	45,4	136	55,1	138	56,1	131	51,4	152	56,7	138	53,3	131	51,2	1656	50,3	
						„-“	171	64,3	142	56,1	121	48,2	129	52,7	120	47,8	115	46,2	136	54,6	111	44,9	108	43,9	124	48,6	116	43,3	121	46,7	125	48,8	1639	49,7	
				СР 41	12	„+“	68	35,1	88	45,4	80	44,4	84	46,7	80	44,4	96	53,3	76	41,8	104	57,1	96	53,3	96	53,3	92	51,1	116	64,4	86	47,8	1162	49,0	
						„-“	126	64,9	106	54,6	100	55,6	96	53,3	100	55,6	84	46,7	106	58,2	78	42,9	84	46,7	84	46,7	88	48,9	64	35,6	94	42,2	1210	51,0	
				СР 51	10	„+“	66	41,8	76	47,8	72	46,8	74	45,7	79	49,4	83	52,9	65	42,2	84	52,2	86	54,1	85	54,1	84	54,5	89	56,3	75	49,3	1018	49,8	
						„-“	92	58,2	83	52,2	82	53,2	88	54,3	81	50,6	74	47,1	89	57,8	77	47,8	73	45,9	72	45,9	70	45,5	69	43,7	77	50,7	1027	50,2	
				Середнє значення		„+“	112,8	40,3	132,0	49,0	126,6	48,1	122,4	46,4	134,2	51,0	146,4	55,0	117,6	44,5	144,2	54,5	144,2	54,8	139,4	52,3	146,2	54,8	149,2	56,3	132,8	50,5	1748,0	50,5	
				Середнє значення		„-“	167,0	59,7	137,6	51,0	136,8	51,9	141,4	53,6	129,0	49,0	119,8	45,0	146,8	55,5	120,6	45,5	118,8	45,2	127,0	47,7	120,6	45,2	115,6	43,7	130,4	49,5	1711,4	49,5	
				Середнє значення зі спеціальності		„+“	112,8	40,3	132,0	49,0	126,6	48,1	122,4	46,4	134,2	51,0	146,4	55,0	117,6	44,5	144,2	54,5	144,2	54,8	139,4	52,3	146,2	54,8	149,2	56,3	132,8	50,5	1748,0	50,5	
				Середнє значення зі спеціальності		„-“	167,0	59,7	137,6	51,0	136,8	51,9	141,4	53,6	129,0	49,0	119,8	45,0	146,8	55,5	120,6	45,5	118,8	45,2	127,0	47,7	120,6	45,2	115,6	43,7	130,4	49,5	1711,4	49,5	
Середнє значення (Δ) по ВНЗ		„+“	115,4	43,6	127,3	49,6	128,3	50,4	121,8	48,1	141,1	55,7	150	58,6	124,4	48,5	137,8	54,5	142,2	56,2	138,4	54,5	143,1	56,1	151,5	59,5	138,9	54,9	1760,2	53,0					
Середнє значення (Δ) по ВНЗ		„-“	149,2	56,4	129,5	50,4	126,4	49,6	131,6	51,9	112,1	44,3	105,8	41,4	132,3	51,5	115,2	45,5	110,9	43,8	115,7	45,5	111,9	43,9	103,2	40,5	114,3	45,1	1558,1	47,0					
Експериментальний	РВНЗ „КГУ“ (м. Ялта)	Практична психологія	Стационарна	ПП 11	15	„+“	99	36,7	104	42,3	113	47,5	101	43,3	124	53,0	124	50,4	108	45,0	106	45,5	120	52,2	122	51,9	130	53,3	124	52,8	122	50,4	1497	47,9	
						„-“	171	63,3	142	57,7	125	52,5	132	56,7	110	47,0	122	49,6	132	55,0	127	54,5	110	47,8	113	48,1	114	46,7	111	47,2	120	49,6	1629	52,1	
				ПП 21	16	„+“	96	35,3	109	43,4	92	36,7	103	40,9	113	44,7	107	42,6	100	38,8	103	41,5	99	39,9	110	43,1	99	39,6	104	41,3	96	37,8	1331	40,4	
						„-“	176	64,7	142	56,6	159	63,3	149	59,1	140	55,3	144	57,4	158	61,2	145	58,5	149	60,1	145	56,9	151	60,4	148	58,7	158	62,2	1964	59,6	
				ПП 31	8	„+“	73	59,8	77	64,2	76	61,3	78	64,5	78	64,5	76	63,3	66	53,2	76	61,3	76	61,8	77	62,6	78	64,5	80	66,7	83	68,0	994	62,7	
						„-“	49	40,2	43	35,8	48	38,7	43	35,5	43	35,5	44	36,7	58	46,8	48	38,7	47	38,2	46	37,4	43	35,5	40	33,3	39	32,0	591	37,3	
				ПП 41	10	„+“	74	45,1	78	50,6	66	42,9	60	40,0	76	50,7	70	46,7	72	48,0	86	57,3	78	52,0	82	54,7	70	46,7	84	56,0	72	48,0	968	49,1	
						„-“	90	54,9	76	49,4	88	57,1	90	60,0	74	49,3	80	53,3	78	52,0	64	42,7	72	48,0	68	45,3	80	53,3	66	44,0	78	52,0	1004	50,9	
				Середнє значення		„+“	85,5	41,3	92	47,7	86,7	45,2	85,5	45,2	97,8	51,6	94,2	49,1	86,5	44,8	92,8	49,2	93,2	49,7	97,8	51,3	94,2	49,3	98	51,8	93,3	48,6	1197,5	48,0	
				Середнє значення		„-“	121,5	58,7	100,8	52,3	105	54,8	103,5	54,8	91,7	48,4	97,5	50,9	106,5	55,2	96	50,8	94,5	50,3	93	48,7	97	50,7	91,2	48,2	98,8	51,4	1297	52,0	
Середнє значення зі спеціальності		„+“	85,5	41,3	92	47,7	86,7	45,2	85,5	45,2	97,8	51,6	94,2	49,1	86,5	44,8	92,8	49,2	93,2	49,7	97,8	51,3	94,2	49,3	98	51,8	93,3	48,6	1197,5	48,0					
Середнє значення зі спеціальності		„-“	121,5	58,7	100,8	52,3	105	54,8	103,5	54,8	91,7	48,4	97,5	50,9	106,5	55,2	96	50,8	94,5	50,3	93	48,7	97	50,7	91,2	48,2	98,8	51,4	1297	52,0					

ВНЗ		Частота повторюваності ознак НКК, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента																																	
Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	Позначки позитивних („+“) і негативних („-“) ознак		I. Психічні процеси				II. Психічні стани				III. Психічні властивості						IV. Психічні тенденції								Загальні показники					
						„+“	„-“	Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		Характер і темпераментальність		Потреби та мотиви		Здібності, таланти		Свідомість – світогляд – самосвідомість		Адаптованість – дезадаптованість; Про/асоціальна спрямованість		Самоповага – самозневага; Самовизначення – уникнення вибору				Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність		Самореалізація – деградація; психодуховне зростання/занепад	
								бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%			бали	%	бали	%
Експериментальний	РВНЗ „Кримський гуманітарний університет“ (м. Ялта)	Соціальна педагогіка	Стаціонарна	СП 11	23	„+“	97	25,3	121	32,9	134	36,5	137	37,4	167	45,6	181	47,8	134	35,5	154	42,7	148	41,0	154	42,2	161	42,0	141	38,3	134	36,6	1863	38,7	
						„-“	287	74,7	247	67,1	233	63,5	229	62,6	199	54,4	198	52,2	243	64,5	207	57,3	213	59,0	211	57,8	222	58,0	227	61,7	232	63,4	2948	61,3	
				СП 21	12	„+“	64	32,7	69	37,7	78	41,7	84	45,7	79	43,4	86	45,7	77	41,2	78	43,3	84	44,7	83	45,4	80	43,7	88	47,1	79	42,5	1029	42,6	
						„-“	132	67,3	114	62,3	109	58,3	100	54,3	103	56,6	102	54,3	110	58,8	102	56,7	104	55,3	100	54,6	103	56,3	99	52,9	107	57,5	1385	57,4	
				СП 31	10	„+“	94	55,9	90	55,6	94	54,7	86	56,6	94	61,0	88	53,7	74	44,0	80	51,3	86	53,1	96	62,3	92	58,2	88	57,1	88	55,7	1150	55,2	
						„-“	74	44,1	72	44,4	78	45,3	66	43,4	60	39,0	76	46,3	94	56,0	76	48,7	76	46,9	58	37,7	66	41,8	66	42,9	70	44,3	932	44,8	
				СП 41	8	„+“	64	52,9	76	59,4	73	59,3	72	60,0	73	60,3	76	63,3	70	56,0	78	64,5	63	52,6	77	61,6	81	65,9	77	62,6	89	73,5	969	60,9	
						„-“	57	47,1	52	40,6	50	40,7	48	40,0	48	39,7	44	36,7	55	44,0	43	35,5	57	47,4	48	38,4	42	34,1	46	37,4	32	26,5	622	39,1	
				СП 51	10	„+“	70	46,4	82	52,9	84	54,5	76	50,3	83	54,2	91	59,5	83	55,0	88	58,3	82	52,2	81	51,9	90	59,2	88	58,7	82	53,9	1080	54,4	
						„-“	81	53,6	73	47,1	70	45,5	75	49,7	70	45,8	62	40,5	68	45,0	63	41,7	75	47,8	75	48,1	62	40,8	62	41,3	70	46,1	906	45,6	
				Середнє значення		„+“	77,8	38,1	87,6	44,0	92,6	46,2	91	46,8	99,2	50,8	104,4	52,0	87,6	43,5	95,6	49,3	92,6	46,9	98,2	49,9	100,8	50,5	96,4	49,1	94,4	48,0	1218,2	47,3	
				Середнє значення		„-“	126,2	61,9	111,6	56,0	108	53,8	103,6	53,2	96	49,2	96,4	48,0	114	56,5	98,2	50,7	105	53,1	98,4	50,1	99	49,5	100	50,9	102,2	52,0	1358,6	52,7	
			Заочна	СПз 11	10	„+“	52	34,4	63	42,0	72	47,1	60	39,7	70	46,4	73	48,3	62	40,5	66	43,4	70	45,8	73	48,7	72	46,8	73	48,7	71	47,3	877	44,5	
						„-“	99	65,6	87	58,0	81	52,9	91	60,3	81	53,6	78	51,7	91	59,5	86	56,6	83	54,2	77	51,3	82	53,2	77	51,3	79	52,7	1092	55,5	
				СПз 21	10	„+“	58	38,2	70	46,1	82	54,7	66	44,0	66	44,0	102	68,0	66	44,0	74	49,3	76	50,7	88	57,1	74	48,7	84	55,3	82	54,7	988	50,4	
						„-“	94	61,8	82	53,9	68	45,3	84	56,0	84	56,0	48	32,0	84	56,0	76	50,7	74	49,3	66	42,9	78	51,3	68	44,7	68	45,3	974	49,6	
				СПз 31	13	„+“	81	41,5	92	46,7	99	50,8	91	46,4	109	55,1	117	59,7	95	48,7	105	53,8	108	55,4	112	56,0	108	55,4	116	59,5	110	56,1	1343	52,7	
						„-“	114	58,5	105	53,3	96	49,2	105	53,6	89	44,9	79	40,3	100	51,3	90	46,2	87	44,6	88	44,0	87	44,6	79	40,5	86	43,9	1205	47,3	
				СПз 41	10	„+“	82	51,3	88	54,0	80	51,3	73	48,7	90	59,2	99	63,5	81	51,9	91	58,3	94	59,1	100	63,3	100	62,9	106	68,8	98	64,5	1182	58,2	
						„-“	78	48,7	75	46,0	76	48,7	77	51,3	62	40,8	57	36,5	75	48,1	65	41,7	65	40,9	58	36,7	59	37,1	48	31,2	54	35,5	849	41,8	
				СПз 51	14	„+“	95	44,8	107	50,7	104	49,1	101	46,5	115	54,8	121	57,1	100	47,2	123	58,0	116	55,0	117	56,0	123	57,5	128	61,0	109	51,7	1459	53,0	
						„-“	117	55,2	104	49,3	108	50,9	116	53,5	95	45,2	91	42,9	112	52,8	89	42,0	95	45,0	92	44,0	91	42,5	82	39,0	102	48,3	1294	47,0	
				Середнє значення		„+“	73,6	42,3	84	48,1	87,4	50,5	78,2	45,3	90	52,3	102,4	59,2	80,8	46,7	91,8	53,1	92,8	53,5	98	56,3	95,4	54,6	101,4	58,9	94	54,7	1169,8	51,9	
				Середнє значення		„-“	100,4	57,7	90,6	51,9	85,8	49,5	94,6	54,7	82,2	47,7	70,6	40,8	92,4	53,3	81,2	46,9	80,8	46,5	76,2	43,7	79,4	45,4	70,8	41,1	77,8	45,3	1082,8	48,1	
			Середнє значення зі спеціальності		„+“	75,7	40,1	85,8	45,9	90	48,2	84,6	46,1	94,6	51,5	103,4	55,3	84,2	44,9	93,7	51,1	92,7	49,9	98,1	52,9	98,1	52,4	98,9	53,7	94,2	51,1	1194	49,4		
			Середнє значення зі спеціальності		„-“	113,3	59,9	101,1	54,1	96,9	51,8	99,1	53,9	89,1	48,5	83,5	44,7	103,2	55,1	89,7	48,9	92,9	50,1	87,3	47,1	89,2	47,6	85,4	46,3	90	48,9	1220,7	50,6		
			Середнє значення (Δ) по ВНЗ		„+“	80,6	40,7	88,9	46,8	88,4	46,7	85,0	45,6	96,2	51,6	98,8	52,2	85,3	44,8	93,3	50,1	92,9	49,8	98,0	52,1	96,2	50,8	98,5	52,7	93,7	49,8	1195,8	48,7		
			Середнє значення (Δ) по ВНЗ		„-“	117,4	59,3	101	53,2	101	53,3	101,3	54,4	90,4	48,4	90,5	47,8	104,9	55,2	92,8	49,9	93,7	50,2	90,1	47,9	93,1	49,2	88,3	47,3	94,4	50,2	1258,9	51,3		

ВНЗ		Частота повторюваності ознак НКК, що впливають на особливості перебігу психічної діяльності студента																																				
Статус	Назва	Спеціальність	Форма навчання	Шифр групи та курс	К-сть студентів, осіб	Позначки позитивних („+“) і негативних („-“) ознак	I. Психічні процеси				II. Психічні стани				III. Психічні властивості						IV. Психічні тенденції								Загальні показники									
							Когнітивні		Емоційно-вольові		Емоційні		Вольові		Пізнавальні		Характер і темпераментальність		Потреби та мотиви		Здібності, таланти		Свідомість – світогляд – самосвідомість		Адаптованість – дезадаптованість; Про/асоціальна спрямованість		Самоповага – самозневага; Самовизначення – уникнення вибору				Конструктивне / деструктивне самоутвердження; внутрішня актуалізація – пасивність		Самореалізація – деградація; психодуховне зростання/занепад					
							бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%				
Експериментальний	Тернопільський національний економічний університет	Соціальна робота	Стационарна	СР 11	25	„+“	151	40,1	172	45,1	186	48,3	171	44,9	202	53,0	231	61,4	147	38,2	192	51,1	203	53,0	204	53,8	232	60,9	227	58,5	203	53,4	2521	50,9				
						„-“	226	59,9	209	54,9	199	51,7	210	55,1	179	47,0	145	38,6	238	61,8	184	48,9	180	47,0	175	46,2	149	39,1	161	41,5	177	46,6	2432	49,1				
				СР 21	17	„+“	92	34,6	110	41,0	113	42,0	120	45,3	133	50,7	139	53,1	105	39,6	123	46,9	128	48,1	123	46,4	140	52,4	134	51,0	121	45,7	1581	45,9				
						„-“	174	65,4	158	59,0	156	58,0	145	54,7	129	49,2	123	46,9	160	60,4	139	53,1	138	51,9	142	53,6	127	47,6	129	49,0	144	54,3	1864	54,1				
				СР 31	17	„+“	100	37,6	121	46,5	127	48,7	110	42,3	138	53,1	168	62,9	97	37,0	137	51,5	133	50,4	136	53,5	156	59,3	151	57,4	139	53,5	1713	50,3				
						„-“	166	62,4	139	53,5	134	51,3	150	57,7	122	46,9	99	37,1	165	63,0	129	48,5	131	49,6	118	46,5	107	40,7	112	42,6	121	46,5	1693	49,7				
				СР 41	11	„+“	54	30,9	57	31,5	67	37,2	61	36,1	68	40,2	100	57,8	61	35,5	74	44,6	87	51,5	82	48,8	85	49,7	72	43,9	79	46,2	947	42,5				
						„-“	121	69,1	124	68,5	113	62,8	108	63,9	101	59,8	73	42,2	111	64,5	92	55,4	82	48,5	86	51,2	86	50,3	92	56,1	92	53,8	1281	57,5				
				СР 51	12	„+“	49	26,8	56	29,0	65	34,6	59	32,1	69	37,1	97	53,3	58	31,0	75	40,1	85	46,2	83	44,4	82	44,3	74	39,2	76	41,5	928	38,4				
						„-“	134	73,2	137	71,0	123	65,4	125	67,9	117	62,9	85	46,7	127	69,0	112	59,9	99	53,8	104	55,6	103	55,7	115	60,8	107	58,5	1488	61,6				
				Середнє значення						„+“	89,2	35,2	103,2	40,2	111,6	43,5	104,2	41,4	122	48,5	147	58,3	93,6	36,9	120,2	47,8	127,2	50,2	125,6	50,1	139	54,9	131,6	51,9	123,6	49,1	1538,0	46,8
				Середнє значення						„-“	164,2	64,8	153,4	59,8	145	56,5	147,6	58,6	129,6	51,5	105	41,7	160,2	63,1	131,2	52,2	126	49,8	125	49,9	114,4	45,1	121,8	48,1	128,2	50,9	1751,6	53,2
			Заочна	СРз 11	13	„+“	123	58,3	132	64,1	124	61,7	114	57,0	121	61,1	138	67,6	122	58,9	124	62,9	129	64,5	132	66,3	134	66,0	134	67,7	129	63,5	1656	63,0				
						„-“	88	41,7	74	35,9	77	38,3	86	43,0	77	38,9	66	32,4	85	41,1	73	37,1	71	35,5	67	33,7	69	34,0	64	32,3	74	36,5	971	37,0				
				СРз 21	16	„+“	100	39,7	130	53,7	120	49,6	122	48,8	136	55,7	146	58,4	116	47,2	152	62,3	142	57,7	138	56,6	146	60,8	152	61,8	124	51,7	1724	54,1				
						„-“	152	60,3	112	46,3	122	50,4	128	51,2	108	44,3	104	41,6	130	52,8	92	37,7	104	42,3	106	43,4	94	39,2	94	38,2	116	48,3	1462	45,9				
				СРз 31	14	„+“	90	42,5	110	51,4	109	50,7	93	43,9	106	48,8	113	53,6	109	51,4	130	60,5	113	61,2	107	50,7	120	56,6	123	57,5	117	55,2	1440	52,3				
						„-“	122	57,5	104	48,6	106	49,3	119	56,1	111	51,2	98	46,4	103	48,6	85	39,5	84	38,8	104	49,3	92	43,4	91	42,5	95	44,8	1314	47,7				
				СРз 41	10	„+“	77	51,0	86	57,3	88	54,0	76	50,7	83	54,6	92	60,1	82	53,9	87	56,1	86	57,3	86	57,0	92	59,4	93	60,4	85	56,7	1113	56,0				
						„-“	74	49,0	64	42,7	75	46,0	74	49,3	69	45,4	61	39,9	70	46,1	68	43,9	64	42,7	65	43,0	63	40,6	61	39,6	65	43,3	873	44,0				
				СРз 51	12	„+“	92	50,3	105	57,7	117	63,9	105	57,1	117	63,2	116	63,0	108	58,4	117	65,0	129	71,7	109	58,3	118	64,5	125	67,9	118	62,1	1476	61,8				
						„-“	91	49,7	77	42,3	66	36,1	79	42,9	68	36,8	68	37,0	77	41,6	63	35,0	51	28,3	78	41,7	65	35,5	59	32,1	72	37,9	914	38,2				
				Середнє значення						„+“	96,4	47,8	112,6	56,6	111,6	55,6	102	51,2	112,6	56,5	121	60,4	107,4	53,6	122	61,6	123,8	63,3	114,4	57,7	122	61,4	125,4	63,0	114,6	57,6	1481,8	57,3
				Середнє значення						„-“	105,4	52,2	86,2	43,4	89,2	44,4	97,2	48,8	86,6	43,5	79,4	39,6	93	46,4	76,2	38,4	74,8	36,7	84	42,3	76,6	38,6	73,8	37,0	84,4	42,4	1106,8	42,7
			Середнє значення зі спеціальності						„+“	92,8	40,8	107,9	47,4	111,6	48,8	103,1	45,7	117,3	52,0	134	59,2	100,5	44,3	121,1	53,9	125,5	55,6	120	53,5	130,5	57,7	128,5	56,8	119,1	52,8	1509,9	51,4	
			Середнє значення зі спеціальності						„-“	134,8	59,2	119,8	52,6	117,1	51,2	122,4	54,3	108,1	48,0	92,2	40,9	126,6	55,7	103,7	46,1	100,4	44,4	104,5	46,5	95,5	42,3	97,8	43,2	106,3	47,2	1429,2	48,6	
			Середнє значення (Δ) по ВНЗ						„+“	92,8	40,8	107,9	47,4	111,6	48,8	103,1	45,7	117,3	52,0	134	59,2	100,5	44,3	121,1	53,9	125,5	55,6	120	53,5	130,5	57,7	128,5	56,8	119,1	52,8	1509,9	51,4	
			Середнє значення (Δ) по ВНЗ						„-“	134,8	59,2	119,8	52,6	117,1	51,2	122,4	54,3	108,1	48,0	92,2	40,9	126,6	55,7	103,7	46,1	100,4	44,4	104,5	46,5	95,5	42,3	97,8	43,2	106,3	47,2	1429,2	48,6	
			Загальне середнє значення по експериментальних ВНЗ						„+“	86,7	40,8	98,4	47,1	100,0	47,7	94,1	45,7	106,7	51,8	116,4	55,7	92,9	44,6	107,2	52,0	109,2	52,7	109,0	52,8	113,4	54,3	113,5	54,7	106,4	51,3	1352,9	50,2	
			Загальне середнє значення по експериментальних ВНЗ						„-“	126,1	59,2	110,4	52,9	109,1	52,3	111,8	54,3	99,3	48,2	91,4	44,3	115,7	55,4	98,3	48,0	97,0	47,3	97,3	47,2	94,3	45,7	93,1	45,3	100,3	48,7	1344,1	49,8	

Додаток Н

Узагальнені показники розвивальної ефективності лекційних занять за умов застосування традиційного та інноваційного типів навчальної літератури

Таблиця Н.1

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом кафедри соціальної роботи ТНЕУ з січня по вересень 2011 року

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
1	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Концепція самості у феноменологічній теорії	12,0	85,7	12,6	78,8	24,6	82,0
2	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Організація методологічної роботи у форматі системного підходу	11,6	82,9	12,0	75,0	23,6	78,67
3	Мельничук І.М., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Вікова та педагогічна психологія, 3 курс	Психокультурний розвиток як педагогічна категорія	10,4	74,3	12,2	76,3	22,6	75,33
4	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Поняття про метод і методологію у контексті науки	10,0	71,4	11,2	70,0	21,2	70,67
5	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Проблематика „Я” у психоаналітичній теорії	9,8	70,0	10,8	67,5	20,6	68,67
6	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Організація соціальної роботи в громаді	9,4	67,1	11,0	68,8	20,4	68,0

Продовження таблиці Н.1

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
7	Ребуха Л.З., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Соціальна психологія, 3 курс	Психологія грошей	9,6	68,6	10,6	66,3	20,2	67,33
8	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Систематика груп клієнтів в соціальній роботі	9,8	70,0	10,2	63,8	20,0	66,67
9	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Методологія класичного наукового дослідження	9,6	68,6	10,2	63,8	19,8	66,0
10	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Методологічна робота і характеристика її ознак	9,0	64,3	10,6	66,3	19,6	65,33
11	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Система соціальних статусів і ролей	8,8	62,9	10,4	65,0	19,2	64,0
12	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Соціальний і суб'єктний контексти розвитку Я-концепції	9,2	65,7	9,8	61,3	19,0	63,33
13	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Особистість у системі соціальних зв'язків	8,6	61,4	10,4	65,0	19,0	63,33
14	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Соціальна стратифікація суспільства	9,2	65,7	9,6	60,0	18,8	62,67
15	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Я-концепція у контексті соціального довкілля	8,8	62,9	9,8	61,3	18,6	62,0

Продовження таблиці Н.1

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
16	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Методи збирання та аналізу інформації	8,6	61,4	10,0	62,5	18,6	62,0
17	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна робота	Методологія наукових досліджень, 5 курс	Наука як специфічна форма організації знань, мислення і діяльності	9,0	64,3	9,4	58,8	18,4	61,33
18	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Групові форми роботи у соціальній роботі	8,8	62,9	9,4	58,8	18,2	60,67
19	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Психологія Я-концепції, 3 курс	Его-психологія в теорії особистості	8,2	58,6	9,8	61,3	18,0	60,0
20	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Історія розвитку соціології в Україні	8,4	60,0	9,2	57,5	17,6	58,67
21	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна робота	Організація та методи соціально-психологічної роботи, 4 курс	Теорія та методика кризового втручання	8,4	60,0	9,0	56,3	17,4	58,0
22	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Соціальна дія та соціальна взаємодія	8,2	58,6	8,8	55,0	17,0	56,67
23	Біскуп В.С., викладач	Соціальна робота	Історія та теорія соціології, 2 курс	Академічний етап у розвитку соціології	7,8	55,7	9,0	56,3	16,8	56,0
24	Буда Т.Й., к.е.н., доцент	Соціальна робота	Соціологія, 1 курс	Соціологія культури	7,4	52,9	9,2	57,5	16,6	55,33
Середнє значення розвивальної ефективності лекційних занять					9,19	65,64	10,21	63,81	19,4	64,67

Таблиця Н.2

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом кафедри психології РВНЗ „КГУ” (м. Ялта) за період з 2008 по 2009 рік

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
1	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна педагогіка	Методологія та методи соц.-пед. досліджень, 6 курс	Поняття про метод і методологію у контексті науки	10,2	72,9	11,0	68,8	21,2	70,67
2	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна педагогіка	Загальна психологія, 1 курс	Сприймання	9,4	67,1	10,8	67,5	20,2	67,33
3	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Концепція самості у феноменологічній теорії	9,8	70,0	10,2	63,8	20,0	66,67
4	Бугерко Я.М., к.психол.н., викладач	Соціальна педагогіка	Вікова та педагогічна психологія, 1 курс	Психокультурний розвиток як педагогічна категорія	9,6	68,6	10,0	62,5	19,6	65,33
5	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Соціальний і суб'єктний контексти розвитку Я-концепції	9,8	70,0	9,6	60,0	19,4	64,67
6	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія підручникотворення, 3 курс	Проектування психолого-педагогічного змісту підручника	9,2	65,7	9,8	61,3	19,0	63,33
7	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна педагогіка	Методологія та методи соц.-пед. досліджень, 6 курс	Методологія класичного наукового дослідження	8,6	61,4	10,0	62,5	18,6	62,0
8	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Особистість у системі соціальних зв'язків	8,8	62,9	9,8	61,3	18,6	62,0

Продовження таблиці Н.2

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
9	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Проблематика „Я” у психоаналітичній теорії	8,6	61,4	9,6	60,0	18,2	60,67
10	Фурман А.В., д.психол.н., проф.	Соціальна педагогіка	Методологія та методи соц.-пед. досліджень, 6 курс	Методологічна робота та її характеристика	8,8	62,9	9,0	56,3	17,8	59,33
11	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна педагогіка	Загальна психологія, 1 курс	Емоції й почуття	8,4	60,0	9,2	57,5	17,6	58,67
12	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Я-концепція у контексті соціального довкілля	8,0	57,1	9,4	58,8	17,4	58,0
13	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Соціологія культури	8,2	58,6	9,0	56,3	17,2	57,33
14	Гуменюк О.Є., к.психол.н., доц.	Практична психологія	Психологія Я-концепції, 3 курс	Его-психологія в теорії особистості	8,0	57,1	9,0	56,3	17,0	56,67
15	Гірняк А.Н., к.психол.н., доц.	Соціальна педагогіка	Загальна психологія, 1 курс	Пам'ять	7,2	51,4	8,4	52,5	15,6	52,0
16	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Соціологія політики	6,8	48,6	8,6	53,8	15,4	51,33
17	Мешков І.М., викладач	Практична психологія	Соціологія, 2 курс	Історія розвитку соціології в Україні	7,2	51,4	8,0	50,0	15,2	50,67
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Соціальна педагогіка”					8,89	63,5	9,77	61,06	18,66	62,2
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Практична психологія”					8,44	60,28	9,3	58,12	17,74	59,13
Середнє значення розвивальної ефективності лекційних занять					8,62	61,6	9,49	59,3	18,11	60,36

Таблиця Н.3

Результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної ефективності лекційних занять, що проведені професорсько-викладацьким складом інституту педагогіки та психології ТНПУ ім. В. Гнатюка у 2011 році

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
1	Радчук Г.К., д.психол.н., доц.	Психологія	Вступ до спеціальності, 1 курс	Психологія у соціальному та професійному вимірі	12,8	91,4	8,8	55,0	21,6	72,0
2	Тіунова О.В., к.психол.н.	Психологія	Психологія самосвідомості, 4 курс	Корекція порушень Я-концепції	11,2	80,0	10,0	62,5	21,2	70,67
3	Горішна Н.М., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Історія соціальної роботи, 1 курс	Соціальна допомога у давніх суспільствах	12,0	85,7	7,4	46,3	19,4	64,67
4	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Методика наукових досліджень, 5 курс	Система методів дослідження	8,6	61,4	10,6	66,3	19,2	64,0
5	Радчук Г.К., д.психол.н., доц.	Психологія	Вступ до спеціальності, 1 курс	Професійний розвиток і саморозвиток психолога	11,6	82,8	7,6	47,5	19,2	64,0
6	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Теорія соціальної роботи, 2 курс	Стратегії втручання у соціальній роботі	11,2	80,0	7,4	46,3	18,6	62,0
7	Шпак М.М., к.пед.н., доц.	Психологія	Психодидактика, 5 курс	Гуманістичні освітні технології	8,0	57,1	10,4	65,0	18,4	61,33
8	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Методика наукових досліджень, 5 курс	Організація наукового дослідження	8,4	60,0	9,8	61,3	18,2	60,67
9	Тіунова О.В., к.психол.н., асистент	Психологія	Психологія самосвідомості, 4 курс	Культурно-антропологічні концепції розвитку самосвідомості	10,2	72,9	8,0	50,0	18,2	60,67

Продовження таблиці Н.3

Рейтингова позиція	Прізвище, науковий ступінь та вчене звання викладача	Напрямок підготовки	Назва навчального предмету та курсу навчання	Тема лекційного заняття	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Підсумкова ефективність лекційного заняття	
					Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект		Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті			
					Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)	%
10	Гончаровська Г.Ф., викладач	Психологія	Психологія спілкування, 2 курс	Психологічні особливості публічного виступу	7,6	54,3	10,2	63,8	17,8	59,33
11	Горішна Н.М., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Історія соціальної роботи, 1 курс	Соціальна допомога у Західній Європі в епоху Відродження	11,2	80,0	5,8	36,3	17,0	56,67
12	Кормило О.М., к.психол.н., доц.	Психологія	Психологія особистості, 3 курс	Е. Фромм і теорія особистості	10,4	74,3	6,6	41,3	17,0	56,67
13	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Методика наукових досліджень, 5 курс	Методологія наукового дослідження	8,8	62,9	6,2	38,8	15,0	50,0
14	Главацька О.Л., к.пед.н., доц.	Соціальна робота	Теорія соціальної роботи, 2 курс	Системний характер соціальної роботи	9,2	65,7	5,6	35,0	14,8	49,33
15	Шпак М.М., к.пед.н., доц.	Психологія	Психодидактика, 5 курс	Психодидактика як галузь педагогічної психології	8,0	57,1	6,8	42,5	14,8	49,33
16	Гончаровська Г.Ф., викладач	Психологія	Психологія спілкування, 2 курс	Ефективне спілкування	6,4	45,7	8,2	51,3	14,6	48,67
17	Кормило О.М., к.психол.н., доц.	Психологія	Психологія особистості, 3 курс	Г. Айзенк: теорія типів особистості	8,6	61,4	5,8	36,3	14,4	48,0
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Соціальна робота”					9,91	70,79	7,54	47,13	17,45	58,2
Розвивальна ефективність лекційних занять зі спеціальності „Психологія”					9,48	67,7	8,24	51,5	17,72	59,07
Середнє значення розвивальної ефективності лекційних занять					9,66	69,0	7,95	49,69	17,61	58,7