

<https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.02>

УДК 159.922: 378.147

ORCID 0000-0003-3854-4866

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Андрій Н. Гірняк,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи

Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль, Україна

E-mail: girand@ukr.net

Актуальність проблеми. Соціалізація молоді в умовах інформаційної постіндустріальної) формації суспільства потребує нової соціально ефективної, психологічно інтенсивної та індивідуально прийнятної моделі організації та перебігу освітнього процесу, котра б впроваджувалася як інноваційна єдність цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів неперервної міжсуб'єктної взаємодії. Одним із перспективних напрямів розробки цієї проблематики є теорія модульно-розвивальної системи освіти, яка на нових методологічних засадах інтегрує здобутки основних концепцій розвивального навчання.

Мета дослідження - обґрунтування на теоретико-методологічному рівні пізнання психологічних детермінант модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у сучасному ЗВО.

Методи: теоретико-методологічний аналіз інноваційних розвивальних підходів у сфері освіти; критичний аналіз та порівняння моделей організації особистісного розвитку; рефлексія формо-змістових переваг експериментальної модульно-розвивальної системи навчання; теоретичне абстрагування, синтез та узагальнення здобутків закордонних та вітчизняних науковців для обґрунтування психологічних детермінант процесу розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання; моделювання загальних характеристик та сутнісних ознак чотирьох загальноосвітніх принципів (ментальності, духовності, розвитковості і модульності), реалізація котрих уможливорює налагодження безперервної паритетної взаємодії в освітньому процесі сучасного ЗВО.

***Результати.** Обґрунтовано психологічні детермінанти проективного переходу вітчизняної вищої освіти від директивно-екстенсивних до психологічно інтенсивних моделей соціалізації молоді на засадах паритетності. Окреслено формо-змістові переваги системи модульно-розвивального навчання за котрого створюється соціокультурно опосередкований простір неперервної розвивально-діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Обстоюється ідея, що саме остання активізує інформаційний обмін та психодуховні взаємовпливи, а відтак забезпечує гармонійний психосоціальний розвиток кожної особистості. Також у статті уточнюється та конкретизується змістове наповнення чотирьох засадничих загальноосвітніх принципів (ментальності, духовності, розвитковості і модульності), вимоги котрих повновагомо реалізуються завдяки технологіям цілісного модульно-розвивального процесу.*

***Ключові слова:** розвивальна взаємодія, паритетна освітня діяльність, соціально-психологічний простір, освітня система, модульно-розвивальне навчання, принципи навчання, полімотивація, психосоціальний розвиток.*

Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning

Andriy N. Hirnyak

Candidate of psychological sciences, Associate Professor of the department of psychology and social work

Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine

***Relevance of a problem.** The socialization of youth in the context of post-industrial information formation of society requires a new socially effective, psychologically intensive and individually acceptable model of organization and course of the educational process, which would be implemented as an innovative unity of goals and tasks, content and forms, technologies and methods, means and results of continuous interpersonal interaction. One of the promising directions of this problem development is the theory of module-developmental system of education, which integrates the achievements of the developmental education's basic concepts on new methodological grounds.*

***The Aim of the research** is to substantiate the psychological determinants of module-developmental interaction of the educational process' subjects in the modern HEI (higher educational institution) at the theoretic-methodological level of cognition.*

***Methods:** theoretical-methodological analysis of innovative developmental approaches in the field of education; critical analysis and comparison of personal development organization models; reflection of the form-*

content advantages of the experimental module-developmental system of education; theoretical abstracting, synthesis and generalization of achievements of foreign and domestic scientists for substantiation the psychological determinants of the developmental interaction process of innovative learning participants; modeling of general characteristics and essential features of the four general educational principles (mentality, spirituality, developmentality and modularity), the realization of which makes it possible to establish continuous parity interaction in the educational process of modern HEI.

Results of the research. The psychological determinants of the projective transition of the domestic higher education from the directive-extensive to the psychologically intensive models of socialization of youth on the basis of parity are substantiated. The form-content benefits of the system of module-developmental learning because of which is creating socio-cultural indirect space of continuous developmental-dialogue interaction between subjects of the educational process is outlined. Is upheld the idea that namely the last one activates the information exchange and psycho-spiritual mutual influence and thus ensures the harmonious psychosocial development of each personality. Also, the article clarifies and specifies the content filling of four fundamental general education principles (mentality, spirituality, development and modularity), the requirements of which are fully implemented thanks to technologies of a holistic module-developmental process.

Key words: *developmental interaction, parity educational activity, social-psychological space, educational system, module-developmental learning, principles of learning, polimotivation, psychosocial development of personality.*

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

манізації і демократизації міжсуб'єктних взаємин (Гуменюк, 1998: 9). Сукупність вище зазначених викликів освітянського сьогодення зумовлюють актуальність нашої публікації.

Аналізуючи останні дослідження з піднятої проблематики можна виокремити програму фундаментального соціально-психологічного експерименту в освітніх закладах України (М.І. Дробноход, А.В. Фурман), системний підхід в обґрунтуванні предмета соціальної психології організацій (В.П. Казміренко) і психологічну теорію розвивальної взаємодії (Г.О. Балл, О.В. Киричук, Г.О. Ковальов, К. Роджерс та ін.). Звідси міждисциплінарність обстоюваного наукового пошуку, який стосується соціальної психології, психології управління, а також царини вікової та педагогічної психології.

Мета статті та завдання. Метою є обґрунтування психологічних детермінант модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання, а завдання полягають у тому, щоб проаналізувати: а) формо-змістові переваги системи модульно-розвивального навчання; б) сутнісний зміст чотирьох загальноосвітніх принципів (ментальності, духовності, розвитковості і модульності), вимоги котрих реалізуються завдяки технологіям цілісного модульно-розвивального процесу.

Методи дослідження: *теоретико-методологічний аналіз* інноваційних розвивальних підходів у сфері освіти; *критичний аналіз* моделей організації особистісного розвитку висвітлених у працях Г. Песталотці, С. Рубінштейна, Л. Виготського, П. Блонського, О. Леонтьєва, А. Запорожця, Г. Костюка, О. Матюшкіна; *порівняння* наукових засад експериментальних досліджень ефективності диференційованого і проблемного навчання Д. Ельконіна, В. Давидова та Л. Занкова; *рефлексія* формо-змістових переваг експериментальної модульно-розвивальної системи навчання (А. Фурмана), котра на новому методологічному фундаменті інтегрує здобутки інших концепцій розвивального навчання; *теоретичне абстрагування, синтез* та *узагальнення* здобутків закордонних та вітчизняних науковців для обґрунтування психологічних детермінант процесу розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання; *моделювання* загальних характеристик та сутнісних ознак чотирьох

загальноосвітніх принципів (ментальності, духовності, розвитковості і модульності), реалізація котрих уможливорює налагодження безперервної паритетної взаємодії в освітньому процесі сучасного ЗВО.

Результати. Запровадження інноваційних розвивальних підходів у сфері освіти — нагальна потреба історичного поступу. Настав час осучаснити психолого-педагогічний зміст діяльності ЗВО відповідно до вимог нової екокультурної ситуації. Одним із перспективних напрямів пізнавального пошуку є теорія модульно-розвивальної системи освіти (Фурман, 1997), яка на новому методологічному фундаменті інтегрує здобутки інших концепцій розвивального навчання, а тому розробляється як метатеорія соціально-психологічного рівня абстракції.

Ідея розвитку основоположна для освіти. Вперше, понад двісті років тому, її проголосив швейцарський педагог Г. Песталоцці: навчання покликане розвивати пізнавальні сили індивіда — пам'ять, мислення, уяву та інші її здібності. Відтоді ця проблема перемістилась в епіцентр процесу соціалізації: з'являлися, вдосконалювалися й зникали різні моделі і системи розвивально зорієнтованої освіти. Суть такого навчання зводили до тренування пам'яті, мислєдіяльності, розширення пізнавальних можливостей або плекання творчих здібностей особистості (Boettcher, 2016). Нині ідея розвитку не тільки збагачує концептуальне ядро освітніх теорій, а й пронизує буденну практику міжсуб'єктної взаємодії викладача та студентів. Усе частіше мова йде про розвивальне наслідування, спілкування і виховання, розвивальну діагностику і корекцію, розвивальні взаємостосунки.

Звідси діалектична єдність соціальних процесів навчання та особистісних розвитку, яку влучно підмітив С. Рубінштейн: «Як окрема концепція навчання, яку формує педагог, містить (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку, так само в кожній концепції психічного розвитку, яку формує психолог (усвідомлює він це чи ні), наявна і певна теорія навчання» (Рубінштейн, 1989: 179).

Проте зазначене не знімає напруженої ситуації навколо теоретичних і практичних труднощів створення розвивального

навчання як добре організованого, ментально прийнятого, соціально-культурного простору життя особистості.

Фактично й донині не створено його ефективної теорії, про що наочно свідчить історичний екскурс у проблематику питання.

На початку XX століття ідея розвивального навчання трансформувалася у складну проблему співвідношення навчання і розвитку. Вважається, що найпродуктивніший підхід до її розв'язання запропонував Л. Виготський (Виготський, 1982; Виготський, 1991), розмежувавши дві зони розвитку — актуального і найближчого. Причому останній відвів вирішальну роль у засвоєнні підростаючим поколінням історично вироблених людських здібностей. «Навчання тільки тоді добре, коли воно йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілий ряд функцій, які перебувають у стадії дозрівання, лежать у ЗНР» (зоні найближчого розвитку) (Виготський, 1982: 252).

Отже, навчання, за Л. Виготським, є універсальним соціальним фактом розумового (психічного) розвитку суб'єкта. Його розвивальні можливості визначаються тим, наскільки наставникові вдається оптимізувати пошукову пізнавальну активність студента на рівні зони найближчого розвитку та у співробітництві підняти його на вищу інтелектуальну сходинку знання, дії, розуміння.

Водночас зазначені положення соціально-культурної теорії Л. Виготського щодо дидактичних і психологічних механізмів організації творчої когнітивної діяльності наступників не повністю розкривають за яких умов можливий продуктивний пошук і відкриття суб'єктивно нового знання, що характеризують мікроетап психічного розвитку. Запропонована А. Фурманом теоретична модель рівнів такого розвитку змістовно наповнює підхід вченого, спираючись на дані сучасної науки про закономірності перебігу продуктивних мислительних процесів (Фурман, 1993: 9-14). Проте це не означає, що втрачають наукове значення результати досліджень відомих педагогів і психологів — П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Занкова, А. Запорожця, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Д. Ельконіна,

В. Давидова та інших, теоретичні здобутки яких мають бути переосмислені в контексті нової соціокультурної ситуації.

Зокрема, заслуговує на увагу підхід С. Рубінштейна, згідно з яким, навчання має не тільки випереджати, а й відповідати розвитку кожного. Це зумовлено тим, що знання не повідомляються і не передаються зовні у внутрішній світ особистості, поняття і норми не дозрівають, а оволодіваються у процесі її активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання має випереджувати розвиток, правомірне тільки у тому значенні, що навчають справді тому, чим не володіє суб'єкт взаємодії. Якщо ж воно «забігатиме вперед» розвитку, то не розвиватиме, а лише збагачуватиме знаннями. Ось чому правильно організоване навчання завжди враховує можливості суб'єкта певного розумового потенціалу (Рубінштейн, 1989 Т.2: 177).

Про відсутність міждисциплінарної теорії розвивального навчання свідчить також факт інноваційної неповноцінності відомих вітчизняних систем такого навчання. Це стосується експериментів Л. Занкова і Д. Ельконіна та В. Давидова, моделей диференційованого і проблемного навчання. Певний проєктний виняток становить модульно-розвивальна експериментальна система, що впроваджується як інноваційна єдність цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів неперервної розвивальної взаємодії викладача та студентів (Давидов, 1986; Огнев'юк, 1995; Фурман, 2018).

Широкомасштабне дослідження об'єктивного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, конкретні методики) і ходом загального розвитку наступників було здійснене Л. Занковим у 60 - 70-х роках (Занков, 1990; Занков, 1975). Вчений вивчав проблему видозміни форм, методів і результатів міжсуб'єктної взаємодії, але відшукати адекватні способи її розв'язання йому не вдалося. І хоч вважається, що «поставлене у дидактичній системі завдання загального розвитку суб'єктів досягається за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу» (Занков, 1990: 17; Кабанова-Меллер, 1981), все ж не обґрунтованими залишилися організаційно-технологічні підвалини психічного розвитку студентів, найважливіші складники соціально-культурного контексту експериментальних ЗВО.

Інший шлях організації розвивального навчання і виховання у вищій школі висвітлює теорія і практика навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу (Давидов, 1986). Інноваційна повноцінність даної експериментальної моделі також обмежена, що підтверджує методологічний аналіз відповідних розвивальних програм і підручників (Фурман, 1997).

Хоч ця система не має аналогів стосовно способів реалізації вимог принципу проблемності в навчанні, її прибічники певною мірою обмежили поле наукового пошуку, оскільки відмовились від втілення диференційованого підходу. Звідси концептуальне зосередження на структуруванні освітнього змісту, яке забезпечує теоретичний рівень пізнання шляхом реалізації технології змістового узагальнення за допомогою розвивальних програм і підручників.

За останнє десятиліття саме у теорії проблемно-діалогічного навчання виникла ідея двофазного функціонування навчального модуля як результат слідування закономірностям повноцінного циклу проблемної ситуації (Фурман, 2018; Гірняк, 2018). Це згодом дало змогу визначити основні етапи модульно-розвивального процесу. Тому природно, що принципи проблемності і діалогічності в даній системі реалізуються найбільш повно, про що, зокрема, свідчить факт технологічного поєднання обох інноваційних підходів на основі проблемно-діалогічного способу організації розвивальної взаємодії: концептуально ґрунтується на системній диференціації освіти, що реалізується за допомогою прогресивних психодіагностичних технологій, тобто такої складної процедури інтелектуального та особистісного обстеження, що забезпечує вичерпне психологічне пізнання і найкращу дидактичну організацію внутрішнього світу особистості викладача і студента.

Примітно також, що модульно-розвивальна система повно реалізує конструктив чотирьох загальних принципів — ментальності, духовності, розвитковості і модульності у єдності змісту, наступності структури і цілісності наукового описання освітнього процесу.

Принцип ментальності зорієнтовує вищу школу на те, щоб у її діяльності знаходив конкретно-історичне втілення кращий соці-

ально-культурний досвід нації, групи, індивіда, який є «засобом вторинного, тобто духовного (людського) формування вищих форм ментальності у вигляді вчинків краси і добра, актів свободи і віри, творчих злетів і мудрої поведінки» (Фурман, 1997 : 340). Організовано впливаючи на соціально-культурний простір ЗВО, уможливорюється як повне врахування етнопсихологічних властивостей викладачів і студентів, так і винятково позитивне використання фактора національного психотипу для інтенсифікації навчально-виховного процесу, посилення його розвивального ефекту. Теоретичним орієнтиром у цьому контексті є науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя (виробництва) суспільства, національної безпеки та психічного здоров'я кожного громадянина.

Реалізація вимог принципу духовності передбачає проведення різнобічної адаптації змісту навчальних курсів у напрямі створення такого соціокультурного простору в групі, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу викладача і студента над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви. Водночас виховні впливи, гуманізуючи навчально-предметний зміст і породжуючи у кожного нормативно-регуляторну активність певного типу, неподільно пов'язані із навчальними та освітніми, що дає змогу системно змінювати досвід організованого духовного співжиття особистостей від їхніх потребо-мотиваційних глибин до ситуативної поведінки і свідомої освітньої діяльності. Цей досвід, організуючи вивчення курсу як багатоваріантну взаємозалежність знань, норм і цінностей, твориться за мистецькими законами «тут» і «тепер» на канонізованих продуктах національної і світової культури та знаходить конкретний вияв у гуманних ставленнях, духовних діях і вчинках (Фурман, 1997: 25-34).

Принцип розвитковості (розвитку) є традиційним для вітчизняної психолого-педагогічної науки та освітньої практики. Характеризуючи соціально-культурний потенціал освітнього змісту щодо психосоціального зростання особистості, він стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями. Його вимоги також причетні до відбору норм суспільного співжиття та етнонаціональних цінностей. Їх проектно-

практичне виконання спрямоване на створення культуроємного шкільного простору, у якому має місце взаємозалежне функціонування проблемної, критичної і кризової світоглядної ситуації, що поперемінно спричиняють розвиток пізнавального, регуляційного і ціннісного різновидів пошукової активності студента (Огнев'юк, 1995; Фурман, 2018; Фурман, 1997 : 340; Papalia, 1995). Основним соціальним механізмом реалізації цього принципу є психолого-педагогічний зміст, який уперше чітко виокремлений у модульно-розвивальній системі на тлі навчально-предметного і методично-засобового. Його організація у вигляді набору інноваційних освітніх технологій та відповідне авторське програмно-методичне забезпечення дають змогу викладачеві експериментального ЗВО професійно керувати не тільки міжсуб'єктивними взаємостосунками, а й психічною активністю студентів.

Принцип модульності, акумулюючи найцінніші здобутки системного підходу, передбачає, що будь-який окремий освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду матиме висококультурну (переважно ієрархічну) змістову сутність, логічну завершеність і функціональну цілісність. Ось чому з-поміж комплексних інноваційних підходів до організації роботи сучасного ЗВО, найоригінальнішими, на наш погляд, є наукові програми щодо реалізації принципу модульності у навчально-виховному процесі.

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

Зазначене певною мірою стосується як проаналізованих систем (Виготський, 1982; Давидов, 1986; Занков, 1990; Luterbach, 2018; Рубінштейн, 1989), так і найбільш відомих — проблемного і диференційованого навчання (Лернер, 1974; Давидов, 1986; Boller, 2017; Nilson, 2016; Фрідман, 1990; Фурман, 1991). Незважаючи на те, що метою першого є розвиток пошукової творчої активності і творчих здібностей студентів, а основним за-

вданням другого — виявлення психологічних відмінностей і виховання індивідуальності кожного, все ж технологічно не забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників психосоціального зростання особистості в кожний момент навчання.

Певним внеском у розвиток концептуальних засад проблемного навчання є психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій, в котрій важливу методологічну роль відіграють ідеалізовані об'єкти дослідження — теоретична модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації та структурно-функціональна внутрішньої проблемної ситуації. Причому перша виявляє цілісність суб'єктно-особистісної, змістово-предметної і міжсуб'єктної сторін навчального процесу, і в такий спосіб оптимізує пошукову пізнавальну активність студента під керівництвом викладача, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку і формуванню творчих здібностей. Друга охоплює такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як потреби, мотиви, мета, внутрішні умови мислення; функціонує як відкрита система для впливів, суб'єкт-об'єктної, і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Її своєрідними модульними новоутвореннями є проблемно-діалогічні форми свідомості (задача, запитання, проблема, діалог тощо), взаємодоповнення яких у цілісному акті пізнання й визначає ефективність розвивального навчання (Фурман, 1991).

Однак лише за модульно-розвивальної інноваційної системи освітня діяльність уперше є предметом теоретичного осмислення, наукового проектування і соціально-психологічного генезису на рівні ВНЗ як соціально-культурної організації, тобто як повноцінного інституту духовного виробництва суспільства. Її основний зміст становлять чотири *сфери соціокультурного досвіду*: а) *добування* наукових знань і будь-якої, в т.ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) *використання* здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) *збагачення* навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, умінями, нормами і цінностями; г) *творення* особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-

засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу за законами істини, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси (Фурман, 2018 : 132; Гіряк, 2019).

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Реформування вітчизняної вищої освіти не лише хвилює недостатнім ресурсним забезпеченням, а й, на жаль, має непослідовний характер і часто зводиться лише до формальних поверхневих змін. Водночас інтеграція у європейський освітній простір потребує задіяння повного циклу системних трансформацій від етапів пізнання новації і проектування інновації до комплексного впровадження нововведення та моніторингу ефективності й закріплення нової освітньої традиції. Власне модульно-розвивальна система навчання передбачає сутнісні, методологічно вивірені та психологічно обґрунтовані, зміни, котрі першочергово центруються довкола технології взаємодії у системі «викладач – студенти».

Взаємодія є категорією, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів (Киричук, 1991).

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

У педагогічній взаємодії визначальним є виховний вплив змісту освіти на особистість через систему ставлень і відношень кожного учасника навчального процесу, що спричинює перева-

жання соціальних норм і духовних цінностей над знаннями. Тому нова система — це можливість перейти від школи Знання, яка готує інтелектуала, до школи Культури, яка виховує духовну особистість, а також істотно підняти розвивальний потенціал сучасної вищої освіти шляхом оптимізації численних процесів внутрішнього зростання учасників неперервної міжсуб'єктної взаємодії.

Оскільки презентована стаття не розкриває усіх аспектів піднятої проблематики, то подальший пошук доречно спрямувати на обґрунтування методології соціально-психологічного дослідження та ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів за обстоюваної системи навчання.

Література

Выготский Л. С. (1982). Мышление и речь: в 6-ти т. Т.2. Москва : Педагогика.

Выготский Л. С. (1991). Педагогическая психология. Москва : Педагогика.

Гірняк А., Гірняк Г. (2019). Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодидактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ.

Гірняк А. Н. (2018). Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. Психологія і суспільство, 3-4. С. 146-153.

Гуменюк О. Є. (1998). Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. Київ : Школяр.

Давыдов В. В. (1986). Проблемы развивающегося обучения. Москва : Педагогика.

Занков Л. В. (1990). Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика.

Занков Л. В. (Ред.) (1975). Обучение и развитие. Москва : Педагогика.

Кабанова-Меллер В. Н. (1981). Учебная деятельность и развивающее обучение. Москва : Знание.

Киричук О. В. (1991). Проблеми психології педагогічної взаємодії. Психологія : респ. наук. зб. Київ : Освіта, вип. 37. С. 3—12.

Лернер И. Я. (1974). Проблемное обучение. Москва.

Огнев'юк О. В., Фурман А. В. (1995). Принцип модульності в історії освіти. Київ : УІПКККО.

Рубинштейн С. Л.(1989). Основы общей психологии: в 4-х т. Т.1. Москва : Педагогика.

Рубинштейн С. Л. (1989). Основы общей психологии: в 4-х т. Т.2. Москва : Педагогика.

Фридман Л. М., Маху В. И. (1990). Проблемная организация учебного процесса. Москва.

Фурман А. В., Гірняк А. Н. (2018). Psychological technology of the interaction between teacher and students under the conditions of innovative module-developmental teaching. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди», Вип. 37(4), Том І(23). С. 123-135.

Фурман А. В. (1997). Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. Київ : Правда Ярославичів.

Фурман А. В. (1991). Проблемні ситуації в навчанні. Київ : Радянська школа.

Фурман А. В. (1993). Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ : Освіта.

Фурман А.В. (1997). Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. Рідна школа, 2. С. 25-34.

Boettcher V. Judith, Conrad Rita-Marie. (2016). The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips. Jossey-Bass.

Boller Sharon, Kapp Karl M. (2017). Play to Learn: Everything You Need to Know About Designing Effective Learning Games. Association for talent development.

Luterbach J. Kenneth. (2018). Designing and Developing Robust Instructional Apps. Routledge.

Nilson B. Linda. (2016). Teaching at Its Best: A Research-based Resource for College Instructors. Jossey-Bass.

Papalia D. E. (1995). Human development. Sally Wendkos. 6 th ed.

Оригінальний рукопис отриманий 9 грудня 2019 року

Стаття прийнята до друку 15 грудня 2019 року