

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ І СИСТЕМАТИКА СТИЛІВ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Андрій ПІРНЯК

УДК 159.922 : 378.147

Andriy Hirnyak PSYCHOLOGICAL ANALYSIS AND SYSTEMATICS OF EDUCATIONAL INTERACTION STYLES

Актуальність дослідження. У різних офіційних джерелах часто виголошуються оптимістичні висновки про українців як одну з найосвіченіших націй. За даними МОН України, 79% української молоді здобуває вищу освіту, що дало змогу нашій країні увійти до світової двадцятки за цим кількісним показником. Нині в країні налічується 288 університетів, що у розрахунку на чисельність усього населення в середньому становить 6,35 університетів на 1 млн. осіб. Для порівняння, у Великій Британії аналогічний показник не перевищує 2,45, а у Німеччині — 5,28. Водночас за якісним показником у світових рейтингах високо котуються лише кілька українських ЗВО [5; 14].

Молоді українці здебільшого незадоволені якістю вітчизняної освіти, адже переважна частина опитаних (43%) вважає, що остання не відповідає запитам сучасного ринку праці [14]. Показово, що кожен четвертий міський житель України (24,4%) вважає отриману ним освіту безкорисною (опитування проведене у вересні 2017 року компанією “Active Group” у рамках проекту “Міський омнібус”) (див. детально [12]).

За результатами іншого дослідження, старшокурсники ЗВО високо оцінюють викладачів, які “викладаються на роботі” та “насолюджуються роботою зі студентами”, водночас констатують наявність “байдужих”, “заздрісних”, “обмежених”, “панів” чи “роботів”. На думку молоді, найбільш розповсюдженим типом викладача є “викладач-стандарт”, котрий “знає предмет, живе своєю роботою, важкий у спілкуванні, впертий, амбіційний, нецікавий

ні собі, ані студентам” [10, с. 316]. Оцінюючи викладачів за 10-бальною шкалою, студенти відмітили у наставників недостатні уміння викликати та підтримувати інтерес аудиторії до навчальної дисципліни (3,1 бала), спостерігати за реакцією слухачів (3,0), стимулювати їх до участі в дискусії (2,9). Показовим є те, що за вміння організувати дискусію студенти поставили 8–9 балів лише 17 % викладачам, а 22 % їхніх колег оцінені на 2-3 бали [8, с. 182].

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Піднята проблематика має міждисциплінарний характер, що об’єднує теоретичні та прикладні розвідки у сфері педагогіки, методики, педагогічної та вікової психології, соціальної психології, соціології, менеджменту та інших царин соціокультурної реальності. Зокрема численні зарубіжні та вітчизняні вчені у своїх наукових доробках

висвітлили різні аспекти зазначеної проблематики: визначення сутнісних характеристик психорозвивальної взаємодії (А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.), особливості психорозвивальної взаємодії в контексті особистісно зорієнтованого підходу (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, С. Сисоєва, І. С. Якиманська та ін.), психологічні центри модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу (А. В. Фурман, О. Є. Фурман, Я. М. Бугерко, Г. С. Гіряк, В. О. Комісаров, І. С. Ревасевич, С. К. Шандрук), моделі поведінки та стилі педагогічного спілкування (М. Боришевський, В. А. Кан-Калик, Б. П. Ковальов, О. О. Коротаєв, О. О. Леонтєв, А. К. Маркова, М. Тален, П. Симонов), розробка форм організації психорозвивальної взаємодії у навчальному процесі (В. Андреев, І. Зимня, О. Савченко, О. Г. Штепа та ін.), вивчення та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності (Б. Братусь, П. Блонський, А. Брушлинський, О. Волкова, В. Занков, С. Рубінштейн), розвиток фасилітуючої позиції педагога (Є. Г. Врублевська, Е. Гусінський, О. Димова, І. Жижина, С. Коломийченко, К. Роджерс, І. Турчанинова, О. В. Фісун), особливості налагодження діалогічної взаємодії (Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. С. Біблер, Г. Я. Буш), психолого-педагогічні умови та вимоги до організації ефективної взаємодії викладачів і студентів (Ш. О. Амонашвілі, Ю. Бабанський, І. С. Булах, Л. В. Долинська, М. Дятленко, О. Касьянова, А. С. Макаренко, Г. Ф. Пономарьова, В. О. Сухомлинський), питання педагогічної етики взаємодії викладачів і студентів (І. Бех, М. Шимін).

Однак інтеграція в європейське і світове співтовариство та стрімкий перехід до постіндустріального / інформаційного суспільства потребують перманентного переосмислення змісту, методів, форм освітньої взаємодії у ЗВО, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження: критеріальне виокремлення стилів освітньої взаємодії, їх психологічний аналіз і систематика.

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу дослідження. *Стиль* тлумачиться як сукупність стійких характерних ознак, особливостей, властивих комусь/чому-небудь. Водночас *стиль керівництва* розглядається як стійка манера, сукупність типових способів впливу керівника на підлеглих, що зумовлена

специфікою завдань, поставлених перед підприємством, взаєминами керівника з підлеглими, обсягом його посадових повноважень, особистісними рисами усіх членів колективу [13]. Під *індивідуальним педагогічним стилем* розуміємо сукупність характерних для особистості прийомів і методів організації освітнього процесу та спілкування.

В історичному контексті найбільш відомими були такі класифікації *стилів управлінської діяльності*: 1) класичні стилі керівництва Курта Левіна: *авторитарний (автократичний, директивний), демократичний (колегіальний), анархічний (пасивний, ліберальний)*; 2) класифікація Р. Лайкерта: *експлуататорсько-авторитарний, патерналістсько-авторитарний, консультативний, демократичний*; 3) класифікація В. Врумма і Ф. Йеттона, що охоплює шість стилів управління розташованих між авторитарним і демократичним й доповнених *делегувальним стилем*; 4) сучасні класифікації стилів управління, у яких демократичний стиль модифікується у *кооперативний*, а авторитарний диференціюється на *патріархальний, харизматичний, авторитарний і бюрократичний* стилі керівництва [11].

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

Нами здійснена спроба типологізації стилів освітньої взаємодії (*табл. 1*) одразу за двома засадничими параметрами: провідним способом дії на партнера (сприяння, нейтралітет, блокування) та конституювальними чинниками будь-якої взаємодії (форма спілкування, спрямування, співвідношення інтересів учасників, стиль управління, рольова позиція і модель поведінки викладача).

Систематика стилів освітньої взаємодії

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

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

Термін “**фасилітація**” (від англ. *facilitate* — допомагати, полегшувати, сприяти) вперше ввів К. Роджерс у книзі “Свобода вчитися”. На його думку, основним завданням викладача є опікування, полегшення і водночас стимулювання молоді до навчання. Він має створити атмосферу психологічної підтримки та психологічної безпеки шляхом визнання безумовної цінності й самобутності кожної особистості, а також забезпечення обставин, за яких відсутнє зовнішнє оцінювання. Психологічна свобода є передумовою вивільнення почуттів, особистісного самовираження студентів, а відтак розвитку їхньої творчості та креативності. Відтак фасилітативний вплив є провідним різновидом впливу в гуманістичній парадигмі, механізм котрого ґрунтується на діалогічній взаємодії, ширості, довірі, емоційній гнучкості та емпатії [9; 18].

Явище **інгібіції** (від лат. *inhibere* — зупиняти, стримувати) за своїм змістовим наповненням протилежне фасилітації і полягає в тому, що особа гірше виконує завдання у присутності інших людей. Ще Р. Зайенс довів, що домінантні реакції посилюються за присутності інших осіб унаслідок виникнення соціального збудження. Так, якщо людина зіштовхнулася із вирішенням складних завдань, соціальне збудження утруднюватиме процес мислення і, зазвичай, рішення виявиться неправильним. Якщо ж завдання прості, то присутність інших є сильним стимулом і сприяє швидкому знаходженню правильного рішення [7].

Виокремлюють три основні чинники, що зумовлюють прояв соціальної інгібіції: 1) боязнь оцінки власних дій (виникнення тривоги внаслідок того, що нам не байдужа думка глядачів); 2) відволікання уваги (люди починають замислюватися про реакцію аудиторії, а відтак відбувається розподіл їхньої уваги і правильність виконання дій падає); 3) наявність спостерігача (сила реакції ефекту залежить від кількості спостерігачів, рівня їх значущості для обстежуваного, взаємин у групі і заповненості глядачами приміщення) [7].

Інгібіційний стиль взаємодії викладач здебільшого використовує на початку вивчення певного змістового модуля (з метою створення смислових суперечностей, викликання у

студентів відчуття нестачі інформації й спричинення потреби в опануванні актуальним фрагментом вітакультурного досвіду) та на етапі його завершення (зادля перевірки міцності оволодіння навчальним змістом, здатності вільно оперувати ним і готовності до обстоювання кожним студентом власних поглядів і переконань шляхом успішного зодолання певних особистісних бар’єрів та соціальних міфів чи стереотипів).

Засобами для налагодження інгібіційного стилю взаємодії є організація викладачем дискусій, постановка дилем, проектування навчальних проблемних ситуацій, використання задач з надлишковими / недостатніми даними чи хибними засновками, формулювання складних гіпотез, вирішення завдань в екстремальних умовах (пришвидшений темп, перебивання співрозмовника, творча неунормованість тощо). Загалом така взаємодія має нагадувати психодраму навчального дійства, котра моделює повний функціональний цикл пізнавальної, нормативної, морально-естетичної і духовної проблемності (виникнення – становлення – розв’язання – зняття). Остання, своєю чергою, породжує у свідомості студента сукупність проблемно-діалогічних джерел (особистісно-сміслова невизначеність, пізнавальна трудність, інтелектуальний конфлікт) і форм (задача і запитання, проблема й діалог, гіпотеза і дискусія тощо) й актуалізує зовнішні і внутрішні діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, осіб, груп [16, с. 63; 17; 15, с. 121].

У такий спосіб забезпечується повноцінне функціонування психокультурного простору освітньої взаємодії у чотирьох змістових аспектах саморозвитку модульно-розвивального процесу: а) розуміння, теорій, законів і закономірностей та наукових методів перевірки їх на істинність (достовірність); б) володіння соціально прийнятними нормами і правилами діяльності та можливістю їх практичного використання у взаєминах з оточенням; в) внутрішнє прийняття певних морально-естетичних цінностей та відповідальність за їх обстоювання й пропаганду; г) самотворення кожним учасником інноваційного циклу вищих психодуховних форм (віра, надія, істина, справедливість тощо), у т.ч. проблемно-ситуативного осмислення власного Я та навколишнього світу [16, с. 68–69].

Викладач-модератор постає лише організатором та посередником (медіатором), який сприяє встановленню конструктивних взаємин між студентами у процесі їхнього самостійного

розв'язання різнотипних навчальних завдань та спонтанного самотворення власного Я. В основі модерування лежить використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями і підвести студентів до самостійного формулювання належних узагальнень і висновків [3].

Основними методами роботи викладача-модератора є такі, що спонукають студентів до пізнавальної діяльності та активізують колективну мислекомунікацію, виявляючи при цьому їхні актуальні проблеми та очікування, а також організовуючи дискусійний процес в атмосфері товариського співробітництва [1; 3]. Ефективність модерації зумовлюється тим, що прийоми, методи і форми організації пізнавальної діяльності спрямовані на активізацію самостійної аналітичної та рефлексивної діяльності студентів, на розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, а також на формування комунікативних здібностей та навичок роботи в команді. Отож має місце самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів освітньої діяльності, яка полягає у можливості кожного вільно обрати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової пізнавальної діяльності [16, с. 70].

Таким чином, кожний з аналізованих стилів освітньої взаємодії має низку недоліків і переваг, але у своїй функціональній компліментарності демонструють високу сукупну ефективність. Максимально редукуючи сутнісний зміст зазначених стилів, дозволимо собі певне образне порівняння: 1) фасилітація забезпечує тотальну допомогу (“розжовування”) навчального матеріалу та “розставлення його по полицях”; 2) модерація уможливує відсторонений організаційний супровід (медіацію) самостійної мислекомунікації студентів; 3) інгібіція створює умови для пізнавальної проблематизації, “інтелектуального загартовування” та практичного випробовування студентів проєктованими труднощами.

На різних етапах модульно-розвивального оргциклу, науково обґрунтованого у науковій школі професора А. В. Фурмана, максимальну ефективність психорозвивальної взаємодії забезпечує поперемінне чергування трьох аналізованих стилів освітньої діяльності викладача і студентів, а саме: 0) чуттєво-естетичний (фасилітативний стиль); 1) настановчо-мотиваційний (інгібіційний стиль); 2) теоретично-змістовий (модеративний стиль); 3) оцінювально-смісловий (фасилітативний стиль); 4) адаптивно-перетворювальний (інгібіційний

стиль); 5) системно-узагальнювальний (фасилітативний стиль); 6) контрольно-рефлексивний (модеративний стиль); 7) духовно-естетичний (інгібіційний стиль); 8) спонтанно-креативний (модеративний стиль) (див. *табл. 2*).

ВИСНОВКИ

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

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

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

Таблиця 2

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

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

Продовження таблиці 2

Періоди	Етапи	Стилі	Учасники	Психологічна характеристика сутнісних аспектів модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу [2, с. 38]
III. Ціннісно-рефлексивний	5. Системно-узагальнювальний	Фасилітативний	Викладач	Сприяння формуванню в уяві і загальній картині світу студентів цілісних психічних образів міждисциплінарного характеру, що забезпечує адаптивне збагачення їх ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами у їх взаємодоповненні
			Студенти	Робота з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами, що систематизують вітакультурний простір і визначають полісміслові зв'язки. Студент рухається від окремого знання і нормування до загального й смислово сягає високих рівнів порівняння, класифікації та встановлення причинно-наслідкових зв'язків
	6. Контрольно-рефлексивний	Модеративний	Викладач	Організація підсумкового контролю та самооцінювання, що визначають академічну і розвивальну результативність навчання як фактичний рівень психосоціального зростання й збагачення ментального досвіду кожного студента
			Студенти	Демонстрація студентами своїх здобутків з метою закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, виконання контрольних завдань, участь у вікторинах, конференціях чи групових бесідах, що розвивають навички глибинного самоаналізу та рефлексії власних здобутків
IV. Духовно-креативний	7. Духовно-естетичний	Інгібіційний	Викладач	Модельовання контраверсійних ситуацій морального вибору, аналіз складних етичних дилем, що не передбачають еталонного вирішення, постановка проблемних ситуацій з альтернативними поглядами, організація дебатів з дискусійних суджень
			Студенти	Духовно-естетичне осягнення, ціннісно-сміслові обстоювання та експресивне пропагування індивідуального (першочергово морально-етичного) досвіду. Розкриття загальнолюдського досвіду як власної драми пошуку істини, ідеалу, гармонії
	8. Спонтанно-креативний	Модеративний	Викладач	Створення умов для самооб'єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його духовного потенціалу через розробку персонального інтелектуального продукту (портфолію, моделі, проекту тощо) у графічній, прозаїчній чи віршованій формах
			Студенти	Самовираження індивідуальності шляхом знакового упредметнення своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій. Прояв само- та культуротворення як актів Я-участі у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду

підлеглих та особистісними рисами самого керівника. Наприклад, при вирішенні однотипних завдань чи в умовах швидкозмінної надзвичайної ситуації, коли потрібно приймати термінові рішення, успішним може бути тільки авторитарний стиль. Застосування цього стилю буде цілком виправданим й у випадку значного розриву в рівні освіти і компетентності керівни-

ка та підлеглих. Водночас за типових обставин, коли є достатній часовий ліміт і підлеглі володіють цінною інформацією, високою компетентністю і мотивацією, явно пріоритетнішим буде демократичний стиль [11]. Тому, зазвичай, в освітній сфері практикується поєднання стилів у певному співвідношенні із незначним переважанням одного з них.

4. Нами обґрунтовується теза, що навіть в межах “суб’єкт-суб’єктної” парадигми гуманістичного та вітакультурного підходів найефективнішою структурно-функціональною моделлю взаємодії учасників (викладачів і студентів) освітнього процесу буде лише та, що охоплюватиме поперемінне чергування управлінських стилів виокремлених за критерієм рольової позиції. Зважаючи на це нами пропонується такий алгоритм застосування зазначених стилів на різних етапах цілісного модульно-розвивального оргциклу (за психодідактичною концепцією А.В. Фурмана): “фасилітативний – інгібіційний – модерацийний – фасилітативний – інгібіційний – фасилітативний – модерацийний – інгібіційний – фасилітативний – модерацийний – інгібіційний – модерацийний”. Саме така наступність, що психологічно відповідає загальним характеристикам та сутнісному змісту кожного з дев’яти етапів цілісного модульно-розвивального оргциклу, максимально уможливує налагодження розвивальної міжсуб’єктної взаємодії наступників у повноцінному вчинковому процесі (ситуація, мотивація, дія, післядія) за допомогою форм і методів групової, в ідеалі – паритетної освітньої діяльності (див. [5]).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології / А. Н. Гірняк // Психологія і суспільство. – 2017. – № 3. – С. 112-126.
2. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект : [монографія] / О. Є. Гуменюк ; за ред. д.психол.н. А. В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
3. Д’юї Д. Досвід і освіта / Джон Д’юї ; [пер. з англ. Марії Василечко]. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : [кн. для учителя] / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Крисоватий А. Сутність паритетної освітньої діяльності / Андрій Крисоватий // Психологія і суспільство. – 2016. – № 3. – С. 61–67.
6. Левус Н. І. Педагогічна психологія в схемах і таблицях : [навч. посібник] / Н. І. Левус, О. В. Волошок. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка; Артос, 2015. – 340 с.
7. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2009. – 800 с.
8. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : [навч. посіб.] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
9. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х.: Вид. група “Основа”, 2005. – 80 с.
10. Педагогіка і психологія вищої школи : [учеб. посіб.] / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
11. Пугачев В. П. Стиль управления эффективного руководителя : [Электронный ресурс] / Пугачев Василий Павлович // Справочник кадровика. – 2013. – №

2. – Режим доступу к стат. : <http://www.pro-personal.ru/journal/928/529673/>

12. Стан освіти в Україні: соціологічне опитування : [Електронний ресурс] / Український інститут майбутнього. – 2017. – 26 жовтня. – Режим доступу до стат. :

https://uifuture.org/uk/post/stan-osviti-v-ukraini-sociologicne-doslidzenna_469

13. Стиль : (матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до стат. : [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8C_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F))

14. Українське покоління Z : Освіта та працевлаштування : [Електронний ресурс] / Інтернет-сайт : Освіта нова. – 2018. – 25 квітня. – Режим доступу до стат. :

<http://osvitnova.com.ua/posts/1259-ukrainske-pokolinnia-z-osvita-ta-pratsevlashtuvannia>

15. Фурман А. В. Психодідактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Галина Степанівна Гірняк, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: ТНЕУ, 2012. – 328 с.

16. Фурман А. В. Психодідактична експериза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / А. В. Фурман, А. Н. Гірняк. – Тернопіль: ТНЕУ, “Економічна думка”, 2009. – 312 с.

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

18. Furman O. Y. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters / Oksana Y. Furman / Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P.14–19.

REFERENCES

1. Hirniak A. N. Poniattievo-katehoriine pole i naukovi pidkhody do rozuminnia vzaemodii u psykholohii / A. N. Hirniak // Psykholohiia i suspilstvo. – 2017. – № 3. – S. 112-126.
2. Humeniuk O. Ye. Modulno-rozvyvalne navchannia: sotsialno-psykholohichnyi aspekt : [monohrafiia] / O. Ye. Humeniuk ; za red. d.psykol.n. A. V. Furmana. – K.: Shkoliar, 1998. – 112 s.
3. Diui D. Dosvid i osvita / Dzhon Diui ; [per. z anhli. Marii Vasylechko]. – Lviv : Kalvariia, 2003. – 84 s.
4. Kan-Kalyk V. A. Uchyteľiu o pedahohicheskom obshchenyy : [kn. dlia uchyteľia] / V. A. Kan-Kalyk. – M. : Prosveshchenye, 1987. – 190 s.
5. Krysovatyi A. Sutnist parytetnoi osvitnioyi diyalnosti / Andrii Krysovatyi // Psykholohiia i suspilstvo. – 2016. – № 3. – S. 61–67.
6. Levus N. I. Pedahohichna psykholohiia v skhemakh i tablytsiakh : [navch. posibnyk] / N. I. Levus, O. V. Voloshok. – Lviv : LNU im. Ivana Franka; Artos, 2015. – 340 s.
7. Maiers D. Sotsyalnaia psykholohiia / D. Maiers. – SPb.: Piter, 2009. – 800 s.
8. Moroz O. H. Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly : [navch. posib.] / O. H. Moroz, O. S. Padalka, V. I. Yurchenko ; za zah. red. O. H. Moroza. – K. : NPU, 2003. – 267 s.
9. Pavliutenkov Ye. M. Organizatsiyia metodychnoi roboty / Ye. M. Pavliutenkov, V. V. Kryzhko. – Kh.: Vyd. hrupa “Osnova”, 2005. – 80 s.
10. Pedagogika i psikhologia vysshei shkoly : [ucheb. posob.] / отв. red. M. V. Bulanova-Toporkova. – Rostov-na-Donu : Feniks, 1998. – 544 s.

