

Оксана ФУРМАН, Андрій ГІРНЯК

## СУТІСНІ ВИЗНАЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Oksana FURMAN, Andriy HIRNYAK

### THE ESSENTIAL DEFINITIONS OF MODULAR-DEVELOPMENTAL INTERACTION OF TEACHER AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>

УДК: 159.922 : 316.61

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Після того, як на рубежі ХХ–ХХІ століть національна освіта України перейшла у стан реформування, щонайменше чверть сторіччя вона переживає не тільки критичне переосмислення мети, цінностей, принципів, змісту та засобів професійної освітньої діяльності, а й кардинальну зміну самої *освітньої моделі* середньої і вищої школи. Ситуація у сфері української освіти за ці кілька десятиліть невпинно ускладнювалася, що пов'язано не тільки із несприятливим геополітичним контекстом (передусім анексією Криму та війною на сході країни) і скрутними обставинами державотворення (економічними кризовими хвилями глобального і регіонального характеру та загрозливими масштабами корупції чиновників різних гілок державної влади), але й українськими *психосоціальними факторами*, котрі багато в чому деморалізують освітянський загальний шляху компетентного виконання ним своїх не простих функцій і завдань. Зокрема, у перше десятиліття державної незалежності України галузеві політики та державні управлінці переважно говорили про *модернізацію* системи національної освіти, тобто обмежувалися формальними або другорядними (структурними, програмними, кадровими та ін.) змінами. Наступне десятиліття й донині на

повіді денній стоїть надзавдання будь-що *реформувати* сферу освіти на кшталт того, як це відносно недавно здійснили майже всі розвинені країни світу.

На сьогодні є підстави констатувати принаймні два результативних підсумки цих сув'язних довгоплинних реформ: а) отримати більш ефективну модель у системі життєдіяльності середньої школи, яка б забезпечила якісний рівень загальноосвітньої підготовки юних українців, попри організовані реформаційні акції (вдосконалення змісту навчальних предметів та їх підручничового і методичного забезпечення, комп'ютеризацію та диференціацію навчання тощо), не вдалося; б) спрямування і зміст відцентрових, часто чужерідних і дестабілізаційних, перетворень у публічному повсякденні вищої школи, котрі досягнули апогею в останні роки, підвів цю сферу до межі виживання, адже традиційна освітня модель зруйнована, а нова, що обстоює чотири рівні (бакалаврський, магістерський, доктор філософії, доктор наук) професійної підготовки, ще не впроваджена скільки-небудь належним чином, і є аргументовані сумніви, що в найближчому майбутньому може бути запроваджена повновагомо.

Річ у тім, що істотною перепоною цьому є не лише ментальна невідповідність заморських

освітніх систем етнонаціональному характеру українців і явний дефіцит фінансових ресурсів, а й надважливий психологічний і ширше *людський фактор*. По-перше, цей драматизм розвитку загальносуспільної ситуації у сфері освіти спричиняє дисбаланс внутрішніх умов та особливостей як розвиткового функціонування професійної свідомості педагогів, так і соціетального світогляду громадян країни, котрі зорієнтовані на освітні технології і дидактичні засоби міжсуб'єктної, інтерактивної, полідіалогічної взаємодії вчителя та учнів, викладача і студентів. По-друге, і професіонали, і масовий загал гостро переживають *невизначеність державної ідеології* та конкретних управлінських рішень у справі реформування системи національної освіти України, що багато в чому дестабілізує й подекуди деморалізує спільні зусилля держави, громадянського суспільства та батьків у неформальному змістовому оновленні роботи освітніх закладів та установ.

Однак найважливіше в цій, у багатьох відношеннях кризовій, ситуації в освітній сфері – це *формальність* і *декларативність* реформаторських кроків, які не зачіпають психосоціального змісту ділових взаємодій і міжособистих стосунків учасників організованого освітнього процесу. Це, на жаль, означає, що тотальне використання комп'ютерної техніки та інформаційних (зокрема й онлайн-вих) технологій, регулярне оновлення навчально-книжкових комплексів для учнів і студентів, впровадження кредитної шкали оцінювання їхніх знань і компетенцій, виконання програми “Шкільний автобус” чи “Екологічний університет” тощо) не дасть бажаного системного ефекту в психокультурному розвитку, особистісній і соціальній самореалізації здобувачів освіти. Інакше кажучи, за межами достеменної оргтехнологічної трансформації названої сфери суспільного життя, як не гірко констатувати, залишається їх глибоко самісне й водночас вершинно індивідуальнісне у прояві їх розлогого спектру внутрішніх умов (джерел полімотивації, межових переживань, інтенційних інсайтів, ціннісно-сміслових важелів учинення, психоформ одухотвореного осенсування та ін.). А це означає, що, незважаючи на косметичні новації, незмінною залишається освітня модель середньої і вищої школи, що реально втілює в життя *інформаційно-пізнавальний підхід* як до відбору змісту загальної і професійної освітньої підготовки, так і до організаційно-діяльнісного її здійснення у

просторі сучасних шкіл та університетів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасним тенденціям і похідним принципам та вимогам комплексного інноваційного розвитку найбільшою мірою відповідає альтернативна наявній за базовими параметрами функціонування *освітня модель – модульно-розвивальна система навчання*, теорія, методологія, технології та експериментальні версії якої створені і/або реалізовані у кількох десятках середніх і вищих освітніх закладів України проф. А.В. Фурманом, починаючи із 1992 року (див. *список викор. літ.*). Уперше вона була презентована як альтернатива класно-урочній системі в 1994 спецвипуском журналу “Рідна школа” [153], а згодом ще побачили світ п'ять спецвипусків газети “Освіта” [77; 149; 150; 152; 154] і три – журналу “Рідна школа” [68; 69; 151]. Як психодидактична теорія та експериментальна практика вона обґрунтована у монографіях А.В. Фурмана “Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення” (Київ, 1997. 340 с.), “Психокультура української ментальності” (Тернопіль, 2002. 132 с.; Тернопіль, 2011. 168 с.), “Теорія і практика розвивального підручника” (Тернопіль, 2004. 288 с.), О.Є. Фурман (Гуменюк) “Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект” (Київ, 1998. 112 с.), “Психологія впливу” (Тернопіль, 2003. 304 с.), “Психологія Я-концепції” (Тернопіль, 2004. 310 с.), “Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу” (Ялта-Тернопіль, 2008. 340 с.), А.В. Фурмана і А.Н. Гірняка “Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників” (Тернопіль, 2009. 312 с.), А.В. Фурмана, Г.С. Гірняк та А.Н. Гірняка “Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для ВНЗ” (Тернопіль, 2012. 328 с.), а також у спецвипуску журналу “Психологія і суспільство” (2002. №3–4. 292 с.), який підсумовує напрацювання науково-дослідної діяльності представників названої наукової школи за тематичним напрямом “Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація” [70]. Крім того, з різних аспектів теоретико-методологічного і прикладного узаasadнення та аргументування модульно-розвивальної освіти захищено сім кандидатських дисертацій із педагогіки – С.А. Мариньчак (1994 [62]), Б.Г. Скоморовський (1996 [86]), В.В. Мельник (1998 [64]), Т.В. Семенюк (1999 [84]), Л.В. Зазуліна (2000 [51]), В.О. Комісаров (2004 [55-

56]), Я.А. Костін (2009 [58-59]), і тринадцять – із психології – О.Є. Гуменюк (Фурман) (1999 [34-35]), М.Б. Бригадир (2002 [2]), Г.О. Горбань (2004 [29]), Ю.Я. Мединська (2005 [63]), Л.З. Ребуха (2006 [79-80]), А.Н. Гірняк (2007 [20]), І.С. Ревасевич (2007 [81-82]), Т.Л. Надвичина (2009 [71-72]), Н.Є. Ситнікова (2010 [85]), Я.М. Бугерко (2011 [3-7]), О.Я. Шаюк (2012 [147-148]), Г.С. Гірняк (2013 [28]), У.В. Кіреєва (2013 [52]) та три докторських дисертації із психології – О.Є. Фурман (2015 [142-144]), С.К. Шандрук (2016 [145-146]), А.А. Фурман (2019 [88-91]).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Логіко-змістове осереддя інноваційної освітньої моделі А.В. Фурмана становить *концепція модульно-розвивальної взаємодії* наставника і наступників, ідеї, принципи і закономірності якої обґрунтовані її автором у двох взаємопрониклих вимірах: як наукове проектування чотирьох періодів і восьми етапів розвитку повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу (навчального модуля) і як його практичне втілення за законами та актами мистецького дійства, тобто за допомогою чотирьох основних і восьми похідних психомистецьких технологій і технік реальної полідіалогічної взаємодії у класі або аудиторії (див. моделі і таблиці [115, с. 85, 217-220, 230-232; 17, с. 178, 186, 189; 118, с. 6, 14, 17; 125; 133, с. 85, 92, 100-101; 134, №3, с. 122, 136; 134, №3-4, с. 55; 135 та ін.]). Істотного збагачення вказана концепція отримала більше двадцяти років тому в кандидатській дисертації О.Є. Фурман (Гуменюк), яка присвячена висвітленню соціально-психологічних закономірностей розвивальної взаємодії у системі модульно-розвивального навчання [34]. В останні роки А.Н. Гірняк, відштовхуючись від сутнісно оновленої *методологічної оптики гуманітарного пізнання*, що інтелектуально викалібрована науковою школою А.В. Фурмана (див. до прикладу [9; 10; 65]), успішно створює *психологічну теорію модульно-розвивальної взаємодії*, що підтверджують його ґрунтовні наукові публікації [11-19; 21-27; 159].

Однак, незважаючи на ці фундаментальні напрацювання і беручи до уваги якісно інший науково-культурний контекст нестримних глобалізаційних процесів, у якому функціонують національні системи освіти різних країн, не висвітленою залишається *проблема чіткого визначення змісту і значення засадничих параметрів модульно-розвивальної взаємодії*

*учасників організованого освітнього процесу* як центральної ланки інноваційно-психологічного клімату закладів середньої і вищої школи. Зокрема, треба з'ясувати базові умови активізації і системного задіяння цих параметрів-характеристик, що реально уможливають створення особливого – діалогічно паритетного – психосоціального простору модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів, з одного боку, і визначити ті психодідактичні організованості та узаasadнення, які дають змогу підтримувати реальну продуктивність і навіть ефективність цієї взаємодії упродовж окремого освітнього циклу (здебільшого семестру навчання), – з іншого.

**Мета (цілі і завдання) дослідження.** Трансдисциплінарне вдосконалення та експериментальне чи пілотне впровадження обстоюваної тут інноваційної освітньої моделі першочергово пов'язані з уведенням в науковий обіг і з логіко-змістовим наповненням створеного наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття *категорійно-поняттєвого поля модульно-розвивальної взаємодії як конфігураційного семантичного утворення* або як її авторського мовного кодування, що в методологічному відношенні відіграє роль засадничих орієнтирів теоретизування і являє собою у дослідницькій роботі науковця найдосконаліший інтелектуальний інструмент методологування. У зв'язку з цим **метою** цієї розвідки є *оновлення сутнісного мережива визначень модульно-розвивальної взаємодії* як центральної ланки паритетної освітньої діяльності викладача і студентів і як інтегральної психодідактичної умови постановня сприятливого інноваційно-психологічного клімату міжособистих і міжгрупових стосунків за сучасних соціально-економічних реалій і суперечливих перспектив розвитку українських ЗВО.

Водночас очевидно, що для того щоб зрозуміти сутність і кардинальну відмінність модульно-розвивальної освітньої сфери професійної діяльності (до прикладу, хоча б від наявної в академіях та університетах модульної технології організації освітнього процесу та оцінювання академічних здобутків і компетентностей студентів), її психосоціальних закономірностей функціонування і розвитку потрібно досконало володіти цим інструментом, тобто розкодувати новостворену своєрідну наукову мову. Зважаючи на це, **завданнями даного дослідження** є: а) аргументувати логіко-структурну оптимальність *категорійно-поняттєвого поля* засадничих семантичних

визначень модульно-розвивальної системи інноваційної освіти А.В. Фурмана; б) обґрунтувати *категорійний аналіз* як ефективний спосіб теоретизування і дієвий інструмент методологування, що базується на процедурах та інтелектуальних практиках чіткого раціонального визначення й удетального розкриття змісту та обсягу наукових понять; в) визначити оновлений зміст десяти базових категорійних понять модульно-розвивальної освітньої взаємодії, збагативши значеннево-смысловий тезаурус (грецькою *thesaurus – скарб*) сучасних психодидактики та освітології, що розробляються в останні чверть століття як представниками чинної наукової школи [10; 16; 41; 47; 70; 88; 96; 115; 104; 131 та ін.], так й іншими вченими [8; 74; 87; 155].

**Методологічну оптику дослідження** утворили такі лінзи-засоби рефлексивної мислєдіяльності, через формат яких досягалась мета і вирішувалися його завдання: теорії навчальних проблемних ситуацій, модульно-розвивальної освіти, професійного методологування, освітньої діяльності А.В. Фурмана, інноваційно-психологічного клімату О.Є. Фурман (Гуменюк) і системи психодидактичного проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ЗВО А.Н. Гірняка і Г.С. Гірняка (див. *список викор. літ.*). Крім того, ми прагнули якнайповніше реалізувати методологічне настановлення на **категорійну визначеність** здійснюваного пошуку, пам'ятаючи, що *“сутність розвитку галай-світів довершеного знання* полягає у зміні категорійних структур (С.Б. Кримський), категорійного профілю чи ладу (М.Г. Ярошевський, О.М. Ткаченко, В.А. Роменець, П.А. М'ясоїд), або категорійної матриці (А.В. Фурман) науки” [104, с. 145], причому *“величезні пласти реальності, що фіксуються в конкретно-наукових категоріях, підвладні [лише] колективному “творцю” – науковій школі”* [87, с. 53].

### Виклад основного матеріалу дослідження

У численних моделях, таблицях і мислєсхемах фундатора наукового проєкту з парадигмального, теоретичного, методологічного, оргтехнологічного, методичного, психологічного, експериментального та експертного забезпечення модульно-розвивальної освіти наявна також своєрідна і водночас евристична *інтелект-карта, що обґрунтовує базовий набір, а саме 36, категорійних понять* цієї

інноваційної освітньої системи (*рис.*). Евристичність пропонованої інтелект-карти, на наш погляд, стосується щонайменше п'яти аспектів методологічного характеру:

по-перше, *триконсонансної логічності* розміщення у форматі заданого семантичного поля категорійних понять філософського і психодидактичного змісту; а це означає, що існує три взаємозалежні лінії логічної побудови понять: осередкова, головна чи засаднича і дві відцентрові: ліва має призначення більш загального (переважно світоглядного) спрямування, права – більше особливого (конкретно-наукового) зорієнтування, причому на певних ділянках вони сходяться, акумулюючи в нових мовних формах психодидактичні знання наступного ступеня узагальнення, систематизації, конфігурування або зняття;

по-друге, *симетричної структурованості* в організації топіки (тобто наявних місць) категорійних понять на загальному семантичному полотні смислової об'єктивації модульно-розвивальної освітньої моделі; ця чітко збалансована топіка понять у гносеологічному вимірі теоретизування відображає реальну – надскладну, метасистемну і навіть багато в чому ризомну – *онтологію модульно-розвивальної освіти*, котра також пропорційна: її “стовбур” і “гілля” розташовані свідомо оприявлено і пояснюються раціональними законами постійно повторюваного систематизованого знання та ознаками інтерпретаційної гармоніки її засновків, принципів, закономірностей, канонів і багатолічної феноменології, натомість її “кореневище” має розлоге плетиво із безліччю вузлів (у потенції – смислових модулів) позаструктурного і нелінійного способу організації цієї сфери освіти як психосоціальної (ковітальної) цілісності;

по-третє, *дедуктивної наступності* в розгортанні понятійних узмістовлень, коли конфігурація категорійних понять, що різнобічно описують сутність і подієвість модульно-розвивальної освіти розгортається завдяки утіленню самобутнього способу розмірковування: окремі концепти і наукові терміни виводяться суто логічним шляхом від найзагальніших понять, тобто категорій як світоглядних універсалій (“життя”, “культура”, “освіта”, “доктрина”, “взаємодія”, “система”, “модуль” та ін.) і як епістемних утворень соціогуманітарної науки (“освітній зміст”, “освітня діяльність”, “навчальний модуль”, “освітній цикл” тощо), до окремих поняттєвих утворень (“модулі значень, знань, умінь, норм, навичок, цінностей, смислів, психодуховних форм”,

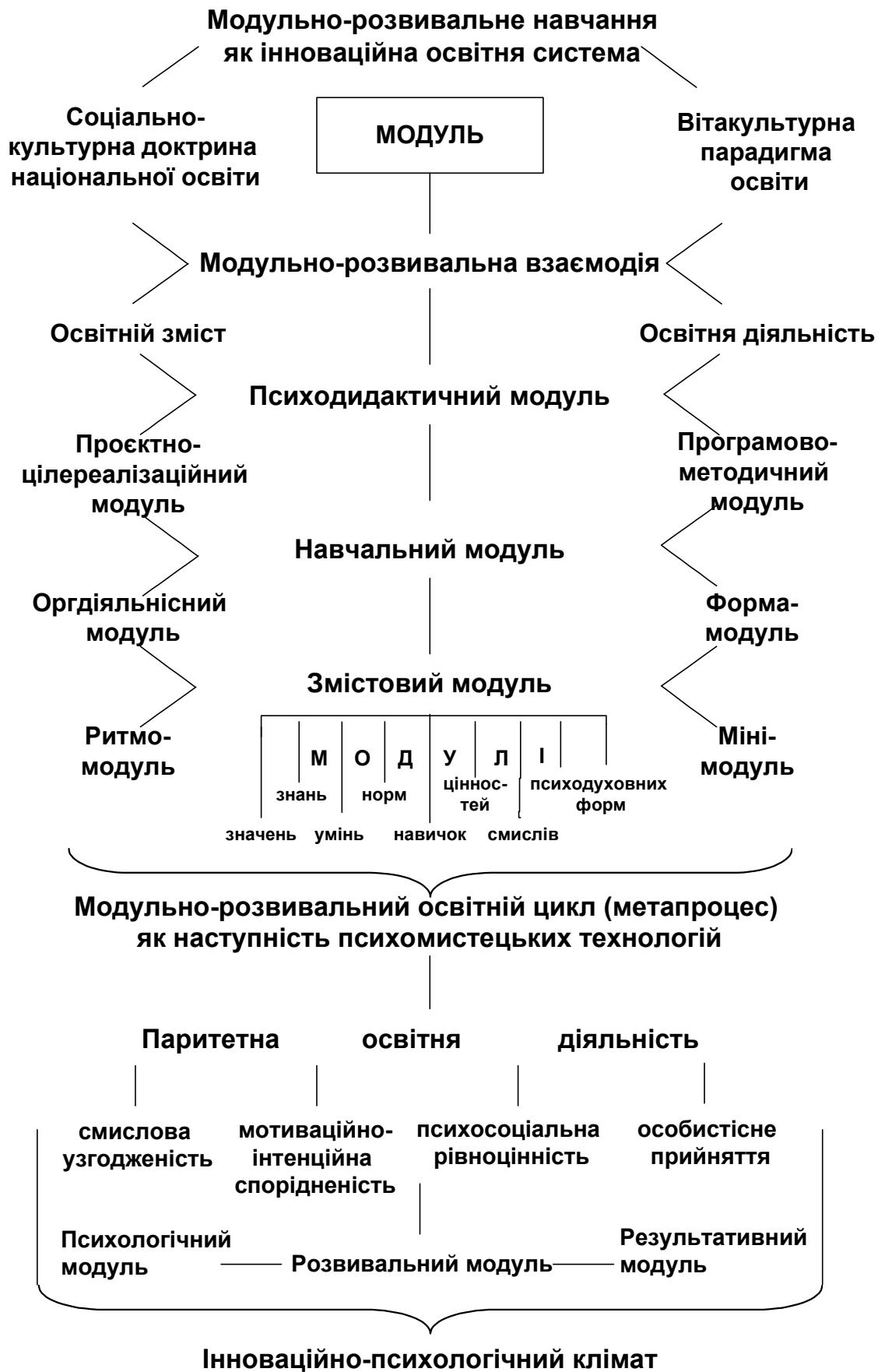


Рис.

Категорійно-поняттєве поле модульно-розвивальної системи як інноваційної освітньої сфери професійної діяльності (автор — А.В. Фурман, створено 15.06.1997 [115, с. 311], доопрацьовано 14.01.2020)

“технологія навчання”, “психомистецька технологія” та ін.);

по-четверте, *деталізованої інваріантності* окремих понятійних визначень, себто незмінно присутніх у цілісному модульно-розвивальному освітньому метапроцесі за будь-яких умов та особливостей його перебігу складників-атрибутів системотвірних категорійних понять, зокрема восьми сфер змістового модуля, чотирьох аспектів-ознак паритетної освітньої діяльності (“сміслова узгодженість”, “мотиваційно-інтенційна спорідненість”, “психосоціальна рівноцінність”, “особистісне прийняття”); водночас, на нашу думку, доречно було б деталізувати понятійні визначення терміна “освітній зміст”, що в авторському витлумаченні містить не тільки вісім сфер змістового модуля, а й чотири різновиди змісту розвивальної взаємодії (А – психолого-педагогічний, Б – навчально-предметний, В – методично-засобовий, Г – управлінсько-технологічний) і чотири рівні психодуховної активності здобувача освіти (надсвідомість, у т.ч. і рефлексія, свідомість та її свідочтва, підсвідоме та його психічні форми і механізми, неусвідомлювані психічні змісти та архетипічний матеріал колективного несвідомого) [95; 101; 115; 122; 131];

по-п’яте, *згармонізованої панорамності* у самій наочно-схематичній формі презентації ансамблю базових категорій і понять теорії, методології та експериментальної практики модульно-розвивальної освіти, у якому мало графіки і власне тексту, зате багато значеннєво-сміслової топіки (36 термінів як окремих семантичних місць) і метрики (зв’язків, відношень, рівнів взаємозалежного функціонування, інтерференції та диференційної розбіжності змісту цих зафіксованих й адекватно названих засобами рідної української мови місць самоусвідомлення сучасної психодідактичної науки).

Надалі подамо *сутнісні визначення десяти базових категорійних понять* інноваційної системи модульно-розвивальної освіти Фурмана, які, на наше переконання, потребують найбільшого оновлення.

**Модульно-розвивальна система** – комплексний суспільно-науковий проєкт наукової школи проф. А.В. Фурмана, метою якого є створення в Україні ментально прийнятої і психодідактично досконалої інноваційної освіти шляхом як розробки її самобутніх філософії (головним чином нової парадигми освіти), теорії, методології, психомистецьких

технологій та номенклатури новітніх програмно-методичних засобів реалізації, так і проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту у закладах освіти, який, починаючи з 1992 року, підтвердив можливість започаткування, психокультурну доцільність і різнобічну й багатопараметричну ефективність цієї освітньої системи.

Модульно-розвивальна освіта первинно науково обґрунтовувалася як інноваційна система навчання. Для цього її автором були детально проаналізовані чотири найбільш впливові у другій половині ХХ століття теоретико-прикладні напрями підвищення ефективності освітнього процесу в середній і вищій школі:

а) ідеї, принципи та умови організації розвивального навчання, що протягом кількох десятиліть розроблялися у психології і педагогіці (А.М. Алексюк, Л.С. Виготський, Б.В. Давидов, О.К. Дусаविцький, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, Г.С. Костюк, Г. Песталоці, Л.М. Проколієнко, В.В. Репкін, В.В. Рубцов, Н.С. Якиманська та ін.);

б) теорія, методологія, технологія, засоби і практики проблемного та проблемно-діалогічного навчання (В.С. Біблер, А.В. Брушлінський, Г.Я. Буш, Г. Век, Д. Віттіх, К. Дункер, Дж. Дьюї, В.В. Заботін, І.А. Ільницька, Т.В. Кудрявцев, С.Ю. Курганов, І.Я. Лернер, В.Н. Максимова, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В. Оконь, О.Є. Самойлов, І.М. Фейгенберг, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман, Г.П. Щедровицький та ін.);

в) теоретичні напрацювання та експериментальний досвід реалізації модульного підходу у системі навчання зарубіжними та вітчизняними науковцями (А.М. Алексюк, К.Я. Вазіна, Г. Овенс, В.О. Огнев’юк, Дж. Рассел, Є.В. Сковін, П.Я. Юцявічене);

г) предмет, властивості і параметри соціально-психологічного простору (клімату) як основи організаційного клімату школи (М.І. Бобнева, Ю.М. Забродін, В.П. Казміренко, А.С. Макаренко, Б.Д. Паригін, Л.І. Уманський, Дж. Обер-Кріє, П.А. Сорокін, О.Є. Фурман (Гуменюк) та ін.).

На рубежі ХХ–ХХІ століть модульно-розвивальна система освіти отримала більш ґрунтовну, власне метатеоретичну, основу: її міжнауковий й відповідно багатомодульний трансдисциплінарний каркас склала новостворена А.В. Фурманом *теорія освітньої (культуротворчої)* діяльності, яка, з одного боку, у знятому вигляді увібрала в себе най-

фундаментальніші теорії у сфері освіти, а саме навчальної (пізнавальної) діяльності, учбової (теоретичної) діяльності, педагогічної (виховної) діяльності і сценічно-мистецької діяльності (відома система акторського мистецтва К.С. Станіславського) (див. [117-119]), з іншого – висвітлила надскладну, хвилеподібну і кількопоясову діалектику перебігу безпосередньої та опосередкованої феноменології *засадничих метапроцесів* цілісного модульно-розвивального циклу освітньої взаємодії – навчання, учіння, виховання, освіти і самореалізації особистості [47; 70; 94; 113; 115; 137]. У результаті інтеграція зазначених наукових напрямів, дисциплінарних модусів філософсько-соціогуманітарного дискурсу і найвпливовіших психодидактичних течій у *метатеоретичній системі* модульно-розвивальної освіти здійснена, з одного боку, на світоглядних засадах соціокультурної доктрини і вітакультурної парадигми поступу національної освіти, з іншого – на фундаменті методологічно вивіреного синтезу різнопредметних раціогуманітарних знань і на інтелектуальних ресурсах конфігурування ментально й культурно спричиненої єдності вказаних знань, соціальних норм, людських цінностей та психодуховних форм особистісної самореалізації учасників організованого освітнього процесу.

Модульно-розвивальна система реалізує психокультурний конструктив чотирьох загальних принципів – *ментальності, духовності, розвитковості і модульності* у взаємодоповненні їх багатозмістовної структури, технологічної наступності та оргдіяльнісної системності. Зокрема, принцип ментальності, зорієнтовує ЗВО на те, щоб у його діяльності знаходив утілення кращий соціально-культурний досвід нації, групи, особи; принцип духовності забезпечує інтенсивну внутрішню роботу викладача і студента над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви; принцип розвитковості стосується не тільки структури наукових знань за певними критеріями, а й вимагає особливого технологічного і програмово-методичного забезпечення процесу навчання для прискорення культурного розвитку особистості; принцип модульності, акумулюючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду мав високу структурну змістову цілісність, логічну завершеність і функціональну доцільність.

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

Рефлексивне задіяння дослідником категорії “взаємодія” у власному теоретизуванні, як відомо, дає змогу уникнути спрощених варіантів трактування закономірностей функціонування і розвитку будь-якої системи, й особливо психосоціокультурної. Більше того, поза взаємодією компонентів (елементів, сегментів, складників, етапів, стадій, фаз, періодів) освітня, як і будь-яка психосоціальна, система існувати неспроможна. У цьому найширшому відношенні освітня сфера та її багатопроектне наповнення не тільки не становлять виняток, а й є взірцевим ансамблем численних ліній-траєкторій розгортання у просторі і часі спільних діяльності й учинення, центральну ланку яких утворює взаємовплив викладача (професора, доцента) і студентів (здобувачів вищої освіти), їхнє обопільне збагачення знаннями, культурними нормативами і цінностями, етнонаціональним досвідом зокрема, що й прискорює розумове, особистісне й духовне зростання і професійне становлення майбутніх фахівців. Інакше кажучи, вплив, що феноменально унааявлений у різноманітні людських стосунків, – це найперша атрибутивна характеристика соціальної, зокрема й освітньої, взаємодії, а тому без його детального психологічного аналізу непроясненими залишаються принципи, закономірності та особливості перебігу конкретної взаємодії, її форми, способи і засоби здійснення.

Традиційно науковці-психологи виокремлюють та описують три парадигми соціально-психологічного впливу (реактивна або об’єктна, акціональна або суб’єктна, діалогічна або суб’єкт-суб’єктна) і відповідні їм стратегії міжособистісного контактування (імперативна, маніпулятивна, розвивальна) (див. [47, с. 61-

72])). Перші дві стратегії відображають без-суб'єктний, монологічний погляд на людську природу, відповідно до якого особі відводиться пасивна роль у системі соціальної життєдіяльності. Розвивальна стратегія, втілюючи інтерсуб'єктний підхід, реалістично вивчає психосоціальну буттєвість людини, котра оприявнюється у таких формах, як діалог, дискусія, бесіда, спілкування, полілог, полеміка, дискурс (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, В.С. Біблер, Г.Я. Буш, Г.О. Ковальов, Т.А. Флоренська, О.М. Матюшкін, Ю.І. Лотман, О.Є. Самойлов, О.Є. Фурман, Т.Д. Щербан та ін.). Так, скажімо, евристичною формою і водночас засадничою умовою реалізації розвивальної стратегії мислєдїяльного впливу на співрозмовника є *проблемний діалог*, поняття якого введено в наукову сферу А.В. Фурманом у 1990 р. [126]. Його суть полягає у досягненні діалогічної взаємодії такого якісно-змістового рівня діалогічної взаємодії, яка “характеризується ситуативно обмеженими творчими можливостями одного, двох чи кількох партнерів у свідомому здоланні виявленої проблеми, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовленнєвої активності для формування та зняття проблемної ситуації”; причому це “не просто серія запитань і відповідей, а саме таких, котрі логічно пов'язані між собою єдиною проблематикою, спроможністю розвитку” і відкритою цілісністю особистісних діалогічних структур, спричиненою розмежуваннями в індивідуальних знаннях, актуалізованих мотивах та значеннєво-сміслових полях партнерів-комунікантів.

Постання вітакультурної парадигми і *вітакультурної методології* завдяки колективним дослідницьким зусиллям наукової школи А.В. Фурмана уможливило у їх різноепістемному форматі висвітлення обґрунтування *модульно-розвивальної стратегії психологічного впливу-контактування*, що спрямована на міжсистемне забезпечення безперервної полідиалогічної освітньої взаємодії. Для цього, власне, цією інноваційною системою й створюються найбільш сприятливі психолого-дидактичні умови:

а) інноваційно-психологічний клімат освітнього закладу та його багатоіндикаторні параметри (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії (О.Є. Фурман (Гуменюк) [30-50; 102; 142-144; 156-157]);

б) свідома робота учасників освітнього процесу не зі слабо структурованим навчальним матеріалом, а з чотирма різновидами змісту розвивальної взаємодії – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним (А.В. Фурман [93; 97; 110-116; 131]);

в) первинність психолого-педагогічного змісту стосовно інших узмістовлень, що задається нормативно як набір єдиних для всіх рамкових психосоціальних умов культурно належної групової чи колективної освітньої діяльності на кожному етапі повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (А.В. Фурман [88-99; 115; 117-118; 122 та ін.]);

г) паритетна освітня співдїяльність викладача і студентів та останніх між собою як інтегральна умова-підсумок організованого процесу навчання у забезпеченні внутрішньо напруженої самоактивності та професійного зростання особистості кожного здобувача вищої освіти (А.І. Крисоватий [60], А.В. Фурман [95; 121; 125; 130; 132; 141]);

д) комплекти із чотирьох засадничих і восьми базових психомистецьких технологій практичного зреалізування конкретної модульно-розвивальної взаємодії в аудиторії, кабінеті чи лабораторії, що здійснюються за заздальєгідь розробленими сценаріями навчальних модулів (А.В. Фурман [113; 115; 118; 122; 125; 137]);

е) авторські інноваційні програмово-методичні засоби: граф-схеми навчальних курсів, матриці соціокультурного призначення змістових модулів, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні мініпідручники, освітні програми самореалізації особистості студента, що уможливають інструментальне забезпечення конкретної розвивальної взаємодії за логікою рефлексивної – колективної та групової – мислєдїяльності здобувачів освіти (Фурман А.В. [93; 98-99; 101; 105; 115; 117-118; 124; 128; 131; 136], Фурман (Гуменюк) О.Є. [35; 40-41; 47], Гірняк А.Н. [13; 17; 20], Фурман А.В., Гірняк А.Н. [96], Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. [97].

**Освітній зміст** – системне часопросторове наповнення паритетної освітньої діяльності учасників організованого інноваційного навчання, яке за нової філософії освіти (А.В. Фурман і наукова школа) спочатку проектується й потім психомистецьки втілюється як ритмічне взаємодоповнення трьох різновидів соціально-культурно-психологічного змісту – сфери змістового модуля (субмодулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смис-



лів і психодуховних форм), різновидів міжособової розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) і рівні функціонування психологічної активності і психічної самоактивності особистості (несвідоме, підсвідоме, свідомість, самосвідомість) [131, с. 138-143 та ін.]. У будь-якому разі, на відміну від дидактичного чи навчального матеріалу, вказаний зміст становить чітко обґрунтоване розмежування складників, аспектів, компонентів, функціоналів групової освітньої діяльності, тобто являє собою розгалужене мереживо ситуаційно змінних топіки (наявність сукупності місць) і метрики (рухливого розташування цих місць між собою) скерованого перебігу модульно-розвивальної взаємодії. Іншими словами, освітній зміст в інноваційній психодидактичній системі організується як новопостала вітакультурна дійсність, в котру як у локалізований просторово-часовий континуум входять, занурюються всі учасники освітнього процесу як активні співтворці знань, компетенцій, цінностей, учинків, причому це стосується не лише вчителів і викладачів, а й здобувачів середньої і вищої освіти.

Окреслене сутнісне визначення освітнього змісту однозначно вказує на ту незаперечну перевагу в його проектуванні і зреалізуванні, що кожний учасник міжособових стосунків в окремій відмінній від попередніх навчальній ситуації має змогу чітко відрефлексувати “відповіді на три основні запитання:

– якими саме змістовими компонентами соціально-культурного досвіду треба обмінюватися наставникові і вихованцям?

– у якому соціально-психологічному просторі розвивальної взаємодії цей обмін має відбутися (передусім для того, щоб психокультурне зростання особистості було оптимальним)?

– яка внутрішня робота (активність і самоактивність, діяльність і самодіяння, поведінка і вчинкова післядія) повинна бути виконана учасниками освітнього процесу, щоб для кожного стали найкращими й освіченість, і вихованість, і саморозвиток, і духовна самореалізація?” [131, с. 141-142].

Отже, запропонована фундатором інноваційної системи теоретична (“просторова”) модель наукового проектування змісту освітньої діяльності концептуально та діяльно передбачає виконання щонайменше шести вимог:

а) пропорційне співвідношення у реальному освітньому процесі питомої ваги кожного із

шести пластів соціокультурно значущого історичного досвіду людства (наука, культура, фізична і розумова діяльності, світогляд, мистецтво);

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

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

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

д) стимулювання глибинної суб’єктної присутності та вершинної особистісної участі кожного наступника в буттєвій екзистенції освітньої взаємодії як засадничої психодуховної умови ефективного внутрішнього учіння, соціального самоствердження і духовної самореалізації [131, с. 138-141];

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

**Паритетна освітня діяльність** – *метадіяльність* особливого соціально-культурно-психологічного змісту рівноправних ділових і неформальних взаємостосунків учасників освітнього процесу й багатопараметричної, ситуаційно змінної структури, котра характеризує один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною довкілля і власної психологічної природи й котра канонізується у такому складному явищі її культурного утвердження й самісного розвитку, як *творення* (духовних і матеріальних продуктів, взаємин, вчинків, подій, справи життя). Вона “інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної і відзначається: а) *цілеспрямованістю* (високосвічена особистість, яка

здатна творити культурні, в т.ч. етнонаціональні, надбаня); б) предметністю (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості та соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) змістовністю (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) оформленістю як різноманітність форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція, опікунство тощо); д) засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) результативністю (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, у т.ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організованостей)” [95, с. 9].

За модульно-розвивальної інноваційної системи психосоціальної паритетності освітньої співдіяльності досягається завдяки створенню низки психодидактичних умов, серед яких основними є поєднання проблемності і діалогічності організованого навчання, міжсуб'єктності та рівноправності освітніх і похідних від них стосунків, індивідуальної мислєдіяльності й постійної змістовної комунікації, пошукової пізнавальної активності та вчинкової рефлексивності, компетентнісної успішності та самоефективності. Тому й “сутність паритетної освітньої діяльності, як підсумовує результати власного дослідження проф. А.І. Крисоватий, зводиться до діалектично-вчинкового взаємодоповнення щонайменше чотирьох аспектів рівності: смислової ритмічності свідомої активності учасників конкретної навчальної взаємодії; їх мотиваційно-ціннісної суголосності у виборі освітніх цілей, завдань та уявлених способів і засобів їх досягнення чи виконання; психосоціальної рівноцінності культурних норм та відповідних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів; внутрішнім прийняттям ними паритетності міжособистісних стосунків як норми і принципу повсякденного суспільного життя. Оптимальною організаційно-управлінською формою практичного впровадження цих аспектів є технологія створення інноваційно-психологічного клімату ЗВО [31; 41; 47; 143; 156], що повсякденно утверджує чотиритактність самодіяльності як особистості викладача, так

і особистості студента, причому обов'язково на позиціях міжсуб'єктності, мислєдіяльності, діалогічності та взаємної відповідальності” [60, с. 66].

**Психодидактичний модуль** – синтетична соціогуманітарна “концепція розвивальної освітньої взаємодії викладача (вчителя) і навчальної групи (класу) під час проходження певного курсу (дисципліни), що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проєктується як чітко обґрунтоване (у т.ч. і за допомогою інноваційних методзасобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року в ході паритетної освітньої діяльності учасників навчання; тому цей модуль – це завжди виважене науково-проєктне описання цілісного модульно-розвивального процесу як поступальний перехід від інформаційно-пізнавальних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-рефлексивних і духовно-спонтанних та поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі наставника і наступника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума” [131, с. 128, 142-143].

Іншими словами, психодидактичний модуль – це інтегрована система “психолого-педагогічного знання, що взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розв'язкової ефективності організованого навчання”, де об'єктом наукового проєктування “є цілісний освітній цикл ділової взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів, а предметом – організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників...” [96, с. 161-162]. У 1998 році А.В. Фурманом обґрунтовані й потім неодноразово доопрацьовані типологія та універсальна структура психодидактичних модулів (див. [115, с. 111-112; 131, с. 143-145]). Перша охоплює чотири типи названих модулів – пізнавальний, соціокультурний, нормативно-регуляційний, гуманітарно-світоглядний, що диференціюється на вісім дисциплінарних підтипів, друга, маючи складну ієрархічну побудову, структурно обіймає чотири змістові розвивальні сфери-частини (настановча, значеннева, процесуальна, суб'єктна), дванадцять основних змістових блоків-розділів і стільки ж похідних компонентів (підрозділів чи параграфів). Це уможлиблює повноцінне збалансоване представництво в експериментальних планах ЗОШ і ЗВО шести груп навчальних

курсів (предметів, дисциплін із сфер науки і культури, фізичної і розумової діяльностей, світогляду і мистецтва) і дає змогу максимально наповнити психокультурний простір реальних розвивальних взаємин у класі чи аудиторії гармонікою його складників-чинників, а саме теоретичного і практичного, наукового і мистецького, ковітального і самісного, раціонального і духовного, аксіопсихологічного та екзистенційного, спеціально та інтегрально зорієнтованого освітнього змісту.

**Навчальний модуль** – це засаднича психосоціальна форма конкретно-практичної організації та здійснення освітньої діяльності, котра за повноцінного функціонування становить “відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, утворюється із восьми основних етапів, кожний з яких має своє завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості і завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує психосоціальний розвиток кожного учасника на окремому відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема)”, у своїй центральній ланці почергово актуалізує сферну мозаїку змістового модуля через сприятливі умови розгортання форми-модуля [131, с. 143]. Осереддя цього модуля, за концепцією проф. А.В. Фурмана, являє собою паритетна освітня діяльність, ефективність якої залежить від повноти зреалізування психолого-педагогічного змісту кожного з восьми етапів функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу: настаново-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, контроль-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний (див. [122; 131, с. 134-135; 134 та ін.]).

Закономірно, що навчальний модуль є однією із *засадничих категорій* теорії модульно-розвивального навчання, що у змісті, структурі та функціональній динаміці відображає взаємодію і взаємодоповнення інших важливих модульних систем шкільного чи університетського освітнього процесу – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, технологічної, методичної, розвивальної, результативної, особистісної та ін. При цьому психомистецьке втілення науково спроектованого повного функціонального

циклу навчального модуля сприяє оптимальному психосоціальному зростанню кожного з учасників навчання залежно від його суб’єктних ресурсів та від особистісних можливостей індивідуального розвитку через поетапне й рівновагоме збагачення персоніфікованих структур як глибоко самісного ментального досвіду, так і здобутого освітньо-компетентнісного потенціалу. За цих системних умов інноваційного наповнення освітнього простору циклічно-вчинкова траєкторія модульно-розвивальної взаємодії та її осереддя – паритетної освітньої діяльності – огртехнологічно спрямовують численні модульно-стимуляційні потоки-впливи на кожного здобувача освіти таким чином, що *процеси навчання* суб’єктно породжують його нові пізнавальні та інформаційні можливості, *виховання* уможливають досі небачений діапазон нормонаслідування і цілепокладання, *освіти* індивідуально відкривають ширші обрії внутрішнього прийняття гуманних соціальних цінностей і культурних еталонів поведінки, діяльності, спілкування, нарешті *процеси* самореалізації універсумно актуалізують незвідані горизонти власного екзистенціювання – інсайтв спонтанності, спалахів креативності, самісного переображення, духовних злетів тощо. Так, власне науково й воднораз психомистецьки, за теоретичною композицією А.В. Фурмана, втілюється у життя чотиритактне функціонування навчального модуля, в ході якого відбувається добування, осмислення й застосування теоретичних знань, відкриття, освоєння і використання соціальних норм, осягнення, прийняття та обстоювання етнонаціональних і загальнолюдських цінностей, вактуальнення, удіяльнення і самоототожнення психодуховних форм або святостей (віри, надії, любові, свободи, смирення, творчості, відповідальності та ін.).

**Змістовий модуль** – науково спроектований за новаційними принципами і вимогами довершений функціональний сегмент-вузол соціально-культурно-психологічного досвіду людства, що є центральною ланкою навчального модуля і модульно-розвивального процесу в цілому, організований як окрема, адаптована і відкрита, діалектична система значень і знань, умінь, норм і навичків, цінностей і компетенцій, психічних образів, смислів та психодуховних форм, зафіксований у шести-компонентному наборі інноваційних програмово-методичних засобів МРСН й вичерпно характеризує навчально-предметний зміст освітньої розвивальної взаємодії [131, с. 127].

У широкому міжпредметному контексті миследіяльнісного обґрунтування А.В. Фурманом ідеогенези теорії, методології, технологій та експериментальної практики модульно-розвивального навчання у 2009 році здійснена методологічна рефлексія циклічно організованих етапів розвитку поняття про змістовий модуль у різновіддаленій ретроспективі й близькій та віддаленій перспективі [9, с. 330-349; 115, с. 113-115, 312; 122 та ін.]. В результаті здійсненої дослідницької роботи виявлена наступність принаймні п'яти моделей структури змістового модуля, що реалізує вимоги принципів взаємодоповнення, ускладнення, деталізації та гармонізації взаємозв'язків структурних компонентів указанного модуля із восьми основними етапами освітнього циклу як цілісним модульно-розвивальним метапроцесом. Відтак змістовий модуль постає і як продукт-засіб теоретичного мислення, і як категорійне поняття та інструмент професійного методологування (див. детально [10, М. 9, с. 5; 104; 105; 122]), і як складна реальність інноваційно зорієнтованої освіти. Окремо підкреслимо і той значущий для наукового пізнання момент, що, як зауважує сам автор, ним уперше у психодидактиці, зважаючи на подвійну роботу вчителя-дослідника з інноваційним освітнім циклом (його наукове проєктування і психомистецьке втілення), взаємозалежно введені двоє понять: *“центральна змістова лінія освітньої взаємодії”*, що на концептному рівні вжитку інструментально забезпечує проблемно-модульну миследіяльність з організації, проєктування та конструювання, і *“змістова траєкторія колективної освітньої діяльності”*, що описує ситуативне психодраматичне зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб'єктивної взаємодії учасників навчання.

**Модульно-розвивальний освітній цикл** – модель повного функціонального кола і реального здійснення чітко організованого освітнього метапроцесу, який складається з чотирьох основних періодів або фаз, що в авторській версії названі, як *“інформаційно-пізнавальний”*, *“нормативно-регуляційний”*, *“ціннісно-рефлексивний”* і *“духовно-креативний”*. Кожний із них, утілюючи принципи і нормативи циклічно-вчинкового підходу (див. [9; 14; 65; 66; 104; 110; 122; 145]), ситуативно активізує і внутрішньо актуалізує окремі пласти чи виміри освітнього змісту у єдності із певною сув'яззю підконтрольного перебігу психосоціальних процесів, що у взаємодоповненні забезпечують пізнавальну

обізнаність і прискорений розумовий розвиток, соціальну грамотність і стале особистісне зростання, ціннісно-смыслову компетентність та індивідуальнісне психокультурне збагачення, безперервну самоосвіту й самопізнання та самотворення здобувачів середньої і вищої освіти. Водночас цей чотириперіодний оргцикл диференціюється на дев'ять етапів довершеної модульно-розвивальної взаємодії, здійснюваної у багатопараметричному контексті паритетної освітньої діяльності учасників шкільного чи університетського навчання, починаючи від нульового (чуттєво-естетичного) і завершуючи восьмим (духовно-саморефлексивним) етапом. Причому кожний такий етап інноваційного оргтехнологічного циклу освітнього метапроцесу має свої домінуючі цілі і завдання, нормативно заданий психолого-педагогічний зміст, різноаспектний освітній і суто компетентнісний потенціал та розвиває певні сторони психодуховного світу людини в почерговій зміні й удосконаленні її образів суб'єктивної реальності [14; 35; 47; 70; 98; 105, с. 84-102; 117; 134; 142].

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

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

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

- функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу, котра досягається лише при переході від першого і другого періодів розвитку навчального модуля до третього і четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних і нормативно-регуляційних засобів діяльності до ціннісно-естетичних та духовно-саморефлексивних;

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

- інтенсивним інформаційним та діловим обміном між наставником і наступниками, який є регулятором соціальної поведінки у системі їхньої освітньої діяльності та актуа-

лізує комплекси організаційно значимих для розвивальної взаємодії мотивів, ставлень і цінностей кожного;

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

– полімотиваційністю освітньої діяльності учасників навчання (творча актуалізація, навчальні досягнення, співробітництво, авторитет і соціальне визнання, дисципліна і відповідальність, організаційна приналежність, смисл життя і сенс буття [88-91] тощо), яка забезпечує формування динамічного соціально-культурного досвіду юні на суб'єктному, особистісному та індивідуальнісному рівнях їхньої співбуттєвості [34, с. 7; 35; 47; 142].

Й, імовірно, найважливіше. Тут обстоювана нами інноваційна освітня модель А.В. Фурмана делегує левову частину повноважень і функцій від організаторів та керівників навчальної праці (вчителів, викладачів) до здобувачів освіти, тим самим покладаючи на них відповідальність за змістовність і якість власної освітньої діяльності. І це відбувається в гуманно дозвільний спосіб: кожному учневі, студентові пропонується пам'ятка-інструкція щодо низки тих соціальних завдань, які він покликаний першочергово виконувати на кожному окремому етапі цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії (див. [115; 117; 131, с. 134-135]).

**Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання** – комплект із чотирьох основних і восьми похідних інваріантів психодраматичного зреалізування паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів, викладача і студентів за рамкових умов та з використанням інноваційних програмово-методичних засобів функціонування цілісного модульно-розвивального метапроцесу (тобто сутнісно навчального модуля), де обов'язковими сценічними (художньо-мистецькими) діями-складовими є: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід-перебіг навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії. За умов практичного втілення психодраматичної концептуальної схеми освітня співдіяльність і ділове спілкування учасників навчання на модульно-розвивальних заняттях характеризується катарсичними

сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивним переживаннями, тобто їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця близька до мистецької взаємодії, оскільки: 1) відбувається прямий вплив на емоційну, розумову, моральну і духовну сфери особистості; 2) забезпечується полісміслове розуміння природи об'єкта пізнання, у т. ч. природи, людини, суспільства, мислення; 3) має місце особистісний драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо); 4) максимально повно використовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан учня, студента (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка і жести та ін.) [117, с. 190; 118, с. 10; 119].

Особливе місце в інноваційній системі засобів модульно-розвивального навчання, як зауважує А.В. Фурман, належить **“освітньому сценарію**, який з науково-мистецьких позицій утілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних міжособистісних системах. Саме тому основний його зміст становлять дії і полілогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну внутрішню роботу над реалізацією власного інтелектуального, соціального, світоглядного і духовного потенціалу. Тому такий сценарій передусім детально описує логіку розгортання розвивальної взаємодії з окремого навчального курсу в конкретному класі чи академічній групі і покликаний здійснити художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства “живого” психокультурного наповнення” [118, с. 3].

На відміну від плану-конспекту уроку чи конспекту лекції освітній сценарій зосереджує увагу вчителя, викладача на перипетіях організованого навчального дійства в кількох площинах: а) конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації; б) тотальної проблемності життя людини у світі (пізнавально-сміслові суперечності і колізії, інтелектуальні труднощі і бар'єри, морально-етичні конфлікти тощо) і в) природного драматичного входження особистості в культуроємні пласти людського досвіду. Тому він утілює драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності її учасників на кожному етапі модульно-розвивального процесу, специфічно реалізує

послідовну зміну ситуацій і сцен розв'язкового спілкування за класичною схемою: “зав’язка розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв’язка”. Відповідно у системі інноваційного навчання за критерій ефективності розвивального циклу освітніх взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному плані створив учень або студент – міні-підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне упредметнення в його думках, переживаннях, діях, рефлексивності” [Там само].

**Розвивальний модуль** – конкретна “довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії викладача (вчителя), навчальної групи (класу) та окремого соціально-культурного змісту навчання у діалектичній єдності і психодидактичній наступності чотирьох різновидів змісту – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного, що модулює повноцінний соціально-культурно-психологічний простір, змістово забезпечує їх ефективну (паритетну) освітню співдіяльність” [131, с. 127] і характеризує відносно завершене коло розумового, особистісного, екзистенційного та духовного розвитку здобувача освіти, тобто спричиняє істотне внутрішнє зростання його інтелектуального потенціалу, соціальних спроможностей, ціннісно-смислової здатності і творчої енергетики власної самості. “За часовими параметрами освітнього процесу цей модуль як мікроетап психосоціального зростання особистості співпадає з міні-модулем (формальним модулем), як відносно довершений етап – із набором одночасно організованих навчальних модулів і як макроетап – із сукупністю психодидактичних модулів, реалізація яких припадає на кінець семестру або навчального року” [115, с. 316].

Рефлексуючи вагомі теоретичні, прикладні та експериментальні напрацювання нової освітньої моделі у майже тридцятирічній ретроспективі, підкреслимо, що концептуальна новизна модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана полягає в тому, що *ідея розвитку* поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати діяльності ЗОШ, ліцеїв, гімназій і ЗВО. Причому науковому проектуванню і мистецькому втіленню підлягають як *інноваційно-психологічний клімат* освітнього закладу (О.Є. Фурман (Гуменюк) [31; 41; 47; 143-144; 156-157]), так і *психосоціальний простір* розвивальної взаємодії

учасників освітнього процесу в класі чи аудиторії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб’єктивно, полімотиваційно і полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є: а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного та настановчо-мотиваційного до світоглядно-рефлексивного і духовно-само-рефлексивного); б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань, психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності, складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові знання – навчальні вміння – соціальні норми – культурні цінності – духовні психоформи або святості; в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб’єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості кожного вільно обирати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової пізнавальної та освітньої діяльності в нормативному полі соціально прийнятної поведінки та ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів [34, с. 14-15]. До прикладу, як свого часу доведено однією з авторів, “ефективність розвивальної взаємодії за модульно-розвивальної системи визначається, з одного боку, створенням у ході фундаментального експерименту насиченого проблемно-діалогічного простору продуктивних соціальних взаємовідносин, про що свідчить високий відсоток реалізації розв'язкового потенціалу модульних занять як учителем (60,2%), так і учнем (54,5%) та стійкий позитивний зв’язок між виявом культурних форм їхньої самоактивності ( $r = 0,9$ ), з іншого – здатність педагогів і вихованців експериментальних шкіл організувати взаємодію зазначеного психологічного змісту завдяки високій професійній грамотності, гуманному стилю взаємин, позитивній полімотивованості, оптимальній адаптованості і внутрішній відкритості до діалогічних контактів” [Там само, с. 15]. Отож усі сторони, аспекти, складники, параметри, компоненти оргдіяльнісно керованого інноваційного освітнього процесу в мультисистемний спосіб активізують, стимулюють і реально прискорюють численні процеси розвитку особистісного світу наступника, які унааявлені в загальній картині його психосоціального зростання і духовного самовдосконалення.

## ВИСНОВКИ

1. Національна освіта за роки державної незалежності України переживає розлогий у часі і просторі етап болісного, заполітизованого і заформалізованого, й тому неуспішного за багатьма нормативними параметрами, реформування освітньо-наукової сфери як надважливого складника загальнолюдської культури й визначального духовного сегмента суспільного життя. Пізнавально-інформаційний підхід до відбору змісту, форм, методів і засобів чітко організованого в закладах середньої і вищої освіти навчання поступається соціально-культурному, мислєдїяльнїсному, монологїчний стиль ведення освітнього процесу – діалогїчному, розвивальному. Однак незмінною, навіть за масштабної комп'ютеризації і тотальної інформатизації сучасного глобалізованого світу, залишається *освітня модель* середньої і вищої школи, котра центрується на так чи інакше об'єктивованих продуктах різноаспектної освітньої праці здобувачів освіти (знаннях, уміннях, навичках і компетенція), а не на процесах багатофункціонального психокультурного розвитку як численних соціальних утворень (діад, трїад, малих, середніх і великих груп, цілєзорїєнтованих команд, дослідницьких колективів, дискусїйних клубів тощо), так і кожного учасника організованого навчання як суб'єкта діяльного повсякдення, особистості соціальних стосунків і відповідальних учинків, індивідуальності унікального наповнення внутрішнього світу персоніфікованими смислами буття і сенсами життя, універсуму психодуховного екзистенціювання в самїсних актах натхнення, творення, переображення, згармонювання.

2. Сучасним тенденціям інноваційного розвитку інформаційного суспільства, новопосталим етнокультурним і соціально-економічним викликам та системним психодидактичним вимогам відповідає комплексний суспільно-науковий проєкт з *модульно-розвивальної освіти*, що започаткований у 1992 році й увесь цей час реалізується в окремих (здебільшого експериментальних) середніх і вищих закладах А.В. Фурманом і його науковою школою (О.Є. Фурман (Гуменюк), В.О. Комїсаров, А.Н. і Г.С. Гїрняки, Я.М. Бугерко, І.С. Рєвасєвич, Т.В. Семенюк, Н.Є. Ситнікова, Т.Л. Надвїнична, О.Я. Шаюк, Т.В. Козлова та ін.). Вона пропонує більш ефективну за існуючу техноструктуру організації й логїко-змістового наповнення освітнього процесу в ЗОШ і ЗВО

завдяки домінантному збалансованому зрєалїзуванню ідей культури і розвитку, вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності й головне – його якісно іншому психолого-педагогїчному, програмово-методичному, навчально-книжковому, психомистецькому та експертно-діагностичному забезпеченню (див. *список викор. літ.*). Тому ця новїтня освітня система спричиняє на рівні закладу виникнення *їнноваційно-психологїчного клімату* спільного продуктивного життя всїх учасників навчання у ритмічному удїяльненнї його засадничих і взаємозалежних параметрів (О.Є. Фурман (Гуменюк), тоді як на рівнї безпосередньої освітньої взаємодїї зумовлює утворення такого *психокультурного простору*, що має якісно нове формозмістове і психодуховне наповнення освітньої діяльності (наукові знання, соціальні норми, культурні цїнності, загальні чи спеціальні компетентності, психодуховні форми та ін.), так і конкретної модульно-розвивальної взаємодїї наставника і наступників (психолого-педагогїчний, навчально-предметний, методично-засобовий змістові складники), що почергово активїзують сфери, аспекти, ступенї та атрибутивні ознаки психосоціального розвитку особистості.

3. Центральною ланкою теорїї модульно-розвивальної освітньої системи А.В. Фурмана є *концепція розвивальної взаємодїї* вчителя і учня, викладача та студента, яка науково-проєктними і психомистецьки здійснюваними засобами описує та реалїзує вітакультурний зміст оптимальних психосоціальних впливів учасників навчання один на одного. Цї впливи моделюються і втілюються шляхом фундаментального експериментування й характеризуються такими сутнїсними ознаками, котрі й обстоює нова освітня система:

– перевага надається національним ідеям та ідеалам, культурним здобуткам сучасної цивїлізації в ситуації чїткої орієнтації на позитивний організаційний потенціал українського менталїтету у вихованнї підростаючого поколїння;

– цї впливи організуються як такі педагогїчні форми сумїсної діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів, що забезпечують відкритий, гуманно насичений їнноваційно-психологїчний клімат, їнтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і дїй кожного учасника полївмотивованих паритетних взаємин;

– соціальна діяльність суб'єктів групового пошуку знаходить технологїчне втілення через

сукупність інноваційних технологій, засобів і технік (способи, прийоми) співпраці наставника й наступників, їхню організаційну причетність до творення культурного досвіду етносу і нації в ході соціально орієнтованого та особистісного навчання;

– оптимізуються психологічні взаємостосунки між учасниками освітнього процесу за допомогою інноваційної системи програмово-методичного забезпечення експерименту (граф-схеми, наукові проекти, освітні сценарії, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості);

– використовується ефективна форма соціальної організації розвивальних педагогічних взаємин – міні-модуль як здвоєні, строєні або системні 30-ти або 40-хвилинні модульно-розвивальні заняття, ефективність яких визначається трьома чинниками, – психофізіологічним, психолого-педагогічним і соціально-культурним;

– науково обґрунтованою і психомистецьки зреалізованою логікою розвиткового функціонування цілісного освітнього метапроцесу, що охоплює чотири періоди і вісім похідних етапів циклічно завершеної модульно-розвивальної взаємодії, яка й уможливорює оптимально доступне для конкретного здобувача освіти збалансоване розумове, соціальне, ціннісно-смісловне і духовне зростання.

4. Система модульно-розвивального навчання створює регуляційний соціально-психологічний простір для безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для всіх учасників соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу інноваційного освітнього процесу; б) просторовому науковому проектуванню і практичному конструюванню соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності наставника й наступника за параметрами (сферами) змістового модуля, різновидами розвивальної взаємодії і за функціональними рівнями психічної самоактивності обох учасників навчання; в) психомистецьким технологіям впровадження циклічно завершеного модульно-розвивального метапроцесу, які забезпечують не лише інтенсивний інформаційний, діловий, смисловий і самосенсовий обмін між педагогом і вихованцем, а ще й оптимізують згармонований психокультурний розвиток і багатоспричинене самотворення позитивної Я-концепції останнього [42; 102; 143-144]; г) інноваційній системі авторського програ-

мово-методичного забезпечення новітньої освітньої моделі (граф-схеми, соціокультурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості). Зазначене закономірно зумовлює ефективність міжособової полідіалогічної взаємодії за рамокних умов циклічно-вчинкового зорганізування цілісного модульно-розвивального процесу, яка, крім того: 1) враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань учасників навчання; 2) залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової і психорегуляційної активності особистості на кожному етапі освітнього циклу; 3) виявляється в усвідомленій діяльності вчителя і учнів, викладача і студента з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним; 4) на четвертому періоді названого циклу ця взаємодія переходить у суто духовну площину – у самонавчання та освітню творчість, в рефлексивне осенсовування і духовне переображення особистості.

5. Проведене дослідження започатковує серію методологічних, теоретичних та прикладних проектів рефлексивного переосмислення ідей, принципів, підходів, тематизмів, концептів, категорій і понять *інноваційної системи модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана*, культурна, соціальна і практико-освітня значущість котрого, як підтверджує двадцятилітній досвід невдалого реформування національної освіти в Україні, лиш зростає й суспільно вакуальнюється. Зокрема, ця розвідка проливає світло істини на *самобутнє авторське категорійно-поняттєве поле* названої системи як на важливий дозвільний ключик-акт адекватного розуміння її основного змісту, закономірностей і вчинково-подієвих особливостей розвиткового функціонування й головне – як на ефективний інструмент мислєдіяльності у сферах психокультури, освіти, гуманітаристики, методологування. Підтвердженням цього є як подана оновлена інтелекткарта із 36 категорійних понять модульно-розвивальної освіти, якій щонайменше притаманна п'ятиаспектна евристичність (триконсансна логічність, симетрична структурованість, дедуктивна наступність, деталізована інваріантність, згармонізована панорамність), так і наведені відроджені логіко-сутнісні визначення десяти базових категорій цієї інноваційної освітньої моделі. Враховуючи все



сказане й наслідуючи загальноприйняті канони авторського права на інтелектуальні твори, вважаємо за обов'язкове вживання науковцями та освітянами таких споріднених словосполучень: “інноваційна система модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана”, або “модульно-розвивальна система А.В. Фурмана”.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтін М.М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34. DOI: 102307/2501761
2. Бригадир М.Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. м. Одеса, 2002. 20 с.
3. Бугерко Я.М. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 142-159.
4. Бугерко Я.М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. м. Одеса, 2009. 21 с.
5. Бугерко Я.М. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С. 46-53.
6. Бугерко Я.М. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. №3. С. 137-153.
7. Бугерко Я.М. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 128-135.
8. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. Нижний Новгород, 1992. 122 с.
9. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
10. Вітакультурний млин: методологічний альманах / наук. конс.-ред. А.В. Фурман. 2005-2019. Модулі 1-21.
11. Гіряк А.Н., Васильків О.В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79-90.
12. Гіряк А.Н., Гіряк Г.С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU: monografia zbiorowa*. Olsztyn (Polska): Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie, 2019. S. 105-117.
13. Гіряк А.Н., Гіряк Г.С. 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, 2019. С. 902-979.
14. Гіряк А.Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 146-153. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.146>
15. Гіряк А.Н., Домбровський І.В. Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою. *Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. праць / наук. ред. В.В. Стасюк*. Київ, 2013. Вип. 1 (32). С. 179-184.
16. Гіряк А.Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. №3. С. 112-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03.112>
17. Гіряк А.Н. Психодидактичні інструменти налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ. *Societas familia-parantela / Redakcja ks. prof. dr. hab. Jan Zimny. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, drukarnia "Eikon Plus"*, 2017. С. 344-371.
18. Гіряк А.Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Серія “Психологія”. 2018. Вип. 58. С. 25-38.
19. Гіряк А.Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 138-147. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.138>
20. Гіряк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
21. Гіряк А.Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 118-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.118>
22. Гіряк А.Н. Психологічні алгоритми та технології модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу ВНЗ. *Vzdelávanie a spoločnosť: III Medzinárodný nekonferenčný zborník (sekcia: pedagogika a psychológia)*. Prešovská univerzita v Prešove, 2018. С. 288-294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10>
23. Гіряк А. Н. Психологічні детермінанти модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія"*. 2020. № 62. С. 37-50.
24. Гіряк А. Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктивними характеристиками. *Психологічний часопис : науковий журнал / за ред. С. Д. Максименка*. № 3. Вип. 6. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 45-55. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psjjournal/article/view/892/530>
25. Гіряк А. Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Том. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 50. С. 50-57.
26. Гіряк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*.

2017. № 4. С. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.082>

27. Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психологічне проектування навчально-книжкових комплексів як оргтехнологічних засобів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1 (79). С. 90–103. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.090>

28. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2013. 20 с.

29. Горбань Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2002. 20 с.

30. Гуменюк (Фурман) О.Є. Взаємовплив учителя і навчальної групи в інноваційній системі освіти. *Вісник Одеського національного університету*. 2003. Т. 8. Вип. 10. Психологія. С. 20-36.

31. Гуменюк (Фурман) О.Є. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 86-108.

32. Гуменюк О. Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального огрпроцесу. *Економіка освіти*. Т.1. Тернопіль: Економічна думка, 2001. С. 173-180.

33. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальна система: модель психологічного зростання вчителя і учня. *Освіта управління*. 1998. Т.2. №2. С. 75-81.

34. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.

35. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.

36. Гуменюк (Фурман) О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну. *Психологія і суспільство*. 2005. №3. С. 73-94.

37. Гуменюк (Фурман) О.Є. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі інноваційного навчання. *Психологія і суспільство*. 2003. №2. С. 79-89.

38. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологічна грамотність вчителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 44-51.

39. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 59-83.

40. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.

41. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2007. 385 с.

42. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.

43. Гуменюк (Фурман) О.Є. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного впливу. *Соціальні технології: Актуальні проблеми теорії та практики*. Міжвуз. зб. наук. праць. Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2003. Вип. 20. С. 160-167.

44. Гуменюк (Фурман) О.Є. Самотворення Я-духовного за модульно-розвивального навчання. *Рідна школа*. 2002. №1. С. 17-22.

45. Гуменюк (Фурман) О.Є. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. №2. С. 33-76.

46. Гуменюк (Фурман) О.Є. Соціальна технологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі. *Інститут експериментальних систем освіти*: Інф. Бюлетень. Випуск 3. Тернопіль: Економічна думка, 2001. С. 12-17.

47. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

48. Гуменюк (Фурман) О.Є. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 145-159.

49. Гуменюк (Фурман) О.Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С. 74-123.

50. Гуменюк (Фурман) О.Є. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків. *Психологія і суспільство*. 2003. №3. С. 78-96.

51. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 19 с.

52. Кірсєва У.В. Психологічні особливості розвитку Я-концепції майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2013. 20 с.

53. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1998. 180 с.

54. Козлова Т.В. Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №2. С. 103-108.

55. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи: монографія / за ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 144 с.

56. Комісаров В.О. Формування соціокультурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.

57. Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 17-23.

58. Костін Я.А. Дидактичні умови взаємодії учителя і учнів засобами інноваційного програмово-методичного забезпечення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2008. 22 с.

59. Костін Я.А. Програмово-методичне забезпечення модуль-розвивального навчання як інноваційна система. *Рідна школа*. 2004. №11. С. 11-15.

60. Лазарук А.Ф. Розвиток ціннісно-сміислової сфери особи за модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 170-186.

61. Мариньчак С.Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання: авто-

- реф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 19 с.
62. Мединська Ю.Я. Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2005. 20 с.
63. Мельник В.В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 204 с.
64. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
65. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії. Освітні сценарії: метод. зб. / за заг. ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. Харків: Ранок, 2000. 110 с.
66. Модульно-розвивальна система навчання у сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька. Донецьк, 2000. 51 с.
67. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ №80 м. Дніпропетровська. *Рідна школа: спецвипуск*. 1998. №10. 80 с.
68. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області. *Рідна школа: спецвипуск*. 1997. №2. 80 с.
69. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.
70. Надвичина Т.Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2009. 20 с.
71. Надвичина Т.Л. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 76-86.
72. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: зб. мат. до Всеукр. наук.-практ. конференції (11-12 травня 2000 року). Тернопіль: Економічна думка, 2000. 224 с.
73. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. Київ: Оптима, 2004. 205 с.
74. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. Київ: УПКККО, 1995. 85 с.
75. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 6-е вид. стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
76. Проблемно-модульні навчальні програми / авт. і ред. А.В. Фурман. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 квітня. 8 с.
77. Програми самореалізації особистості: метод. зб. / за заг. ред. В.В. Чухна. Харків, 2002. 87 с.
78. Ребуха Л. Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 201-216.
79. Ребуха Л.З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопіль, 2006. 284 с.
80. Ревасевич І. Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 109-127.
81. Ревасевич І.С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
82. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 178-223. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.178>
83. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 19 с.
84. Ситнікова Н.Є. Психологічні особливості самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2010. 21 с.
85. Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 1996. 19 с.
86. Ткаченко О.М. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. №1. С. 45-133.
87. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/10/35774/pis.2020.01.005>
88. Фурман А.А. Психологічні засади пізнання смисложиттєвої сфери особистості: автореф. дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2019. 39 с.
89. Фурман А.А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: монографія. Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 312 с.
90. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
91. Фурман А.В. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 180-186.
92. Фурман А.В. Авторська система інноваційного програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 140-146.
93. Фурман А.В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 26-43.
94. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
95. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, "Економічна думка", 2009. 312 с.
96. Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2012. 328 с.
97. Фурман А.В. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза. *Психологія і суспільство*. 2009. №2. С. 136-164.

98. Фурман А.В. Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 44 с.
99. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування. *Педагогіка і психологія*. 1998. №2. С. 96-108.
100. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №4. С. 94-122.
101. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів: Новий світ-2000, 2006. 360 с.
102. Фурман А.В. Духовність – основа нової школи. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 30 жовтня. С. 2-3.
103. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
104. Фурман А.В., Козлова Т.В. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 201-204.
105. Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна система в Україні: дві парадигми освіти. *Педагогіка толерантності*. 1998. №2. С. 57-64.
106. Фурман А. Ментальність – засада духовного життя. *Освіта: спецвипуск*. 1997. 10 вересня. С. 1-4.
107. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 7-21.
108. Фурман А.В. Ми творимо майбутнє сьогодні (Виступ під час відкриття Другої авторської наукової школи). *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 4-9.
109. Фурман А. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства. *Освіта і управління*. 2005. Т.9. №4. С. 24-37.
110. Фурман А.В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний)*. Випуск 2. Тернопіль: Економічна думка, 2000. С. 14-19.
111. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №1. С. 45-67.
112. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 січня. С. 2-6.
113. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія*. 1995. №3. С. 97-108.
114. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
115. Фурман А.В. Наукове проектування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С.72-77.
116. Фурман А.В. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 174-192.
117. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
118. Фурман А.В. Освітні сценарії як інноваційний проект психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання. *Вісник Житомирського державного центру науково-технічної і економічної інформації*. 2006. №8-9. С. 10-14.
119. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 23-31.
120. Фурман А.В. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лекційних курсів у ТАНГ. Тернопіль: ТНЕУ, 2000. 22 с.
121. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.
122. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ: Рад. школа, 1991. 191 с.
123. Фурман А.В. Проблемно-модульні навчальні програми. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 квітня. С. 2-3.
124. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. 4-е вид. Тернопіль: Економічна думка, 2011. 168 с.
125. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1994. 63 с.
126. Фурман А.В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. *Педагогічний вісник: спецвипуск*. 2000. №1. С. 4-47.
127. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 29-75.
128. Фурман А.В. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти. *Освіта: спецвипуск*. 1998. 10 березня. С. 2.
129. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. Київ: Правда Ярославичів, 1999. 56 с.
130. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123-159.
131. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>
132. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
133. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144; 2002. №3-4. С. 20-58.
134. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як психодидактична система. *Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2001. №9. С. 3-17.
135. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.
136. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С. 9-74.
137. Фурман А.В. Уровни рішення проблемних задач учасними. *Вопросы психологии*. 1989. №3. С. 43-53.

138. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №3. С. 39-56.

139. Фурман А. Чому несучасна наша сьогодняшня освіта? *Директор школи*. 1999. №36. (84). С. 2-3.

140. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.

141. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2019.02.044>

142. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

143. Фурман О.Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 38-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.38>

144. Шандрук С.К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 35-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.035>

145. Шандрук С.К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2016. 36 с.

146. Шаюк О.Я. Професійна толерантність студентів-гуманитарії: сутність, структура, особливості формування. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 78-89. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.078>

147. Шаюк О.Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2011. 16 с.

148. Школа Віри. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 30 жовтня. 16 с.

149. Школа Духовності. *Освіта: спецвипуск*. 1997. 1 жовтня. 16 с.

150. Школа Здібностей: фундаментальний експеримент у СШ №44 м. Запоріжжя. *Рідна школа: спецвипуск*. 1996. №8. 80 с.

151. Школа Ментальності. *Освіта: спецвипуск*. 1997. 3 вересня. 16 с.

152. Школа Розвитку – методологія, організація, практика. Донецьке експериментальне об'єднання шкільних модулів АПН України. *Рідна школа: спецвипуск*. 1994. №6. 80 с.

153. Школа Розуміння. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 січня. 8 с.

154. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения: монографія. Каунас, 1989. 272 с.

155. Furman O.Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. 2015. Vol. 9. №1. P.14-19.

156. Furman O. Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate. *International journal of economics and society*. 2015. Vol. 1. Issue 2. P. 143-148.

157. Hirnyak A. N. Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of

innovative learning. *Науковий огляд*. 2017. № 6 (38). С. 144–158.

## REFERENCES

1. Bakhtin, M. M. (2019). Do filosofii vchynku [To the philosophy of action]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5–34 [in Ukrainian].

2. Bryhadyr, M. B. (2002). *Psykhologichne proektuvannia modulno-rozvyvalnykh zaniat u zahalnoosvitnii shkoli [Psychological design of modular developmental classes in secondary school]*. Odessa [in Ukrainian].

3. Buherko, Y. M. (2002). Dynamika riznovydiv refleksii u modulno-rozvyvalnomu navchalnomu tsykli [Dynamics of types of reflection in the modular-developmental educational cycle]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 142–159 [in Ukrainian].

4. Buherko, Y. M. (2009). *Psykhologichna dynamika rozghortannia refleksyvykh protsesiv u modulno-rozvyvalnomu osvitnomu tsykli [Psychological dynamics of reflexive processes in the modular-developmental educational cycle]*. Odessa [in Ukrainian].

5. Buherko, Y. M. (2003). Protsey rozghortannia intelektualnoi refleksii u modulno-rozvyvalnomu osvitnomu tsykli [Processes of development of intellectual reflection in the modular-developmental educational cycle]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 46–53 [in Ukrainian].

6. Buherko, Y. M. (2011). Refleksyvna sutnist lonhitudnoho innovatsiino-psykhologichnoho eksperymentu z modulno-rozvyvalnoho navchannia [Reflexive essence of longitudinal innovation-psychological experiment on modular-developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 137–153 [in Ukrainian].

7. Buherko, Y. M. (2007). Refleksyvni protsesy na normatyvno-rehuliatsiinomu periodi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Reflexive processes in the normative-regulatory period of modular developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 128–135 [in Ukrainian].

8. Vazina, K. I. (1992). *Samorazvitie lichnosti i modulnoe obuchenie [Personal self-development and modular learning]*. Nizhnii Novgorod [in Russian].

9. Furman, A.V. & Furman, O. Y. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A. V. Furmana [Viticultrural methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's Scientific School]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (Ed.). (2005–2019). *Vitakulturnyi mlyn: metodolohichniy almanakh [Viticultrural mill: methodological almanac]*. Vol. 1–21 [in Ukrainian].

11. Hirniak, A.N. & Vasylykiv, O.V. (2019). Psykhologichni bariery u vzaiemodii vykladacha y studentiv ta shliakhy yikh efektyvnoho podolannia [Psychological barriers in teacher-student interaction and ways to overcome them effectively]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological perspectives*. Vol. 33, 79–90 [in Ukrainian].

12. Hirniak, A. N. & Hirniak, H. S. (2019). Dialohichna vzaiemodiiia uchasnykiv osvitnoho protsesu yak peredumova ta harantiia yoho efektyvnosti [Dialogic interaction of participants in the educational process as a prerequisite and guarantee of its effectiveness]. *Guarantees*

and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU, 105–117. Olsztyn (Polska): Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie [in Ukrainian].

13. Hirniak, A. N. & Hirniak, H. S. (2019). Modulno-rozvyvalnyi navchalnyi kompleks yak psykhydyaktychnyi instrument nalahodzhennia osvithoi vziaiemodii [Modular-developmental educational complex as a psychodidactic tool for establishing educational interaction]. *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana*, 902–979 Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

14. Hirniak, A. N. (2018). Detalizatsiia psykholohopedahohichnoho zmistu etapiv modulno-rozvyvalnoi vziaiemodii [Detailing of psychological and pedagogical content of stages of modular-developmental interaction]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 146–153 [in Ukrainian].

15. Hirniak, A. N. & Dombrovskiy, I. V. (2013). Psykholohichni osoblyvosti aktyvizatsii mnemonichnoho potentsialu shkoliariv u protsesi vziaiemodii z navchalnoiu literaturoiu [Psychological features of activation of mnemonic potential of schoolchildren in the process of interaction with educational literature]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*. Stasiuk V.V. (Ed.). Vol. 1 (32), 179–184. Kyiv [in Ukrainian].

16. Hirniak, A. N. (2017). Poniattievo-katehoriine pole i naukovy pidkhody do rozuminnia vziaiemodii u psykholohii [Conceptual and categorical field and scientific approaches to understanding interaction in psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 112–126 [in Ukrainian].

17. Hirniak, A. N. (2017). Psykhydyaktychni instrumenty nalahodzhennia modulno-rozvyvalnoi vziaiemodii v osvithomu protsesi VNZ [Psychodidactic tools for establishing modular and developmental interaction in the educational process of higher education]. *Societas familia-parantela / Jan Zimny* (Ed.). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawla II w Lublinie, drukarnia “Eikon Plus”, 344–371 [in Ukrainian].

18. Hirniak, A. N. (2018). Pryntsyipy psykholohichnoho proektuvannia i psykhyomystetskoho vtillennia modulno-rozvyvalnoi vziaiemodii u navchanni [Principles of psychological design and psycho-artistic embodiment of modular-developmental interaction in learning]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Seriia “Psykholohiia” – Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Psychology series*. Vol. 58, 25–38 [in Ukrainian].

19. Hirniak, A. N. (2019). Psykholohichna diahnostyka mizhosobystisnoi vziaiemodii zasobamy sotsiometrychnoho opytuvannia [Psychological diagnosis of interpersonal interaction by means of sociometric survey]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 138–147 [in Ukrainian].

20. Hirniak, A. N. (2007). *Psykholohichne obgruntuвання zmistu i struktury modulno-rozvyvalnoho pidruchnyka dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly [Psychological substantiation of the content and structure of the modular development textbook for secondary school]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

21. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni analiz i systematyka styliv osvithoi vziaiemodii [Psychological analysis and systematics of styles of educational interaction]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1–2, 118–126 [in Ukrainian].

22. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni alhorytmy ta tekhnolohii modulno-rozvyvalnoi vziaiemodii mizh uchasykamy osvithoi protsesu VNZ [Psychological algorithms and technologies of modular-developmental interaction between participants of the educational process of higher education]. *Vzdelávanie a spoľoènost: III Medzinárodná konferenècia zborník (sekcia: pedagogika a psychológia)*. Prešovská univerzita v Prešove, 288–294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> [in Ukrainian].

23. Hirniak, A. N. (2020). Psykholohichni determinanty modulno-rozvyvalnoi vziaiemodii uchasykiv innovatsiinoho navchannia [Psychological determinants of modular-developmental interaction of participants in innovative learning]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody “Psykholohiia” – Bulletin of KhNPU named after G. S. Skovoroda “Psychology”*, 62, 37–50 [in Ukrainian].

24. Hirniak, A. N. (2020). Psykholohichni osoblyvosti osvithoi vziaiemodii osib z riznymy subiektnymy kharakterystykamy [Psychological features of educational interaction of persons with different subjective characteristics]. *Psykholohichni chasopys – Psychological Journal* 3, Issue 6, 45–55 Kyiv. URL: <https://www.apsjournal.com/index.php/psyjournal/article/view/892/530> [in Ukrainian].

25. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni pryomy formuvannia atraktsii yak sposoby nalahodzhennia osvithoi vziaiemodii [Psychological methods of formation of attractions as ways to establish educational interaction]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, Vol. 1: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. Issue 50, 50–57 [in Ukrainian].

26. Hirniak, A. N. (2017). Riznovydy mizhsuibiektnoi vziaiemodii ta yikh psykholohichni analiz [Varieties of intersubjective interaction and their psychological analysis]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 82–86 [in Ukrainian].

27. Hirniak, H. S., Hirniak, A. N. (2020). Psykholohichne proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv yak orhtekhnolohichnykh zasobiv modulno-rozvyvalnoi vziaiemodii [Psychological design of educational and book complexes as organizational and technological means of modular development]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1 (79), 90–103 [in Ukrainian].

28. Hirniak, H. S. (2013). *Psykholohichne proektuvannia zmistu i struktury navchalno-knyzhkovykh kompleksiv z humanitarnykh dystsyplin u vishchykh navchalnykh zakladakh [Psychological design of the content and structure of educational and book complexes in the humanities in higher education]*. Odesa [in Ukrainian].

29. Horban, H. O. (2002). *Sotsialno-psykholohichne doslidzhennia osobystosti shkoliara v protsesi eksperymentalnoho navchannia [Socio-psychological study of the student's personality in the process of experimental learning]*. Kyiv [in Ukrainian].

30. Humeniuk (Furman) O.I. (2003). Vzaïemovplyv uchytelia i navchalnoi hrupy v innovatsiinii systemi osvity [Interaction of teacher and study group in the innovative education system]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Odessa National University*. Vol. 8. Issue 10. Psykholohiia, 20–36 [in Ukrainian].
31. Humeniuk (Furman), O. I. (2007). Innovatsiino-psykholohichni klimat yak ob'ekt teoretyko-metodolohichnoho analizu [Innovative psychological climate as an object of theoretical and methodological analysis]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 86–108 [in Ukrainian].
32. Humeniuk, O. (2001). Model vzaïemozv'язku struktury spilkuvannia i periodiv tsilisnoho modulno-rozvyvalnoho ohrprotsesu [Model of interrelation of structure of communication and periods of integral modular-development ogrprocess]. *Ekonomika osvity – Economics of education*. Vol. 1, 173–180. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
33. Humeniuk (Furman), O. I. (1998). Modulno-rozvyvalna systema: model psykholohichnoho zrostantia vchytelia i uchnia [Modular development system: a model of psychological growth of teacher and student]. *Osvita upravlinnia – Management education*. Vol. 2. Issue 2, 75–81 [in Ukrainian].
34. Humeniuk (Furman), O. I. (1999). *Modulno-rozvyvalna systema yak ob'ekt sotsialno-psykholohichnoho analizu [Modular development system as an object of socio-psychological analysis]*. Kyiv [in Ukrainian].
35. Humeniuk (Furman), O. I. (1998). *Modulno-rozvyvalne navchannia: sotsialno-psykholohichni aspekt [Modular and developmental learning: socio-psychological aspect]*. Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].
36. Humeniuk (Furman) O. (2005). Osvitnie spilkuvannia yak informatsiinyi, dilovyi, psykosmyslovyi i samosensovyi riznovydy obminu [Educational communication as informational, business, psycho-semantic and self-meaning types of exchange]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 73–94 [in Ukrainian].
37. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). Piznavalno-subiektnyi vplyv u systemi innovatsiinoho navchannia [Cognitive-subjective influence in the system of innovative learning]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 79–89 [in Ukrainian].
38. Humeniuk (Furman), O. I. (2000). Psykholohichna hramotnist vchytelia – osnova efektyvnoi rozvyvalnoi vzaïemodii z uchniamy [Psychological literacy of the teacher is the basis of effective developmental interaction with students]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 44–51 [in Ukrainian].
39. Humeniuk (Furman), O. I. (2002). Psykholohichni orhvpływ u strukturi modulno-rozvyvalnykh vzaïemyn [Psychological organizational influence in the structure of modular-developmental relations]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 59–83 [in Ukrainian].
40. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). *Psykholohiia vplyvu [Psychology of influence]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
41. Humeniuk (Furman), O. I. (2007). *Psykholohiia innovatsiinoi osvity: teoretyko-metodolohichni aspekt [Psychology of innovative education: theoretical and methodological aspect]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
42. Humeniuk (Furman), O. I. (2004). *Psykholohiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
43. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). Rozvyvalna vzaïemodiiia yak sfera psykholohichnoho vplyvu [Developmental interaction as a sphere of psychological influence]. *Sotsialni tekhnologii: Aktualni problemy teorii ta praktyky – Social technologies: Actual problems of theory and practice*. Vol. 20, 160–167. Zaporizhzhia: HUZIDMU [in Ukrainian].
44. Humeniuk (Furman), O. I. (2002). Samotvorennia Ya-dukhovnoho za modulno-rozvyvalnoho navchannia [Self-creation of the self-spiritual in modular developmental learning]. *Ridna shkola – Native school*, 1, 17–22 [in Ukrainian].
45. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Samotvorennia Ya-kontseptsii za modulno-rozvyvalnoi orhsystemy [Self-creation of self-concept in a modular developmental organizational system]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 33–76 [in Ukrainian].
46. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Sotsialna tekhnolohiia modulno-rozvyvalnoi osvity: kontseptualni modeli [Social technology of modular development education: conceptual models]. *Biuletyn instytut eksperymentalnykh system osvity Bulletin of Institute of Experimental Education Systems*. Vol. 3, 12–17. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
47. Humeniuk (Furman), O. I. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovative-psychological climate of a secondary school]*. Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
48. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Tekhnolohichna orhanizatsiia spilkuvannia za modulno-rozvyvalnoi systemy [echnological organization of communication in a modular development system]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 145–159 [in Ukrainian].
49. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Fenomen polimotyvatcii: sutnisnyi zmist vzaïemyn za modulno-rozvyvalnoi orhsystemy [The phenomenon of polymotivation: the essential content of the relationship in the modular developmental organizational system]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 74–123 [in Ukrainian].
50. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). Tsinnisno-indyvidualnisnyi samovplyv u strukturi modulno-rozvyvalnykh vzaïemostosunkiv [Value-individual self-influence in the structure of modular-developmental relationships]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 78–96 [in Ukrainian].
51. Zazulina, L. V. (2000). *Dialohizatsiia dydaktychnoho protsesu v kursovii pidhotovtsi pedahohichnykh kadriv [Dialogization of the didactic process in the course training of teachers]*. Kyiv [in Ukrainian].
52. Kirieieva, U. V. (2013). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku Ya-kontseptsii maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Psychological features of the development of the self-concept of future social educators in the process of professional training]*.

Odesa [in Ukrainian].

53. Klarin, M. V. (1998). *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovanija, igr, diskusii. (Analiz zarubezhnogo opyta) [Innovations in world pedagogy: learning based on research, games, discussions. (Analysis of foreign experience)]*. Riga: NPC "Jeksperiment" [in Russian].

54. Kozlova, T. V. (2007). Tekhnolohiia stvorennia umov dlia samorozvytku osobystosti u modulno-rozvyvalnii systemi navchannia [Technology of creating conditions for personal self-development in the modular-developmental system of education]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 103–108 [in Ukrainian].

55. Komissarov, V. O. (2002). *Sotsialno-kulturnyi prostir eksperymentalnoi shkoly [Socio-cultural space of experimental school]* / A.V. Furman (Ed.). Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

56. Komissarov, V. O. (2003). *Formuvannia sotsiokulturnoho prostoru serednoho navchalno-vykhovnoho zakladu [Formation of socio-cultural space of a secondary educational institution]*. Kyiv [in Ukrainian].

57. Kostenko, V. (2000). Modulno-rozvyvalne navchannia: vid upravlinnia do metodychnoho zabezpechennia [Modular and developmental learning: from management to methodological support]. *Ridna shkola – Native school*, 7, 17–23 [in Ukrainian].

58. Kostin, I. A. (2008). *Dydaktychni umovy vzaiemodii uchytelia i uchniv zasobamy innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia [Didactic conditions of interaction of the teacher and pupils by means of innovative software and methodical maintenance]*. Kyiv [in Ukrainian].

59. Kostin, I. A. (2004). Prohramovo-metodychne zabezpechennia modul-rozvyvalnoho navchannia yak innovatsiina sistema [Software and methodological support of module-developmental learning as an innovative system]. *Ridna shkola – Native school*, 11, 11–15 [in Ukrainian].

60. Lazaruk, A. F. (2002). Rozvytok tsinnisno-smyslovoi sfery osoby za modulno-rozvyvalnoho navchannia [Development of the value-semantic sphere of a person with modular-developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 170–186 [in Ukrainian].

61. Marynychak, S. I. (1995). *Analiz efektyvnosti innovatsiinykh pidkhodiv u systemi vuzivskoho navchannia [Analysis of the effectiveness of innovative approaches in the system of higher education]*. Kyiv [in Ukrainian].

62. Medynska, Y. I. (2005). *Kolektyvne nesvidome yak hlybynna determinanta etnichnoho mentalitetu [The collective unconscious as a profound determinant of ethnic mentality]*. Odesa [in Ukrainian].

63. Melnyk, V. V. (1997). *Dydaktychni zasady proektuvannia modulno-rozvyvalnykh zaniat u zahalnoosvitnii shkoli [Didactic principles of designing modular and developmental classes in secondary school]*. Kyiv [in Ukrainian].

64. Furman, A.V. & Furman, O. Y. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia: kolektyvna monohrafiia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition: a collective monograph. To the 25th anniversary of professor A. V.*

*Furman's scientific school]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

65. Chukhno, V. V. & Zaporozhets, N. V. (Eds.). (2000). *Modulno-rozvyvalne navchannia: psykhomystetski tekhnolohii rozvyvalnoi vzaiemodii [Modular and developmental learning: psychomaster technologies of developmental interaction.]*. *Osvitni stsennarii – Educational scenarios*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

66. *Modulno-rozvyvalna sistema navchannia u suchasniï shkoli. Z dosvidu roboty ZOSh № 43 m. Donetska [Modular developmental system of education in a modern school. From the experience of secondary school № 43 in Donetsk]*. (2000). Donetsk [in Ukrainian].

67. Modulno-rozvyvalna sistema: sotsialno-kulturnyi zmist navchalnykh moduliv. Fundamentalnyi eksperyment u ZOSh № 80 m. Dnipropetrovska [Modular development system: socio-cultural content of educational modules. Fundamental experiment in secondary school № 80 in Dnipropetrovsk]. (1998). *Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue*, 10 [in Ukrainian].

68. Modulno-rozvyvalna sistema: teoriia, tekhnolohiia, dosvid. Fundamentalnyi eksperyment u seredniï shkoli № 10 m. Berdycheva Zhytomyrskoi oblasti [Modular development system: theory, technology, experience. Fundamental experiment in secondary school № 10 in Berdychiv, Zhytomyr region]. (1997). *Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue*, 2 [in Ukrainian].

69. Modulno-rozvyvalna sistema yak sotsiokulturna orhanizatsiia [Modular development system as a socio-cultural organization]. (2002). *Psykhologhiia i suspilstvo: spetsvypusk – Psychology and society: special issue*, 3–4 [in Ukrainian].

70. Nadvynychna, T. L. (2009). *Psykhologichne proektuvannia vchytel'm systemy navchalnykh zadach [Psychological design by the teacher of the system of educational tasks]*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

71. Nadvynychna, T. L. (2005). Psykhologichni umovy samorozghortannia protsesiv formuvannia ta rozviazuvannia navchalnykh zadach [Psychological conditions of self-development of processes of formation and solution of educational tasks]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 76–86 [in Ukrainian].

72. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh sistem vyshchoi osvity [Scientific design of innovative and alternative systems of higher education]*. (2000). Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

73. Nikitin, V. A. (2004). Ideja obrazovaniia ili sodержanie obrazovatel'noj politiki [The idea of education or the content of educational policy]. Kyiv: Optima [in Russian].

74. Ohneviuk, V. O. & Furman, A. V. (1995). *Pryntsyp modulnosti v istorii osvity [The principle of modularity in the history of education]*. Kyiv: UIPKKKO [in Ukrainian].

75. Kyrychuk, O. V. & Romenets, V. A. (Eds.). (2006). *Osnovy psykhologii [Fundamentals of psychology]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

76. Furman, A. V. (1996). Problemno-modulni navchalni prohramy [Problem-modular curricula]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

77. Chukhno, V. V. (Ed.). (2002). *Prohramy samorealizatsii osobystosti [Programs of self-realization of the person]*. Kharkiv [in Ukrainian].

78. Rebukha, L. (2002). Sistema ekspertno-diahnostychnoho zabezpechennia eksperymentu z modulno-



rozvyvalnoho navchannia [System of expert-diagnostic support of the experiment on modular developmental training]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 201–216 [in Ukrainian].

79. Rebukha, L. Z. (2006). *Psykholohichna ekspertyza innovatsiinoi diialnosti pedahohichnoho kolektyvu shkoly [Psychological examination of the innovative activity of the pedagogical staff of the school]*. Ternopil [in Ukrainian].

80. Revasevych, I. (2007). *Psykholohichni invarianty osobystisnoi adaptovanosti shkoliariv u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Psychological invariants of personal adaptability of schoolchildren in the system of modular developmental learning]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 109–127 [in Ukrainian].

81. Revasevych, I. S. (2007). *Psykholohichna struktura i dynamika osobystisnoi adaptovanosti uchniv zahalno-osvitnikh shkil [Psychological structure and dynamics of personal adaptability of secondary school students]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

82. Romenets, V. A. (2018). *Vykhovannia tvorchykh zdibnostei u studentiv [Education of creative abilities in students]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 178–223 [in Ukrainian].

83. Semeniuk, T. V. (1999). *Naukovo-pedahohichne proektuvannia hraf-skhem navchalnykh kursiv zahalno-osvitnoi shkoly za modulno-rozvyvalnoho navchannia [Scientific and pedagogical design of graph-schemes of educational courses of secondary school for modular and developmental education]*. Kyiv [in Ukrainian].

84. Sytnikova, N. I. (2010). *Psykholohichni osoblyvosti samostverdzhenia osobystosti starshoklasnyka v navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Psychological features of self-affirmation of the personality of the senior pupil in educational process of comprehensive school]*. Odesa [in Ukrainian].

85. Skomorovskyi, B. H. (1996). *Pedahohichne kerivnytstvo poshukovoiiu piznavalnoiu aktyvnistiu uchniv zahalnoosvitnikh shkil [Pedagogical guidance of search cognitive activity of secondary school students]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

86. Tkachenko, O. M. (2009). *Pryntsypy, katehorii i metodolohichni problemy psykholohii [Principles, categories and methodological problems of psychology]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 45–133 [in Ukrainian].

87. Furman, A. A. (2020). *Metodolohiia psykholohichnoho piznannia smyslozhyttievoi sfery osobystosti [ethodology of psychological cognition of the meaning of life sphere of personality]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5–34 [in Ukrainian].

88. Furman, A. A. (2019). *Psykholohichni zasady piznannia smyslozhyttievoi sfery osobystosti [Psychological principles of cognition of the semantic sphere of personality]*. Odesa [in Ukrainian].

89. Furman, A. A. (2016). *Psykholohiia osobystosti: tsinnisno-oriantatsiinyi vymir [Personality psychology: value-orientation dimension]*. Odesa: ONPU; Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

90. Furman, A. A. (2017). *Psykholohiia smylozhyttievoho rozvytku osobystosti [Psychology of the meaning-life personality development]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

91. Furman, A. V. (2000). *Avtorska systema dystantsiinoi pidhotovky pedahoha-psykholoha-doslidnyka: dosvid desiaty rokiv [Author's system of distance training of teacher-psychologist-researcher: ten years of experience]*. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity – Scientific design of innovative and alternative systems of higher education*, 180–186. Ternopil [in Ukrainian].

92. Furman, A. V. (2000). *Avtorska systema innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia modulno-rozvyvalnoho navchannia [Author's system of innovative program-methodical providing of modular-developmental training]*. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity – Scientific design of innovative and alternative systems of higher education*, 140–146. Ternopil [in Ukrainian].

93. Furman, A. V. (2000). *Arkhitektonika tvorennia osobystosti za modulno-rozvyvalnoi systemy navchannia [Architectonics of personality creation in a modular-developmental system of education]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 26–43 [in Ukrainian].

94. Furman, A. V. (2006). *Vstup do teorii osvitnoi diialnosti [Introduction to the theory of educational activity]*. Ternopil: Instytut ESO [in Ukrainian].

95. Furman, A. V. & Hirniak, A. N. (2009). *Psykhdodyaktychna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv [Psychodidactic examination of modular development textbooks]*. Ternopil: TNEU, “Ekonomichna dumka” [in Ukrainian].

96. Furman, A. V. & Hirniak H. S. & Hirniak A. N. (2012). *Psykhdodyaktyka proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv dlia studentiv VNZ [Psychodidactics of designing educational and book complexes for university students]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

97. Furman, A. V. (2009). *Hraf-skhemy navchalnykh kursiv: sutnist, proektuvannia, ekspertyza [Graph-schemes of training courses: essence, design, examination]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 136–164 [in Ukrainian].

98. Furman, A. V. (2009). *Hraf-skhemy navchalnykh kursiv u serednii i vyshchii shkoli [Graph-schemes of educational courses in secondary and higher school]*. Ternopil: NDI MEVO [in Ukrainian].

99. Furman, A. V. & Humeniuk, O. I. (1998). *Minimodul u navchanni: skladnyky obgruntuvannia [Minimodule in teaching: components of substantiation]*. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 96–108 [in Ukrainian].

100. Furman, A. V. & Humeniuk, O. I. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: peredumovy, novatsii, vprovadzhennia [Modular developmental training: prerequisites, innovations, implementation]*. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 4, 94–122 [in Ukrainian].

101. Furman, A. V. & Humeniuk, O. I. (2006). *Psykholohiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. Lviv: Novyi svit–2000 [in Ukrainian].

102. Furman, A. V. (1996). *Dukhovnist – osnova novoi shkoly [Spirituality is the basis of a new school]*. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 2–3 [in Ukrainian].

103. Furman, A. V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional*

*methodology*]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

104. Furman, A. V. & Kozlova, T. V. (2009). Proektuvannia i vykorystannia modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv u konteksti psykhomystetskykh tekhnolohii navchannia [Design and use of modular development textbooks in the context of psycho-artistic learning technologies]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 201–204 [in Ukrainian].

105. Furman, A. V. (1998). Klasno-urochna i modulno-rozvyvalna systema v Ukraini: dvi paradyhmy osvity [Classroom and modular development system in Ukraine: two paradigms of education]. *Pedahohika tolerantnosti – Pedagogy of tolerance*, 2, 57–64 [in Ukrainian].

106. Furman, A. (1997). Mentalnist – zasada dukhovnoho zhyttia [Mentality - the basis of spiritual life]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 1–4 [in Ukrainian].

107. Furman, A. V. (1995). Metodolohichniy analiz system rozvyvalnoho navchannia [Methodological analysis of developmental learning systems]. *Pedahohika i psykhologhiia – Pedagogy and psychology*, 1, 7–21 [in Ukrainian].

108. Furman, A. V. (2002). My tvorymo maibutnie sohodni (Vystup pid chas vidkryttia Druhoi avtorskoi naukovi shkoly) [We are creating the future today (Speech at the opening of the Second Author's Scientific School)]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 4–9 [in Ukrainian].

109. Furman, A. (2005). Model povnotsinnoi innovatsiinoi diialnosti v osvitnii sferi suspilstva [Model of full-fledged innovative activity in the educational sphere of society]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 9. Issue 4, 24–37 [in Ukrainian].

110. Furman, A. V. (2000). *Modulno-rozvyvalna innovatsiina systema u sferi osvity [Modular developmental innovation system in the field of education]*. Vol. 2, 14–19. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

111. Furman, A. V. (1997). Modulno-rozvyvalna systema: dva rivni eksperymentuvannia [Modular development system: two levels of experimentation]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 1, 45–67 [in Ukrainian].

112. Furman, A. V. (1996). Modulno-rozvyvalna systema [Modular development system]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 2–6 [in Ukrainian].

113. Furman, A. V. (1995). Modulno-rozvyvalne navchannia – systema pedahohichnykh innovatsii [Modular and developmental learning – a system of pedagogical innovations]. *Pedahohika i psykhologhiia – Pedagogy and psychology*, 3, 97–108 [in Ukrainian].

114. Furman, A. V. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular and developmental learning: principles, conditions, support]*. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

115. Furman, A. V. (2000). Naukove proektuvannia sotsialno-kulturnoho zmistu innovatsiinoi osvitnoi diialnosti [Scientific design of socio-cultural content of innovative educational activities]. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity – Scientific design of innovative and alternative systems of higher education*, 72–77. Ternopil [in Ukrainian].

116. Furman, A. V. (2009). Osvitni stsenarii: sutnist, kompozytsiia, pryntsyipy stvorennia [Educational scenarios: essence, composition, principles of creation].

*Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 174–192 [in Ukrainian].

117. Furman, A. V. (2009). *Osvitni stsenarii u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Educational scenarios in the system of modular development]*. Ternopil: NDI MEVO [in Ukrainian].

118. Furman, A. V. (2006). Osvitni stsenarii yak innovatsiinyi proekt psykhomystetskykh tekhnolohii modulno-rozvyvalnoho navchannia [Educational scenarios as an innovative project of psycho-artistic technologies of modular and developmental learning]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho tsentru naukovotekhnichnoi i ekonomichnoi informatsii – Bulletin of the Zhytomyr State Center for Scientific, Technical and Economic Information*, 8–9, 10–14 [in Ukrainian].

119. Furman, A. V. (2000). Pidruchnyk u modulno-rozvyvalnii systemi: zmist, struktura, oformlennia [Textbook in the modular development system: content, structure, design]. *Ridna shkola – Native school*, 7, 23–31 [in Ukrainian].

120. Furman, A. V. (2000). *Polozhennia pro vprovadzhennia modulno-rozvyvalnoi tekhnolohii provedennia lektsiinykh kursiv u TANH [Regulations on the introduction of modular development technology for lectures in TANG]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

121. Furman, A. V. (2008). Porivniannia pryntsyypiv i parametriv naukovoho proektuvannia tradytsiinoi ta innovatsiinoi system osvity [Comparison of principles and parameters of scientific design of traditional and innovative education systems]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 137–163 [in Ukrainian].

122. Furman, A. V. (1991). *Problemi situatsii v navchanni [Problem situations in learning]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

123. Furman, A. V. (1996). Problemno-modulni navchalni prohramy [Problem-based modular training programs]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 2–3 [in Ukrainian].

124. Furman, A. V. (2011). *Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

125. Furman, A. V. (1994). *Psykhologo-pedahohichna teoriia navchalnykh problemnykh situatsii [Psychological and pedagogical theory of educational problem situations]*. Kyiv [in Ukrainian].

126. Furman, A. V. (2000). Systema innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia modulno-rozvyvalnoho navchannia [The system of innovative software and methodological support of modular developmental training]. *Pedahohichniy visnyk: spetsvypusk – Pedagogical Bulletin: special issue*, 1, 4–47 [in Ukrainian].

127. Furman, A. (2005). Systema innovatsiinoi osvitnoi diialnosti modulno-rozvyvalnoi shkoly ta yii kompleksna ekspertyza [The system of innovative educational activities of the modular development school and its comprehensive examination]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 29–75 [in Ukrainian].

128. Furman, A. V. (1998). Sotsialno-kulturna doktryna rozvytku natsionalnoi osvity [Socio-cultural doctrine of national education development]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

129. Furman, A. V. (1999). *Sotsialno-psykhologichna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh zaniat u shkoli [Socio-*

psychological examination of modular developmental classes at school]. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

130. Furman, A. V. (2008). Teoretychna kontsepsiia innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia osvithnoho protsesu [Theoretical concept of innovative software and methodological support of the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 123–159 [in Ukrainian].

131. Furman, A. V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryiniattia liudyny liudynoiu [Theoretical model of personal acceptance of man by man]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 56–77 [in Ukrainian].

132. Furman, A. V. (2007). *Teoriia navchalnykh problemnykh situatsii: psykhologo-dydaktychnyi aspekt [Theory of educational problem situations: psychological and didactic aspect]*. Ternopil: Aston, [in Ukrainian].

133. Furman, A. (2001, 2002). Teoriia osvithnoi diialnosti yak metasytema [Theory of educational activity as a metasytem]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105–144; 3–4, 20–58 [in Ukrainian].

134. Furman, A. V. (2001). Teoriia osvithnoi diialnosti yak psykhodydaktychna systema [Theory of educational activity as a psychodidactic system]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnogo peduniversytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Series: Pedagogy – scientific notes of Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Serii: Pedagogika*, 9, 3–17 [in Ukrainian].

135. Furman, A. V. (2004). *Teoriia i praktyka rozvyvalnoho pidruchnyka [Theory and practice of a development textbook]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

136. Furman, A. V. (2001). Ukrainska mentalnist ta yii kulturno-psykhologichni koordynaty [Ukrainian mentality and its cultural and psychological coordinates]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 9–74 [in Ukrainian].

137. Furman, A. V. (1989). Urovni resheniya problemnykh zadach uchaschimisia [Levels of solving problem problems for students]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology*, 3, 43–53 [in Ukrainian].

138. Furman, A. V. (1997). Fundamentalnyi sotsialno-psykhologichnyi eksperyment u shkolakh Ukrainy: alhorytm poshuku [Fundamental socio-psychological experiment in schools of Ukraine: search algorithm]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 3, 39–56 [in Ukrainian].

139. Furman, A. V. (1999). Chomu nesuchasna nasha sohodnishnia osvita? [Why is our education outdated today?]. *Dyktor shkoly – School Director*, 36 (84), 2–3 [in Ukrainian].

140. Furman, A. V. & Shandruk, S. K. (2014). *Orhanyzatsiino-diialnisni ihry u vyshchii shkoli [Organizational and activity games in high school]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

141. Furman, O. I. (2019). Vzaemosprychynennia paradyhm, stratehii, klasiv i metodiv sotsialno-psykhologichnoho vplyvu [Interaction of paradigms, strategies, classes and methods of socio-psychological influence]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 44–65 [in Ukrainian].

142. Furman, O. I. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvithnoho*

*zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]*. Odesa [in Ukrainian].

143. Furman, O. I. (2018). Ya-kontsepsiia yak predmet bahatoaspektnoho teoretyzuvannia [I-concept as a subject of multifaceted theorizing]. *Psychology and society*. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1–2, 38–67 [in Ukrainian].

144. Shandruk, S. K. (2020). Kontsepsiia rozvytku profesiynykh tvorchykh zdibnostei maibutnykh psykhologiv [The concept of development of professional creative abilities of future psychologists]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 35–55 [in Ukrainian].

145. Shandruk, S. K. (2016). *Psykhologichni zasady rozvytku profesiynykh tvorchykh zdibnostei maibutnykh praktychnykh psykhologiv [Psychological principles of development of professional creative abilities of future practical psychologists]*. Odesa [in Ukrainian].

146. Shaiuk, O. I. (2020). Profesiina tolerantnist studentiv-humanitarii: sutnist, struktura, osoblyvosti formuvannia [Professional tolerance of humanities students: essence, structure, features of formation]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 78–89 [in Ukrainian].

147. Shaiuk, O. I. (2011). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi tolerantnosti u maibutnykh ekonomistiv [Psychological features of the formation of professional tolerance in future economists]*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

148. Shkola Viry [School of Faith]. (1996). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

149. Shkola Dukhovnosti [School of Spirituality]. (1997). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

150. Shkola Zdibnostei: fundamentalnyi eksperyment u SSh № 44 m. Zaporizhzhia [School of Abilities: a fundamental experiment at school № 44 in Zaporizhia]. (1996). *Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue*, 8 [in Ukrainian].

151. Shkola Mentalnosti [School of Mentality]. (1997). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

152. Shkola Rozvytku – metodolohiia, orhanizatsiia, praktyka. Donetske eksperymentalne obiednannia shkilnykh moduliv APN Ukrainy [School of Development – methodology, organization, practice. Donetsk Experimental Association of School Modules of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. (1994). *Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue*, 6 [in Ukrainian].

153. Shkola Rozuminnia [School of Understanding]. (1996). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

154. Iutsiavychene, P. A. (1989). *Teoriia y praktyka modulnoho obuchenia [Theory and practice of modular learning]*. Kaunas [in Ukrainian].

155. Furman, O. Y. (2015). The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters [The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters]. *Problems of Psychology in the 21 Century*. Vol. 9. Issue 1, 14–19 [in Ukrainian].

156. Furman, O. (2015). Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate [Social-

psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate]. *International journal of economics and society – International journal of economics and society*. Vol. 1. Issue 2, 143–148 [in Ukrainian].

157. Hirnyak, A. N. (2017). Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning [Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning]. *Naukovyi ohliad – Scientific review*, 6 (38), 144–158 [in Ukrainian].

## АНОТАЦІЯ

*Фурман Оксана Євстахіївна, Гіряк Андрій Несторович.*

**Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі.**

У багатопроблемному контексті вельми заполітизованого, декларативного і формалізованого реформування національної системи освіти за десятиліття державної незалежності України сьогодні постає нагальне стратегічне завдання *якісної сутнісної зміни існуючої освітньої моделі* середньої і вищої школи, котра, надаючи пріоритетності інформаційно-технічним ресурсам, академічним та інтелектуальним компетентнісним успіхам здобувачів освіти, не центрується на процесах поліфункціонального, передусім широко удіяльненого і повно збалансованого, психокультурного розвитку особистостей, груп, колективів. Цим методологічно зорієнтованим дослідженням аргументовано доводиться, що сучасним тенденціям інноваційного розвитку суспільства, етнокультурним перспективам української нації і системним психодідактичним вимогам відповідає *модульно-розвивальна система А.В. Фурмана*, що як комплексний суспільно-науковий проєкт реалізується більше чверті століття на теренах вітчизняної освіти командою науковців, управлінців, дослідників-практиків. Вона теоретично, проєктно, методично і практично реалізує більш ефективну за існуючу техноструктуру організації й логіко-змістового наповнення освітнього процесу завдяки збалансованому втіленню у життя ідей культури і розвитку, вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності й головне – його якісно іншому психолого-педагогічному, програмово-методичному, навчально-книжковому, психомистецькому та експертно-діагностичному забезпеченню. У результативному вимірі доказово обґрунтовується, що ця авторська освітня система гарантує четвертинний метасистемний ефект, а саме: а) спричиняє на рівні закладу виникнення *інноваційно-психологічного клімату* продуктивної співпраці усіх організаторів, учителів/викладачів та учасників навчання за низкою його взаємозалежних засадничих параметрів (за теорією О.Є. Фурман, це психологічний вплив і його класи, освітнє спілкування і його аспекти як різновида обміну, полімотивація і сфери умов її розгортання, позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти); б) зумовлює на рівні групової (спільно-академічної) освітньої взаємодії утворення такого психокультурного полідіалогічного простору, що має сутнісно нове, за форматом охоплення передового людського досвіду – соціально-культурно-психологіч-

не і за структурною будовою – модульне й багато-параметричне, змістовлення освітнього процесу; в) уможливує на рівні міжособистого контактування наставника і наступника відрефлексування донині закритих для свідомісної здатності кожного з них змістових складників їхньої реальної, суто міжсамісної, модульно-розвивальної взаємодії (нормативно задані до кожного етапу освітнього циклу інваріанти психолого-педагогічного змісту, порції навчально-предметного змісту як фрагменти державного освітнього стандарту, новостворені комплекти методично-засобового змісту окремої дисципліни та ін.); г) все це у підсумку актуалізує у психодуховній сфері особистісного світу учня, студента найкращий почуттєвий і розумовий, соціальний і вольовий, екзистенційний і вчинковий, рефлексивний і творчий потенціал різнобічного розвитку та самовдосконалення під час проходження ним цілісного модульно-розвивального циклу в його центральній ланці – поетапного здійснення персональної освітньої діяльності. Рефлексивно висновується, що логіко-змістове осереддя досліджуваної тут освітньої системи становить *концепція розвивальної взаємодії* (А.В. Фурман, О.Є. Фурман (Гуменюк), А.Н. Гіряк та ін.), яка має перспективу зусиллями представників чинної наукової школи стати повноцінною самобутньою теорією. Наразі цією методологічною розвідкою окреслені атрибутивні ознаки нової освітньої моделі в аспектах як науково-проєктного забезпечення, так і психомистецького втілення у повсякдення оптимальних психосоціальних впливів учасників інноваційного навчання один на одного, а також висвітлені психодідактичні умови досягнення належних ефективності та якості паритетної освітньої діяльності у класі чи аудиторії. Крім того, узаasadнено як продукт чистого мислення автора названої системи – *оновлену інтелект-карту із 36 категорійних понять* модульно-розвивальної освіти, якій щонайменше властива п'яти сегментна евристичність. Закономірно, що лівова частина пропонованого наукового тексту присвячена логіко-сутнісному визначенню десяти базових категорій цієї інноваційної освітньої моделі, котрі у значеннєво-смісловому взаємодоповненні відображають її фундаментальний теоретичний каркас і надскладну дослідницьку оптику міжнаукового (переважно соціоуманітарного) пізнання.

**Ключові слова:** *національна освіта України, реформування освітньої сфери, освітня модель, психодідактика, інноваційна система модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана, модульно-розвивальна взаємодія, організований освітній процес, паритетна освітня діяльність, освітній зміст, категорійно-поняттєве поле, категорійна визначеність, психомистецька взаємодія, інноваційно-психологічний клімат, психокультурний розвиток особистості.*

## ANNOTATION

*Oksana Furman, Andriy Hirnyak.*

**The essential definitions of modular-developmental interaction of teacher and students in the educational process.**

Today there is an urgent strategic task of *qualitative essential change of the existing educational model* of secondary and higher education in the multi-problematic

context of highly politicized, declarative and formalized reforming of the national education system during the decades of Ukraine's independence, which giving priority to information-technical resources, academic and intellectual competence successes of students, does not focus on the processes of multifunctional, primarily widely involved and fully balanced, psychocultural development of individuals, groups, and teams. This methodologically oriented study argues that the modern trends of innovative development of society, ethnocultural prospects of the Ukrainian nation and systemic psychodidactic requirements meets *A.V. Furman's modular-developmental system*, which as a complex socially-scientific project is implemented for more than a quarter of a century in the field of domestic education by a team of scientists, managers, researchers and practitioners. It theoretically, projectly, methodically and practically implements a more effective than the existing one technostructure of organization and logic-semantic content of the educational process due to the balanced implementation of ideas of culture and development, the requirements of mentality, spirituality, development, modularity and most importantly – its qualitatively different psychological-pedagogical, program-methodical, educationally-bookish, psycho-artistic and expert-diagnostic support. In the effective dimension, it is substantiated that this author's educational system guarantees a Quaternary metasystemic effect, namely: a) causes at the level of the institution an *innovative-psychological climate* appearance of productive cooperation of all organizers, teachers and participants by a number of its interdependent basic parameters (according to O.Ye. Furman's theory, it is psychological influence and its classes, educational communication and its aspects as types of exchange, polymotivation and spheres of conditions of its development, positive-harmonious Self-concept and its components); b) determines at the level of group (joint-academic) educational interaction the formation of such a psychocultural polydialogical space, which has an essentially new restructuring of the educational process, by the format of coverage the advanced human experience – socio-cultural-psychological and by structural structure – modular and multi-parametric; c) allows at the level of interpersonal contact between the mentor and successor to reflect still closed to the conscious ability of each of them the semantic components of their real, purely interself, modular-developmental interaction (normatively set for each stage of the educational cycle invariants of psychological-pedagogical content, portions of educational-subject content as fragments of the state

educational standard, newly created sets of methodical-means content of a separate discipline, etc.); d) all this ultimately actualizes in the psycho-spiritual sphere of a personal world of a pupil, a student the best sensory and mental, social and volitional, existential and action, reflexive and creative potential of diverse development and self-improvement during his passing the holistic modular-development cycle in its central link – gradual implementation of personal educational activity. It is reflexively concluded that the logic-semantic core of the investigated here educational system is *the concept of developmental interaction* (A.V. Furman, O.Ye. Furman (Humeniuk), A.N. Hirnyak, etc.), which has the perspective with the efforts of the current scientific school representatives to become a full-fledged original theory. For the time being, this methodological research outlines the attributive features of the new educational model in terms of both scientific-design support and psycho-artistic implementation in everyday life the optimal psychosocial influences of participants in innovative learning on each other, as well as psychodidactic conditions for achieving proper efficiency and quality of parity educational activity in the classroom are highlighted. In addition, it is established as a product of pure thinking of named system's author – *an updated intelligence map of 36 categorical concepts* of modular-developmental education, which has at least five-segment heuristics. Naturally, the lion's share of the proposed scientific text is devoted to the logic-essential definition of ten basic categories of this innovative educational model, which in semantic complementarity reflect its fundamental theoretical framework and complex research optics of interdisciplinary (mostly socio-humanitarian) cognition.

**Key words:** *national education of Ukraine, educational sphere reforming, educational model, psychodidactics, A.V. Furman's innovative system of modular-developmental education, modular-developmental interaction, organized educational process, parity educational activity, educational content, categorical-conceptual field, categorical certainty, psycho-artistic interaction, innovative-psychological climate, psychocultural development of personality.*

Рецензенти:  
д. психол. н., проф. Максименко Ю.Б.,  
д. психол. н., проф. Щербан Т.Д.

Надійшла до редакції 05.02.2020.  
Підписана до друку 23.03.2020.

Бібліографічний опис для цитування:

**Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>**