

Андрій ГІРНЯК

## ПСИХОЛОГІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОСТОРИ ЗВО

Andriy HIRNYAK

### PSYCHOLOGICAL EFFICIENCY OF ORGANIZATIONAL TECHNOLOGY OF MODULAR DEVELOPMENTAL INTERACTION IN THE SPACE OF HEI

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.199>

УДК: 159.9.072

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

Тому виняткової важливості набуває проблематика взаємодії на різних рівнях функціонування суспільства. У нашому випадку йдеться про *модульно-розвивальну взаємодію* (МРВ) освітнього простору ЗВО, яка задає не тільки інформаційно-пізнавальну систему координат між викладачем і студентом, а й сприяє психологічній гармонізації стосунків у сфері "людина – людина", задає нормативно-регуляційні канони поведінки і вчинення майбутніх професіоналів, сприяє інтерналізації загальнолюдських цінностей, що сукупно допомагає розбудовувати гуманну, правову, демократичну країну.

Відтак *модульно-розвивальна взаємодія* – це складний предмет соціально-психологічного й освітнянсько-педагогічного пошукування, що вимагає здійснення окремого наукового дослідження, яке постає у таких ракурсах пси-

хологічного пізнання: а) філософсько-аналітичному (від концепту до категорії); б) методологічному (від пояснювальних підходів до авторської моделі); в) теоретико-психологічному (від спроектованої моделі до цілісної знанневої системи); г) інструментально-психологічному (від освітніх сценаріїв і модульних навчально-книжкових комплексів до психологічних способів і прийомів реалізації МРВ). Однак пропонувані новації потребують ґрунтовного апробування й науково достовірної перевірки їхньої ефективності в умовах сучасного ЗВО. Власне цьому й присвячене презентоване дослідження, що в узагальненій формі подає результати багаторічного психолого-педагогічного експерименту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** Численні зарубіжні та вітчизняні учені у своїх наукових доробках висвітлили різні аспекти зазначеної проблематики. Зокрема, з різних теоретико-методологічних позицій досліджено особливості взаємодії в контексті активності особистості (К.О. Абульханова-Славська, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Л.П. Міщиха, D. Osher та ін.), процеси взаємодії в діяльності людини та перетворення індивідуальних дій на цілісну систему спільних діянь (Л.С. Виготський, А.І. Донцов,

С.Б. Кузікова, А.А. Фурман, J. Berg та ін.), психологічні передумови міжсуб'єктної взаємодії та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності (Б.С. Братусь, А.В. Брушлинський, Г.О. Ковальов, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко та ін.), взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин (С.С. Аверінцев, О.Ю. Булгакова, Е. Фромм, А.У. Хараш, Г.А. Цукерман, Н.Д. Реннінгс та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (О.О. Бодальов, М.Й. Боришевський, О.Ф. Волобуєва, А.Б. Добрович, О.О. Леонтьєв, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, М. Тален, О.Є. Фурман та ін.), проблеми взаєморозуміння та особливості налагодження діалогічної взаємодії (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.С. Біблер, З.С. Карпенко, Ю.М. Лотман, Р. Мей, О.Є. Самойлов та ін.), структура і технології педагогічної та освітньої взаємодії (А.М. Алексюк, А.Н. Гірняк, А.В. Мудрик, В.М. Сагатовський, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, Р. Rawlins та ін.), сутнісні характеристики, умови та форми професійної, педагогічної, психорозвивальної взаємодії у навчальному процесі (Ш.О. Амонашвілі, В.В. Давидов, О.В. Дусавицький, В.В. Репкін, О.Я. Савченко, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко та ін.), психологічні центри та закономірності модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу (Я.М. Бугерко, Г.С. Гірняк, В.О. Комісаров, І.С. Ревасевич, А.В. Фурман, О.Є. Фурман, С.К. Шандрук). Однак інтеграція в європейський і світовий освітні простори та стрімкий перехід до постіндустріального суспільства потребують перманентного переосмислення змісту, методів, форм освітньої взаємодії у сучасному ЗВО, а також форм, методів і процедур перевірки її ефективності, що у першому варіанті здійснено нами (див. [14; 17]).

**Мета дослідження:** емпірично довести у ході психолого-педагогічного експерименту вищу ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі реалізації цілісного організаційного циклу модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО порівняно з класично-академічною моделлю навчання.

**Методи дослідження.** Крім комплексу теоретичних методів (теоретичного аналізу і синтезу, методологічного обґрунтування, системного моделювання, ідеалізації та систематизації, теоретичного конструювання, рефлексії та експертного оцінювання), нами використано комплекс емпіричних засобів, а саме психолого-педагогічний експеримент (констатуваль-

ний, формувальний та контрольний етапи) і низка взаємодоповнювальних психодіагностичних методик: соціометрія Дж. Морено, тест К. Томаса "Типи поведінки в конфлікті", методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі, експертно-психологічна методика А.В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела, а також методи математичної статистики (кореляційного аналізу за Спірменом, кластерного та факторного аналізів). Статистичну обробку емпіричних даних і графічну презентацію отриманих результатів здійснено на базі стандартизованих пакетів комп'ютерних програм Microsoft Office Excel 2007, "Cattelltest-187", а також за допомогою мови програмування R та бібліотек: stats, corrplot, factoextra.

**Експериментальна база дослідження** охоплювала три вітчизняних ЗВО з різних регіонів України: Західноукраїнський національний університет (ЗУНУ), Одеський національний університет імені І.І. Мечникова (ОНУ ім. І.І. Мечникова), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (ПНПУ ім. В. Г. Короленка). Загальна чисельність вибірки на констатувальному етапі експерименту становила 1068 студентів, які навчалися у 48 академічних групах (з яких 24 – експериментальні, а 24 – контрольні). Крім того, комплексній експертизі на предмет ефективності розвивальної взаємодії піддано 96 навчальних занять на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки у системі вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана у взаємодоповненні її теорії, методології, психомистецьких технологій, інноваційного методично-засобового забезпечення та експериментальної практики еволюційно стало перетворює існуючу освітню модель вищої школи на інноваційну, культурозбагачену, тоді як їх об'єктом є *соціально-культурно-психологічний простір* експериментального вищого освітнього закладу, а суб'єктом – його науково-педагогічний колектив [4; 5; 22; 35-37; 44].

*Модульно-розвивальна взаємодія* розглядається як інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самобутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором па-

ритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу. Вона постає як науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Для проведення формувального експерименту на чітко змістовлених і системно відрефлексованих засадах нами обґрунтовано низку психологічних змінних (нововведень), одним із вимірів диференціації котрих стали *типи розвиткового обміну* (інформаційно-знаннєвий обмін, нормативно-діловий взаємобмін, ціннісно-смісловий самообмін, духовно-сенсовий надобмін), а іншим – *інноваційно-психологічні умови* фундаментального експериментування, зокрема й групи умов створення інноваційно-психологічного клімату у ЗВО (організаційно-психологічні, розвивально-психологічні, програмово-методичні (зокрема й психомистецькі) та експертно-психологічні). На основі методологічного визначення цих двох критеріально обґрунтованих і логічно диференційованих векторів створена таблиця-матриця, внутрішнім змістовим наповненням котрої є система взаємоспричинених 16 психологічних змінних складноструктурованого психолого-педагогічного експерименту (див. детально [9; 21; 29; 31-32; 41-43]).

До психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО залучено студентів 1 – 5 курсів стаціонарної форми навчання, які навчаються у 48 академічних групах і здобувають вищу освіту соціогуманітарного профілю. Зазначені студенти пропорційно розподілені на експериментальні та контрольні групи (по 24 групи у кожній) і двічі підлягали психодіагностичному обстеженню (на констатувальному – 1068 осіб та контрольному – 1043 осіб етапах експерименту). Також на різних етапах експерименту (з 2017 по 2019 рік) залучено понад 80 викладачів названих ЗВО, які пройшли відповідну дистанційну чи безпосередню психолого-педагогічну підготовку, розробили авторські психодідактичні інструменти (освітні сценарії та навчально-книжкові комплекси), а навчаль-

ні заняття котрих пройшли психологічну експертизу ефективності організованої ними модульно-розвивальної взаємодії.

У ході емпіричного дослідження нами відстежені такі основні параметри ефективності розвивальної взаємодії [8]: рівень розвитку академічної студентської групи як колективу, що детермінується коефіцієнтом згуртованості групи та індексом експансивності взаємодії її членів (соціометрія Дж. Морено); форми соціальної поведінки (суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосовування) (тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”), баланс “домінування – підкорення”, “агресивність – дружельюбність” та відповідно 8 типів ставлення до оточуючих (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі), 16 контрольованих факторів, що згруповані в інтелектуальний, емоційно-вольовий та комунікативний блоки (16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела); психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А.В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять) (див. *табл. 1*).

#### **Дослідження ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів під час навчальних занять в умовах традиційно-академічного та інноваційного освітнього простору**

Апробування пропонуваніх інновацій та впровадження нововведень пов'язаних з розгортанням цілісного оргструктурного циклу модульно-розвивальної взаємодії безпосередньо пов'язані з психологічним наповненням форм, методів і технологій організації освітнього процесу. Отож експертиза стосувалася саме лекційних занять як центральної структурної ланки паритетної взаємодії викладача та здобувачів і водночас завершального результату психологічного проектування цілісного навчального циклу, що закладений у мікροструктуру МРВ (модульно-розвивальної взаємодії). Власне на цьому етапі експериментування оприявнюються потенції всіх психологічних параметрів ефективності МРВ [3, с. 9; 11; 33] і максимально актуалізуються найвагоміші аспекти його аналізу та системного оцінювання: “що саме має підлягати перевірці?”, “якими способами та інструментами фіксувати та впорядковувати інформацію?”, “яким чином переконатися у стійкості виявлених тенденцій і закономірностей?”, “як

Таблиця 1

## Система контрольованих параметрів ефективності розвивальної взаємодії та психодіагностичних методів їх фіксації

Методика	Експертно-психологічна методика А.В. Фурмана	Тест К.Томаса «Типи поведінки в конфлікті»	Методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі	16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела	Соціометрія Дж. Морено (модифікована)
Параметр	Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять	Тип соціальної поведінки	Тип ставлень до навколишніх	Тип студента за спрямованістю до взаємодії	Рівень розвитку студентської групи як колективу
Рівні формовияву контрольованої ознаки	1. Дуже низька	1. Уникнення	1. Егоїстичний	1. Закритий	1. Дифузна група (уникнення)
	2. Низька	2. Пристосування	2. Конформний: - залежний; - підозріливий	2. Пасивний	2. Асоціація (нормування)
	3. Середня	3. Суперництво	3. Конкурентний: - агресивний; - авторитарний	3. Ситуаційний	3. Кооперація (конкуренція)
	4. Висока	4. Компроміс	4. Товариський: - покірливий; - доброзичливий	4. Ініціативний	4. Автономія (консолідація)
	5. Дуже висока	5. Співпраця	5. Альтруїстичний	5. Відкритий	5. Колектив (взаємодопомога)

домогтися якісної інтерпретації кількісних показників?» [20, с. 303; 15].

Для з'ясування розвивальної ефективності навчальних занять нами застосована експертна експрес-методика А. В. Фурмана, що уможливає ситуаційний моніторинг психолого-педагогічної взаємодії за модульно-розвивальної системи навчання. Зазначена універсальна тест-карта (табл. 2) за допомогою п'ятибальної шкали (від «+2 балів» до «-2 балів»), дає змогу з'ясувати рівень виразності контрольованих параметрів, порівнюючи їх з нормативно заданими. Таким чином, у дослідника з'являється змога оцінити чітко фіксовані інтервали похвилинного перебігу лекційних занять послуговуючись наступністю п'ятнадцяти блоків-критеріїв. Зрештою взаємозалежно визначається (в абсолютних і відносних показниках) вияв професійно-ментального досвіду наставника (розвивально-комунікативний аспект) та

ментального досвіду наступників (атмосфера спілкування на занятті), а відтак за сумарним формовиявом соціально-психологічних індикаторів констатується у відсотках загальна ефективність розвивальної взаємодії лектора та здобувачів вищої освіти. Остання досягається внаслідок вивіреної роботи наставника та наступників із психолого-педагогічним змістом кожного етапу модульно-розвивального процесу. Власне уміння кожного суб'єкта працювати із зазначеним поліаспектним змістом й детермінує ефективність психомистецьких технологій, методів і технік такої взаємодії [30, с. 140; 18, с. 189].

Важливо, що вияв професійно-ментального досвіду викладача експертно оцінюється за одним із найважливіших критеріїв розвивальної взаємодії – соціально-психологічною атмосферою освітньої комунікації. Остання сутнісно відображаються у семи показниках

Таблиця 2

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

ЗВО: ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ);  
 Спеціальність: 231 Соціальна робота;  
 Навчальна дисципліна: Психологія особистості;  
 Тема лекційного заняття: Умови становлення і розвитку особистості;  
 Викладач: к.психол.н., доцент М. Б. Бригадир;  
 Група: СР-31;  
 Кількість студентів: 21;  
 Готовність студентів академічної групи до заняття – добра;  
 Експерти: д.психол.н., проф. Фурман А.В., к.психол.н., доц. Гірняк А.Н.;  
 Дата проведення: 22.05.2019 р.

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

продовження табл. 2

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Вияв професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект	<b>Д</b>	<b>Спосіб контактування</b>						<b>1,2</b>
	2	психонавіювальний, високоєфективний	+		+			4
	1	переконливий, діалогічний		+		+		2
	0	монологічний, відсторонений					+	0
	-1	прохальний, неефективний						-
	-2	примусовий, вимагальний						-
	<b>Е</b>	<b>Розуміння студента-партнера</b>						<b>1,8</b>
	2	повне, глибинно-смісловне		+	+	+	+	8
	1	ситуативно адекватне	+					1
	0	поверхове, декларативне						0
	-1	переважно неадекватне						-
	-2	неадекватне, неприйнятне						-
	<b>Є</b>	<b>Культура мовлення</b>						<b>2,0</b>
	2	літературна, професійна	+	+	+	+	+	10
	1	емоційно вимовна						-
	0	інтонаційна, нелітературна						0
-1	низька, зовнішня						-	
-2	буденна, непрофесійна						-	
<b>Сума балів (max 14)</b>							<b>11,2</b>	
<b>% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття викладачем</b>							<b>80,0</b>	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	<b>А</b>	<b>Ставлення до взаємодії</b>						<b>1,6</b>
	2	діалогічне, духовно зорієнтоване	+	+	+			6
	1	позитивне, доброзичливе				+	+	2
	0	невизначене, нейтральне						-
	-1	негативне, пасивне						-
	-2	негативно-агресивне						-
	<b>Б</b>	<b>Внутрішня вмотивованість</b>						<b>1,4</b>
	2	процесно неперервна, висока	+				+	4
	1	ситуативна, значна		+	+	+		3
	0	фрагментарна, посередня						0
	-1	поодинокі, низька						-
	-2	відсутня, нульова						-
	<b>В</b>	<b>Емоційна активність</b>						<b>1,8</b>
	2	захоплення, катарсис	+	+	+	+		8
1	позитивна, висока					+	1	
0	ситуативна, посередня						0	

продовження табл. 2

Суб'єкт взаємодії	Шкала	Параметри та критерії оцінювання	Похвилинний хід лекційного заняття					Усереднена та загальна кількість балів
			1-16	17-32	33-48	48-64	65-80	
Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	-1	низька, невиразна						–
	-2	негативна, неприйнятна						–
	<b>Г</b>	<b>Прийняття особистості викладача</b>						<b>1,6</b>
	2	позитивно повне	+		+	+		6
	1	позитивне, проблемно-діалогічне		+			+	2
	0	невизначене, нейтральне						–
	-1	частково негативне						–
	-2	негативне, конфліктне						–
	<b>Д</b>	<b>Характер спілкування</b>						<b>1,6</b>
	2	духовний, інтимний		+	+	+		6
	1	повнозмістовий, діловий	+				+	2
	0	ситуативно змістовий, довільний						0
	-1	локально змістовий, малоефективний						–
	-2	формальний						–
	<b>Е</b>	<b>Творчий психічний стан</b>						<b>1,8</b>
	2	високоєфективний, натхненний	+		+	+	+	8
	1	дієвонапружений, продуктивний		+				1
	0	дієвотривожний						0
	-1	пригнічений, малоефективний						–
	-2	депресивний						–
	<b>Є</b>	<b>Самоактивність та ініціатива</b>						<b>1,6</b>
	2	висока, постійна		+	+	+	+	8
	1	середня, ситуативна						–
	0	низька	+					0
	-1	дуже низька						–
	-2	відсутня, нульова						–
	<b>Ж</b>	<b>Етикет спілкування</b>						<b>2,0</b>
	2	норми виконуються повно	+	+	+	+	+	10
	1	норми виконуються переважно						–
	0	норми виконуються частково						0
-1	норми виконуються локально						–	
-2	норми не витримуються						–	
<b>Сума балів (max 16)</b>							<b>13,4</b>	
<b>% реалізації розвивального потенціалу лекційного заняття студентами</b>							<b>83,75%</b>	
<b>Всього балів (max 30)</b>							<b>24,6</b>	
<b>Загальний % ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів</b>							<b>82,0%</b>	

(А – Є), котрі охоплюють оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні та екстралінгвальні (тональність і гучність мовлення, паузи, темпоритм мовлення і т.д.), проксемічні (збалансований хронометраж, організація аудиторного простору тощо) та інші аспекти комунікативного впливу [26, с. 187; 34, с. 189; 38]. Водночас ментальний досвід студента критеріально досліджується завдяки сукупності восьми показників, котрі зазвичай розкривають ситуаційну організацію внутрішнього світу здобувача (показники А – Ж) й центруються довкола інтерактивного, емоційного, етичного, когнітивного, особистісно-мотиваційного та поведінкового компонентів. Відтак, за допомогою п'ятнадцяти блоків-характеристик континуума (впорядкованої протяжності) їх властивостей-індикаторів (дихотомічних пар) та сукупності одномірних шкал, реалізується багатопараметричне дослідження й кількісне оцінювання такого складного психологічного феномену, як *загальна ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів*. Остання постає як тісні міжсуб'єктні взаємостосунки, котрим притаманні проблемність, діалогічність і паритетність, що дають змогу процесно і результативно, актуально і потенційно досягти психосоціального розвитку особистості [30, с. 143; 2; 47-48].

Оргструктурно зазначена методика застосовувалася у формі відкритого стандартизованого спостереження без жодних впливів з боку дослідника в оцінювану освітню ситуацію. Для фіксації необхідних фактів послугоувалися методикою семантичного диференціалу Ч. Осгуда [24, с. 250], відповідно до якої експерти у кожному блоці параметрів, пов'язаних з реалізацією розвивального потенціалу навчального заняття, послідовно обирали із пропонованих антонімічних пар прикметників одну позитивну або негативну ознаку. Всі зазначені ознаки відповідають певній позначці п'ятибальної шкали. Відтак досліджувані явища, котрі позначені відповідними поняттями, характеризуються категорією міри, що дає змогу їх об'єктивно оцінювати.

Усі лекційні заняття, що підлягали експертизі на підставі отриманих емпіричних даних були розмежовані на п'ять груп за критерієм ефективності розвивальної взаємодії викладача і студентів, а саме: 1) дуже низька ефективність (0 – 40 %); 2) низька (41 – 55 %); 3) середня (56 – 70 %); 4) висока (71 – 85 %); 5) дуже висока (86 – 100 %).

Відтворюваність отриманих результатів оцінювання і стійкість вимірювання досягалися шляхом одночасного проведення однієї і тієї ж процедури дослідження двома експертами. Також у використовуваній методиці були задіяні лише ті слова-стимули, котрі є однозначними і вживаються у прямому значенні, оскільки семантичний диференціал зорієнтований на конотативне, а не сигніфікативне значення слова. Своєю чергою, *надійність і достовірність* здобутих даних досягалися внаслідок ретельного добору навчальних занять (котрі підлягатимуть експертизі) за *критерієм еквівалентності*, тобто бралися до уваги значущі чинники, які потенційно позначаються на залежній змінній. Зокрема, усі ЗВО мають четвертий рівень акредитації, а експертизі підлягали в експериментальних і контрольних групах лише лекційні заняття. В обох випадках рівнопропорційно брали участь студенти 1-5 курсів, при цьому здобувачі були однакової (в даному випадку стаціонарної) форми навчання і спеціальності. Крім того, у кожному із ЗВО лекційні заняття добиралися із врахуванням тотожності якісного складу (наукового звання й вченого ступеня) викладачів, водночас прагнули оцінювати розвивальну ефективність лекційних занять не тільки з навчальних дисциплін однакового (соціогуманітарного) спрямування, а й схожої тематики.

Узагальнені показники розвивальної ефективності лекційних занять (вибірка 96 одиниць) в експериментальних і контрольних групах трьох ЗВО (див. детально [14, с. 494-502]). Зведені емпіричні результати у розрізі трьох ЗВО презентовані у *табл. 3*. Однак, крім кількісних результатів і констатації фактів, потрібно здійснити інтерпретацію та якісний аналіз отриманих показників. У цьому контексті зазначимо, що оскільки ефективність розвивальної взаємодії зумовлюється ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки викладачів-психологів-дослідників, а відтак залежить від етапу експериментування, то цілком природно, що найбільш високі результати розвивальної ефективності лекційних занять зафіксовано у ЗУНУ, а саме – 86,3 %. Зазначене числове значення, що еквівалентне “дуже високому рівню” сукупно охоплює показники професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект, 85,0 %) та ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті, 87,5 %).



Таблиця 3

Узагальнені результати психолого-педагогічної експертизи розвивальної лекційної заняття за інноваційної модульно-розвивальної та традиційної класично-академічної системи навчання, що проведені професорсько-викладацьким складом трьох ЗВО України на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту (вибірка – 96 лекційних занять; бакалаврат – травень 2019 р. \*, магістратура – листопад 2018 р.)

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних студентських груп	Реалізація розвивального потенціалу лекційного заняття				Усереднена психолого-педагогічна ефективність студентських академічних груп		
			Професійно-ментальний досвід викладача: розвивально-комунікативний аспект	Ментальний досвід студентів: атмосфера спілкування на занятті	Бали (max 14)	%	Бали (max 16)	%	Бали (max 30)
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	11,9	85,0	14,0	87,5	25,9	86,3	дуже висока
		Контрольні	9,6	68,6	10,7	66,9	20,3	67,7	середня
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні	11,1	79,3	12,8	80,0	23,8	79,3	висока
		Контрольні	8,8	62,9	9,7	60,6	18,5	61,7	середня
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні	11,8	84,3	12,8	80,0	24,6	82,0	висока
		Контрольні	10,3	73,6	9,4	58,8	19,7	65,7	середня

\* експертизу навчальних занять на четвертому курсі проведено у травні 2018 р.

Примітним є те, що в ЗУНУ показники розвивальної ефективності студентів експериментальних груп на 2,5 % вищі за аналогічні показники професорсько-викладацького складу. Це, на наш погляд, зумовлюється тим, що ці студенти активно послуговувалися інноваційними НКК як квазісуб'єктами освітньої взаємодії та ефективними психодидактичними інструментами налагодження самостійної роботи. Водночас у ПНПУ ім. В. Г. Короленка простежується зворотня ситуація, коли показники розвивальної ефективності наставників експериментальних груп є на 4,3 % вищі за показники студентської спільноти. Така ситуація, ймовірно, спричинена педагогічною спеціалізацією даного ЗВО, а відтак дещо вищою педагогічною майстерністю викладачів. На справедливості такого припущення вказує і той факт, що саме у ПНПУ ім. В. Г. Короленка зафіксовано найвищі з-поміж усіх ЗВО показники професійно-ментального досвіду викладача (73,6 %) у контрольних групах здобувачів. В ОНУ ім. І. І. Мечникова виявлено майже паритетні показники розвивальної ефективності з боку викладачів (79,3 %) та студентського загалу (80,0 %).

Порівняльний аналіз результатів проведення лекційних занять у трьох ЗВО України вказує на значно вищу їхню психолого-педагогічну ефективність в експериментальних групах (ЗУНУ – “дуже високий рівень”, 86,3 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “високий рівень”, 79,3 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “високий рівень”, 82,0 %), ніж у контрольних групах цих же університетів (ЗУНУ – “середній рівень”, 67,7 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “середній рівень”, 61,7 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “середній рівень”, 65,7 %). Достатньо вищі показники отримані як у контрольних, так і в експериментальних, групах ЗУНУ пояснюються тим, що професорсько-викладацький склад кафедри психології та соціальної роботи цього університету уже декілька років під керівництвом проф. А. В. Фурмана (фундатора МРСН) професійно займається розробкою теоретико-методологічних основ цієї освітньої системи, а також безпосереднім проектуванням, створенням та психодидактичною експертизою інноваційних НКК. Загалом розвивальна ефективність навчальних занять в експериментальних групах внаслідок імплементації експериментальних змінних в їхній освітній процес є вищою порівняно з контрольними групами на 18,6 % (ЗУНУ), 16,3 % (ПНПУ ім. В. Г. Короленка) та 17,6 % (ОНУ

ім. І. І. Мечникова). Відтак ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в ситуації якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного педагога особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу [39; 45].

Отже, рівень психологічної компетентності викладачів-психологів-дослідників значно впливає на якість організації та ефективність повноцінної розвивальної взаємодії з студентами в умовах сучасного ЗВО. Відносно низька психолого-педагогічна підготовка викладачів з контрольних груп зумовлює ситуацію, за якої вони проводять хороші лекції в традиційному сенсі слова, однак здебільшого не володіють технікою налагодження розвивальних взаємостосунків зі студентами. Відтак основною характеристикою традиційного навчального заняття є інформаційно інтенсивне, науково зорієнтоване навчання, яке здебільшого розвиває розумову сферу особистості і не завжди забезпечує належну адаптацію освітнього змісту до потреб та індивідуальних психодуховних здібностей здобувачів.

Низький коефіцієнт розвивальної взаємодії на заняттях у контрольних групах (ЗУНУ – 67,7 %, ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 65,7 %, ОНУ ім. І. І. Мечникова – 61,7 %) свідчить про те, що задіяні педагогічні колективи лише локально – культурно і психологічно – збагачують навчальні заняття й удосконалюють основні компоненти методичної системи, тобто плани, програми, підручники, навчальні і контрольні засоби. Водночас викладачі експериментальних груп, завдяки новому проектно-технологічному і психолого-методичному забезпеченню освітнього процесу, організують реальну розвивальну взаємодію зі студентами. Це пояснюється проблемною, утвореною на культурних засадах, полідіалогічністю, яка сутнісно притаманна розвивальній взаємодії і втілюється в навчально-ситуативних конфліктах, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й волевого і духовного зосередження, внутрішніх переживань і максимально можливої самореалізації кожного здобувача [25, с. 174]. Отже, відносно низькі відсотки серед контрольних студентських академічних груп аргументують, що за традиційної академічної мо-

делі навчання викладачі головно зорієнтовані на науково-предметний зміст і майже не працюють з психолого-педагогічним наповненням актуальних взаємостосунків зі студентами у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності.

### Психолого-параметричні особливості розвитку студентів як суб'єктів освітньої взаємодії

**Психологічні аспекти конструктивної зміни ставлень студентів до навколишніх.** З метою виявлення особливостей найбільш типових для особистості форм соціального реагування, що відображають тенденцію взаємостосунків у складних життєвих ситуаціях, нами вибрано тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”. В основу типології конфліктної поведінки його автором покладено два поведінкових стилі: *кооперація*, що пов'язана із зосередженням людини на інтересах інших осіб; *напористість*, для якої притаманна тенденція до захисту власних інтересів. Відповідно до цих двох основних полюсів виокремлено такі способи реагування у конфлікті: 1) *суперництво* (змагання, конфронтація), яке проявляється у прагненні домогтися задоволення власних інтересів на шкоду інтересам іншої людини; 2) *приспосовання* (поступливість), котре, на противагу суперництву, пов'язане із принесенням у жертву власних потреб заради інтересів іншого; 3) *компроміс*, що розглядається як угода між учасниками конфлікту, котра досягається шляхом консенсусу та обопільних паритетних поступок; 4) *унікнення* (ухиляння, втеча, ігнорування), для якого характерним є як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність спрямованості на досягнення власних цілей; 5) *співпраця* (співробітництво), за якої учасники ситуації приходять до спільно напрацьованої альтернативи, котра повновагомо задовольняє інтереси обох сторін [13; 27, с. 29].

Методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі класично застосовується для дослідження уявлень суб'єкта про себе та про ідеальне “Я”, а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики визначається переважаючий тип ставлення до людей у самооцінці та взаємооцінці. При дослідженні міжособистісних стосунків, соціальних атитюдів найчастіше виокремлюють два чинники або параметри: “домінування – покірливість” та “дружелюбність – ворожість”. Саме вони визначають загальне враження про

людину в процесах міжособистісного сприйняття. Своєю чергою, згадані дихотомії розмежовані на 8 типів ставлення особи до оточуючих: 1) авторитарний; 2) егоїстичний; 3) агресивний; 4) підозріливий; 5) покірливий; 6) залежний; 7) доброзичливий; 8) альтруїстичний. Отож є змога виявити переважаючий стиль взаємодії, ступінь адаптованості поведінки людини в групі та рівень відповідності цілей і досягнення мети у процесі виконання роботи [28; 40].

На констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту нами продіагностовано за допомогою методики К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті” 1068 студентів 1-4 курсів бакалаврату та 1 курсу магістратури (1 семестр 2017 / 2018 н.р.), які навчаються у 48 академічних групах трьох ЗВО України. Отримані емпіричні показники у розрізі кількості студентів приналежних до кожного з п'яти типів поведінки у складних соціальних ситуаціях (“унікнення”, “приспосовання”, “суперництво”, “компроміс”, “співпраця”) узагальнено презентовані у вигляді розподілу 48 академічних груп за критерієм переважаючого у студентській групі типу соціального реагування у конфлікті (див. *табл. 4*).

На контрольному етапі експерименту повторному діагностичному обстеженню (1-3 курси через 1,5 роки, а 4 курс та здобувачі магістратури через один рік) підлягали студенти цих же 48 академічних груп (1043 особи). При цьому розподіл на контрольні та експериментальні групи був цілком паритетним (по 24 групи у кожній).

На констатувальному етапі експерименту в абсолютній більшості випадків у контрольних та експериментальних групах кількісно переважали студенти із типом поведінки “суперництво” (329 осіб, 30,8 %) і лише в експериментальних групах ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) простежувалася майже кількісна паритетність між студентами “суперницького” (91 особа) та “компромісного” (92 особи) типу поведінки у конфлікті. Другою за чисельністю когортою студентів стали представники із типом поведінки “компроміс” (299 осіб, 28,0 %). Третіми за кількістю поширення виявилися студенти приналежні до типу поведінки “приспосовання” (161 особа, 15,1 %). Найменш представленими з-поміж зазначених п'яти типів виявилися студенти, для яких найбільш притаманними стилями поведінки у складних соціальних взаєминах є “співпраця” (150 осіб, 14,0 %) та “унікнення” (129 осіб, 12,1 %).

Таблиця 4

Порівняльний аналіз типів поведінки студентів у складних соціальних ситуаціях на констатувальному (вибірка 1068 осіб) та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних груп та їх кількість	Переважаний у студентській групі тип соціального реагування у конфлікті (за К. Томасом) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення											
			1. Уникнення		2. Пристосування		3. Суперництво		4. Компроміс		5. Співпраця			
			констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні (14 груп)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	3 (21,4%)	2 (14,3%)	6 (42,9%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	
		Контрольні (14 груп)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	5 (35,7%)	4 (28,6%)	5 (35,7%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	3 (60,0%)	2 (40,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні (5 груп)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	
<b>Всього (48 груп):</b>			<b>6 (12,5%)</b>	<b>2 (4,2%)</b>	<b>7 (14,6%)</b>	<b>7 (14,6%)</b>	<b>14 (29,2%)</b>	<b>10 (20,8%)</b>	<b>16 (33,3%)</b>	<b>18 (37,5%)</b>	<b>5 (10,4%)</b>	<b>11 (22,9%)</b>		

\* 1-3 курси та магістратура листопад 2017 р., 4 курс вересень 2018 р.;

\*\* 1-3 курси травень 2019 р., 4 курс травень 2018 р., магістратура листопад 2018 р.

Аналіз емпіричних показників за курсами навчання студентів показав, що із 18 груп 1-2 курсів лише одній притаманний переважаючий тип “співпраця” (5,6 %), а двом “компроміс” (11,1 %). Натомість у чотирьох групах зафіксовано провідний тип поведінки “уникнення” (22,2 %), у дев’яти групах “суперництво” (50 %), а ще у двох групах “пристосування” (11,1 %). Така ситуація, ймовірно, пояснюється адаптаційними процесами та початковим етапом напрацювання колективних норм. Схожа ситуація простежується у новостворених академічних групах на освітньому рівні “магістр”, де п’ять груп із 10 демонструють провідний тип поведінки “пристосування” (50 %), дві групи “уникнення” (20 %), а три групи “суперництво” (30 %). Прикметно, що із 48 діагностованих груп, у семи переважав тип поведінки “пристосування” (100 %) та в чотирьох – “уникнення” (66,7 %), що характерно для когорт першокурсників бакалаврату та магістратури. Водночас найбільшу кількість конструктивних типів поведінки (“компроміс” та “співпраця”) у складних соціальних ситуаціях зафіксовано на третьому та особливо четвертому курсах навчання першого (бакалаврського) рівня підготовки. Зокрема, у 20 академічних групах 3-4 курсів переважаючим типом поведінки є “співпраця” (три групи, 15,0 %), “компроміс” (14 груп, 70,0 %) і лише трьом групам (15,0 %) головно притаманне “суперництво”. Звісно, що у розрізі окремо взятих студентів наявна значно ширша палітра поведінки у конфлікті, тому тут мовиться лише про виявлені тенденції розподілу переважаючого типу поведінки на рівні всієї академічної групи.

Узагальнені результати типів поведінки в конфлікті (за К. Томасом), що переважали у кожній студентській групі на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту подані у *таблиці 4* й наочно переконають в ефективності запровадження в освітній процес трьох ЗВО цілісного структурно-функціонального циклу модульно-розвивальної взаємодії. Зокрема, на контрольному (постформуальному) етапі експерименту значно збільшилася кількість експериментальних груп, у яких переважають конструктивні типи поведінки студентів у складних соціальних ситуаціях. Так, до прикладу, у ЗУНУ кількість студентських академічних груп, у яких переважає “співпраця” як тип поведінки в конфлікті, збільшилася з двох до п’яти груп, а в ОНУ ім. І. І. Мечникова та

ПНПУ ім. В. Г. Короленка зросла на одну групу в кожному ЗВО. Також у двох останніх університетах на одну позицію підвищилася кількість груп, у котрих переважає “компроміс” як провідний тип студентської поведінки. Водночас серед експериментальних груп зменшилася кількість таких, у яких домінує “уникнення” як деструктивний стиль соціальної взаємодії (із двох до нуля). У контексті ж таких типів студентської поведінки, як “пристосування” та “суперництво”, то експериментальні групи продемонстрували зменшення їх кількості (мінус дві та три групи відповідно), а у контрольних групах, навпаки, примножилася їхня кількість (плюс дві групи з переважаючим типом поведінки “пристосування”). Прикметно, що за цей же період у контрольних групах аналізованих позитивних змін не відбулося, або ж вони мали ситуаційний характер і значно меншу статистичну значущість.

**Рис. 1** унаочнює результати порівняльного аналізу змін, які відбулися між контрольними та експериментальними групами після півторарічної системної імплементації в освітній процес трьох ЗВО пропонуваніх експериментальних змінних. Приємно констатувати, що в ОНУ ім. І. І. Мечникова та ПНПУ ім. В. Г. Короленка кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом взаємодії (сукупні показники типів поведінки “компроміс” та “співпраця”) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 %, а в ЗУНУ підвищилася на 21,4 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ЗУНУ, 7,2 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 20 %), або ж загалом понизилися (ОНУ ім. І. І. Мечникова, 20 %).

Дослідження типів поведінки за тестом К. Томаса доповнено перехресним виявленням типів міжособистісних взаємин за методикою Т. Лірі. Послугуючись указаним психодіагностичним інструментом, нами здійснено два емпіричних зрізи за участю аналогічної кількості студентів на констатувальному (1068 осіб) та контрольному (1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту в трьох ЗВО України. Терміни проведення та задіяні студентські академічні групи (48 груп) були абсолютно ідентичними з тими, що застосовувалися у попередніх діагностичних процедурах.

На констатувальному етапі експерименту зпоміж усіх 1068 досліджуваних студентів відстежено такий розподіл типів ставлень до

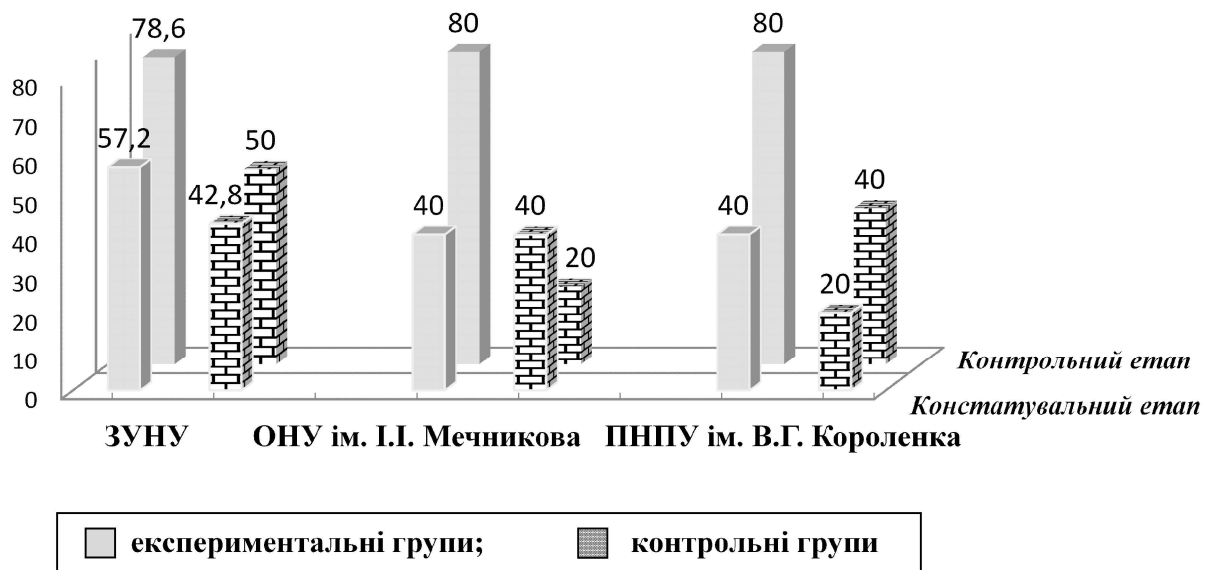


Рис. 1.

Порівняльний аналіз кількості студентських груп з переважанням конструктивним типом реагування (сукупні показники типів поведінки “компроміс” та “співпраця”) на складні соціальні ситуації, у %

навколишніх: 1) авторитарний (231 особа, 21,6 %); 2) доброзичливий (225 осіб, 21,1 %); 3) покірливий (153 особи, 14,3 %); 4) підозріливий (139 осіб, 13,0 %); 5) альтруїстичний (135 осіб, 12,6 %); 6) агресивний (82 особи, 7,7 %); 7) залежний (58 осіб, 5,4 %); 8) егоїстичний (45 осіб, 4,2 %).

Аналіз емпіричних показників за курсами навчання студентів (констатувальний етап) показав, що у групах першокурсників переважаними є “підозріливий” тип ставлення до навколишніх (чотири групи із восьми, 50 %), “авторитарний” (25 % груп) та “агресивний” (25 %). Для другого курсу здебільшого притаманими є “доброзичливий” (40 % груп) та авторитарний (20 %) тип ставлень. Серед груп третьокурсників зафіксовано переважання “авторитарного” (50 %) і “доброзичливого” (40 %) типів і лише одна група (10 %) – “альтруїстичного” спрямування. Водночас для академічних студентських груп 4-го курсу навчання найбільш характерним виявилось переважання “покірливого” (30,0 %), “альтруїстичного” (20,0 %) та “доброзичливого” (20,0 %) типів ставлень до навколишніх. Серед четвертокурсників лише у 20,0 % груп переважає “авторитарний” і у 10 % “підозріливий” тип ставлень. Вочевидь простежується тенденція, що із кожним роком навчання у ЗВО студентські типи ставлень до навколишніх стають більш конструктивними у контексті

збільшення чисельності представників “доброзичливого” та “альтруїстичного” типів. У студентів же першого курсу магістратури простежується найбільша дисперсія показників, які майже пропорційно розподілені між різними типами ставлень: “покірливий” (30,0 %), “підозріливий” (20,0 %), “авторитарний” (20,0 %), “залежний” (20,0 %), “доброзичливий” (10,0 %).

Узагальнені показники переважаних у кожній студентській групі типів міжособистісних взаємин (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту подані у **таблиці 5** переконливо вказують на ефективність втілення в освітньому процесі трьох ЗВО основних психологічних засад модульно-розвивальної взаємодії. Зокрема, після проведення формульованого етапу експерименту в експериментальних групах трьох ЗВО збільшилася кількість студентських колективів із переважаними конструктивними типами (“альтруїстичний” та “доброзичливий”) ставлень до навколишніх. Так, до прикладу, хоча сумарно у трьох ЗВО не змінилася кількість експериментальних груп із переважаним типом ставлень “доброзичливий”, однак значно збільшилася чисельність груп із домінуванням “альтруїстичного” типу ставлень до навколишніх (зростання складає 16,7 %, 8 груп). Водночас у контрольних групах на постформульованому (контрольному) етапі психолого-

Таблиця 5  
Порівняльний аналіз типів ставлення студентів до навколишніх на констатувальному (вибірка 1068 осіб) та контрольному (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту у трьох ЗВО України

Назва ЗВО	Статус академічних груп та їх кількість	Преважаючий у студентській групі тип ставлень до навколишніх (за Т. Лірі) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення															
		1. Егоїстичний		2. Залежний		3. Підозрілий		4. Агресивний		5. Авторитарний		6. Покірливий		7. Доброзичливий		8. Альтруїстичний	
		констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
THEY (з ЗНУ)	Експериментальні (14 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (14,3%)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	3 (21,4%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	4 (28,6%)	5 (35,7%)	1 (7,1%)	5 (35,7%)	
	Контрольні (14 груп)	1 (7,1%)	0 (0,0%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)	5 (35,7%)	4 (28,6%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)	3 (21,4%)	3 (21,4%)	3 (21,4%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)	1 (7,1%)
ОНУ	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (60,0%)
	Контрольні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)
ПНПУ	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)
	Контрольні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)
<b>Всього (48 груп):</b>		<b>1 (2,1%)</b>	<b>1 (2,1%)</b>	<b>7 (14,5%)</b>	<b>5 (10,4%)</b>	<b>3 (6,3%)</b>	<b>3 (6,3%)</b>	<b>13 (27,1%)</b>	<b>9 (18,8%)</b>	<b>7 (14,5%)</b>	<b>4 (8,3%)</b>	<b>11 (22,9%)</b>	<b>11 (22,9%)</b>	<b>4 (8,3%)</b>	<b>13 (27,1%)</b>		

\* 1-3 курси та магістратура листопад 2017 р., 4 курс вересень 2018 р.;  
\*\* 1-3 курси травень 2019 р., 4 курс травень 2018 р., магістратура листопад 2018 р.;

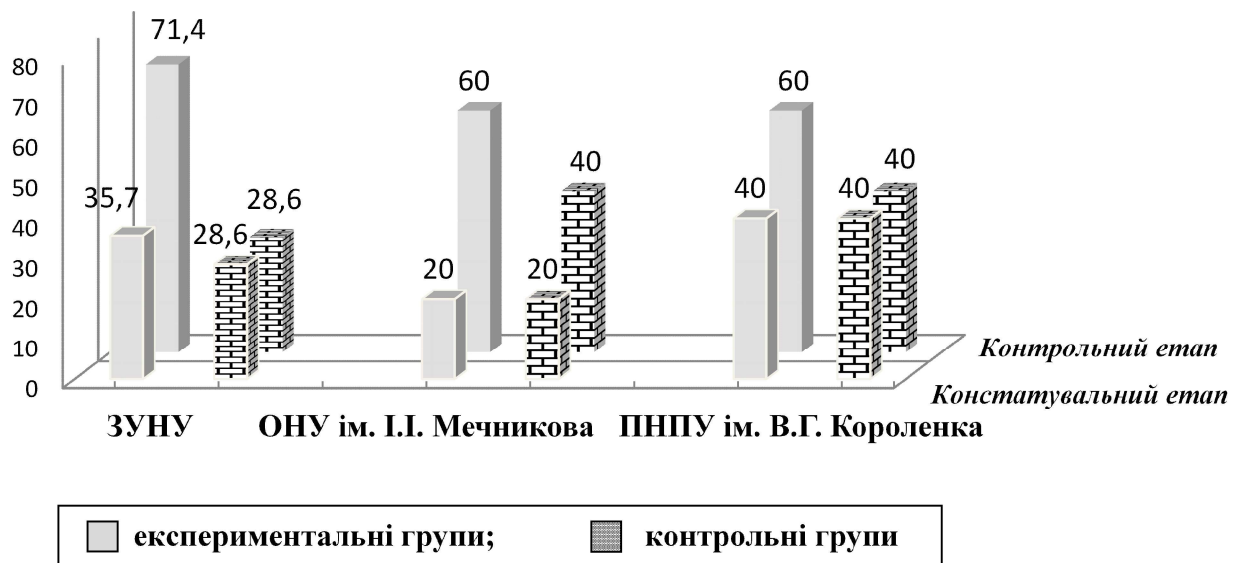


Рис. 2.

Порівняльний аналіз кількості студентських груп з переважаючим конструктивним типом ставлень (сукупні показники типів ставлень “альтруїстичний” і “доброзичливий”) до навколишніх, у %

педагогічного експерименту таке зростання становить лише 2,1 % (одна група). Також прикметним є те, що серед експериментальних груп не виявлено жодної із переважаючим “егоїстичним” типом ставлення до навколишніх, а кількість груп із домінуючими іншими деструктивними типами ставлень більш значуще знизилася в експериментальній частині вибірки (“авторитарний” – “-6,25 %”, “агресивний” – “-4,2 %”), ніж у контрольному її сегменті (“авторитарний” – “-2,1 %”, “агресивний” – “+4,2 %”). Найбільш позитивна динаміка зміни типів студентського ставлення до навколишніх зафіксована в ЗУНУ, менш виражена – в ОНУ ім. І. І. Мечникова, а найменша – в ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

Узагальнені результати порівняльного аналізу змін, які відбулися між контрольними та експериментальними групами трьох ЗВО після впровадження у їхній освітній процес відповідних пропонованих новацій візуально подані на **рис. 2**. Приємно констатувати, що в ОНУ ім. І. І. Мечникова кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом міжособистісних взаємин (сукупні показники типів ставлень до навколишніх “альтруїстичний” та “доброзичливий”, за Т. Лірі) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 %, в ЗУНУ підвищилася на 35,7 %, а в

ПНПУ ім. В. Г. Короленка збільшилася на 20,0 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ОНУ ім. І.І. Мечникова, 20,0 %), або ж загалом сумарно не змінилися (ЗУНУ, 0,0 %; ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 0,0 %).

Обґрунтовані Т. Лірі вісім типів ставлення до навколишніх нами редуковані до п'яти типів: 1) егоїстичний; 2) конформний (залежний та підозріливий); 3) конкурентливий (агресивний та авторитарний); 4) товариський (покірливий та доброзичливий); 5) альтруїстичний. Таке об'єднання нами здійснене задля подальшого виявлення кореляційних зв'язків між зазначеними типами ставлення до довколишніх (за Т. Лірі) і п'ятьма способами реагування особистості у конфлікті (за К. Томасом), п'ятьма рівнями розвивальної ефективності модульних занять, п'ятьма типами спрямованості студента до взаємодії та п'ятьма рівнями розвитку групи як колективу (див. *табл. 1*). У даному випадку на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту зафіксована одна студентська група (2,1 %) егоїстичного типу спрямованості, 7 груп (14,6 %) конформного типу, 12 груп (25,0 %) конкурентливого, 15 груп (31,2 %) товариського і 13 груп (27,1 %) альтруїстичного типу спрямованості.



**Розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер особистості студента.** Відповідно до теорії особистісних рис Кеттелла особистість розглядається як синтез найбільш стабільних, стійких, взаємопов'язаних елементів (властивостей, рис), що зумовлюють сутнісні особливості активності і поведінку людини. Тому особистісний багатфакторний опитувальник 16 PF Р. Кеттелла як поліпараметричний метод оцінки індивідуально-психологічних відмінностей особистості зорієнтований на виявлення відносно незалежних 16 факторів (шкал, первинних рис) особистості й дає змогу з'ясувати особливості характеру, схильності, інтереси та психологічні тенденції діагностованого [46, с. 46-55; 7].

Опитувальник Кеттелла охоплює усі види випробувань – і оцінювання, і вирішення тестів, і виявлення особистого ставлення до певного явища. Причому кожен фактор містить не тільки якісну і кількісну оцінку внутрішніх особливостей людини, а й стосується її характеристики з боку міжособистісних стосунків і соціальних взаємин. Крім того, окремі фактори об'єднуються в блоки за трьома напрямками:

*Інтелектуальний блок* (фактори: В – загальний рівень інтелекту; М – рівень розвитку уяви; Q 1 – сприйнятливості до нового, консерватизм / радикалізм).

*Емоційно-вольової блок* (фактори: С – емоційна стійкість; О – рівень тривожності; Q 3 – наявність внутрішніх напружень; Q 4 – рівень розвитку самоконтролю; G – ступінь соціальної нормативності та організованості; I – “жорсткість – чуйність”).

*Комунікативний блок* (фактори: А – відкритість/товариськість, замкнутість; Н – сміливість; L – ставлення до людей; Е – рівень домінування – підпорядкованості; Q 2 – залежність від групи; N – динамічність; F – стриманість / експресивність) [26].

Відомо, що фактори А, Н, L, Е, Q 2, N та F, які належать до комунікативних властивостей й особливостей міжособистісної взаємодії, мають тенденцію змінюватися, тобто є динамічними. Водночас фактори В, М та Q 1, які стосуються інтелектуальних особливостей, є незмінними, себто стійкими. Що до емоційно-вольових особливостей (фактори С, О, Q 3, Q 4, G та I), то наявна незначна тенденція до змін, хоча в цілому вони переважно також є доволі стійкими [16].

За дослідженнями Кеттелла, приблизно дві третини характеристик особистості зумовлюються впливами навколишнього середовища і

лише одна третина – спадковістю [19]. Загалом стверджується, що на поведінку людини діють не тільки чинники, пов'язані з певними ситуаціями, а й ті люди, які утворюють групи чи спільноти, до яких кожен із нас належить (сім'я, церква, групи однолітків, колеги, школа, академічна група у ЗВО, нація). У такий спосіб, вивчаючи риси особистості, можна одночасно охарактеризувати й соціальні групи, до яких належать окремі люди. Спектр рис, за допомогою яких отримується змога об'єктивно охарактеризувати групи, називається їх *синтальністю* (syntality). Отже, названа методика дає змогу оцінити не тільки індивідуально-психологічні особливості особистості, а й виявити закономірності чи тенденції як певні усереднені показники тієї чи іншої психічної функції змінюються у групі осіб. Вони постають своєрідними еталонними нормами психокультурного характеру, що характеризують конкретну сукупність людей [16; 6].

Констатувальний етап експерименту відбувався у першому семестрі 2017 року на базі трьох ЗВО України: ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ), ПНПУ ім. В. Г. Короленка, ОНУ ім. І. І. Мечникова. У психодіагностичному обстеженні брали участь здобувачі чотирьох спеціальностей (029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа, 081 Право, 053 Психологія, 231 Соціальна робота) соціогуманітарного спрямування із 48 академічних груп. Вибірка становила 1068 осіб (із них 541 особа належала до 24 експериментальних груп, а 527 осіб – до 24 контрольних). Зібрані емпіричні матеріали опрацьовані нами у відділі організації профорієнтації Тернопільського обласного центру зайнятості за допомогою автоматизованої програми “Cattelltest-187” (свідоцтво № 14331). Внаслідок цього були отримані розгорнуті профілі особистості кожного обстежуваного здобувача з графічною інтерпретацією відповідних значень.

Задля досягнення уніфікації отриманих даних та уможливлення зведення 16 окремих факторів особистісного розвитку до узагальнених трьох показників (інтелектуальний розвиток, емоційно-вольовий, комунікативний) нами впорядковано введення окремих емпіричних даних у зворотному порядку (фактори L та O), оскільки їх позитивні і негативні полюси сутнісно конкурують з іншими 14 факторами. Таким чином було забезпечено одну з важливих психометричних умов: максимальні за значенням показники відображають лише

## Інтерпретаційні межі факторів Р.Кеттела

№ з/п	Фактори	Негативний полюс (низькі оцінки, 0-4 бали)	Позитивний полюс (високі оцінки, 7-10 балів)
1	A	Відчуженість (шизотимія)	Відкритість (афектотимія)
2	B	Низький рівень інтелекту	Високий рівень інтелекту
3	C	Слабкість «Я», емоційна нестабільність	Сила «Я», емоційна стабільність
4	E*	Конформність	Домінантність
5	F	Занепокоєність (Desurgency)	Безтурботність (Surgency)
6	G	Недобросовісність, слабкість «над-Я»	Сумлінність, сила «над-Я»
7	H	Боязкість (Threctia)	Сміливість (Parmia)
8	I	Жорсткість, грубість (Harrja)	Чуйність, романтизм (Premsia)
9	L**	Довірливість, відвертість (Alaxia)	Підозрливість, упередженість (Protension)
10	M	Приземленість, прозаїчність (Praxernia)	Мрійливість, винахідливість (Autia)
11	N	Прямолінійність (Natural forthrightness)	Дипломатичність (Shrewdness)
12	O**	Спокійність, самовпевненість (гіпертимія)	Тривожність, почуття провини (гіпотимія)
13	Q <sub>1</sub>	Консерватизм, ригідність	Новаторство, гнучкість
14	Q <sub>2</sub>	Залежність від групи, соціабельність	Самостійність, самодостатність
15	Q <sub>3</sub>	Низький самоконтроль поведінки	Високий самоконтроль поведінки
16	Q <sub>4</sub> *	Апатійність, емоційна розслабленість	Фрустрованість, емоційна напруженість

\* найвищий показник «10» оцінюється у «0» балів, а за показник «9» зараховується «1» бал;

\*\* показники вводяться у зворотному порядку, тобто найвищим показникам присвоюються найвищі бали і навпаки.

найбільш сприятливі чинники взаємодії (табл. 6). Водночас межові показники деяких факторів є рівнонесприятливими рисами особистості для налагодження будь-якої соціальної взаємодії (скажімо, крайні позиції фактору E стосуються сильної конформності та доміантності). Тому при обробці первинних даних у факторах E та Q<sub>4</sub> найвищий показник «10» оцінювався у «0» балів, а за показник «9» зараховувався лише «1» бал.

Графічні індивідуальні профілі здобувачів вищої освіти зведені за допомогою програми

“Microsoft Office Excel 2013” в узагальнювальні таблиці академічних груп (табл. 7), котрі зручно аналізувати як у контексті 16 розрізнених факторів, так і у розрізі трьох пропонованих блоків. Також така форма презентації забезпечує доволі панорамний огляд показників, зафіксованих на констатувальному та контрольному етапах психолого-педагогічного експерименту.

Зокрема, доволі типовими для проведеного дослідження є показники, зафіксовані у табл. 7 і 8, відповідно до яких когнітивний блок

Таблиця 7

Результати психологічного діагностування студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела (констатувальний етап психолого-педагогічного експерименту)

Спеціальність 231 Соціальна робота, шифр групи СР-21 (2 курс навчання)  
 Загальна к-сть студентів: 22; із них присутні: 21. Староста: Наталія Г.  
 Дата проведення: 15.11.2017 р.

№ з/п	Ім'я студента	Контрольовані фактори (у балах)																Тип студента за рівнем розвитку Δ3	Середнє значення			
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Комунікативний блок (змінні фактори)												
		В	М	Q1	Δ1	С	О	Q3	Q4	G	I	Δ2	A	H	L	E	Q2			N	F	Δ3
1	Андріана Б.	5	6	7	6,0	7	4	10	6	4	10	6,83	10	6	6	4	5	5	3	5,57	ситуаційний	6,13
2	Іванна В.	5	6	7	6,0	5	3	4	5	6	4	4,5	6	8	5	3	4	5	6	5,29	ситуаційний	5,13
3	Олег В.	2	3	5	3,33	2	1	8	7	7	7	5,33	9	4	4	4	4	6	5	5,14	ситуаційний	4,88
4	Ірина Г.	7	6	4	5,67	3	5	6	8	10	9	6,83	10	10	1	1	5	5	9	5,86	ситуаційний	6,19
5	Наталія Г.	7	7	9	7,67	6	5	8	6	5	9	6,5	9	7	7	7	6	8	5	7,0	відкритий	6,94
6	Олена Д.	8	3	9	6,67	7	3	4	8	6	5	5,5	10	7	0	0	5	8	7	5,29	ситуаційний	5,63
7	Віталій З.	6	2	9	5,67	4	3	7	6	4	7	5,17	6	5	1	6	6	2	6	4,57	ситуаційний	5,0
8	Анастасія К.	8	3	5	5,33	4	3	4	4	5	4	4,0	8	8	6	8	4	5	10	7,0	відкритий	5,56
9	Каріна К.	7	3	9	6,33	6	4	5	6	4	4	4,83	7	8	5	7	8	7	10	7,43	відкритий	6,25
10	Вадим К.	2	5	9	5,33	6	6	8	4	4	5	5,5	6	5	4	6	6	3	5	5,0	ситуаційний	5,25
11	Данієла К.	10	9	9	9,33	8	4	6	7	2	6	5,5	6	10	6	0	6	6	7	5,86	ситуаційний	6,38
12	Олег К.	3	5	3	3,67	3	1	7	7	4	6	4,67	6	3	7	5	1	6	5	4,71	ситуаційний	4,5
13	Назар Л.	6	6	5	5,67	9	8	8	5	5	9	7,33	6	7	6	7	8	6	4	6,29	інціативний	6,56
14	Тетяна М.	6	6	5	5,67	8	5	7	5	5	6	6,0	8	5	3	6	7	5	4	5,43	ситуаційний	5,69
15	Юлія О.	6	5	7	6,0	4	3	6	6	7	5	5,17	5	8	6	6	6	3	7	5,86	ситуаційний	5,63
16	Назарій П.	5	6	7	6,0	1	2	5	8	3	8	4,5	5	1	1	4	7	3	3	3,43	закритий	4,31
17	Софія П.	5	6	7	6,0	5	7	7	7	7	8	6,83	5	4	4	3	7	8	5	5,14	ситуаційний	5,94
18	Юлія П.	9	7	8	8,0	7	5	6	3	4	5	5,0	8	8	1	1	8	7	9	6,0	ситуаційний	6,0
19	Олександр Р.	7	7	4	6,0	5	7	5	7	6	10	6,67	10	10	5	5	6	3	8	6,71	інціативний	6,56
20	Анастасія С.	8	6	7	7,7	6	1	10	7	7	10	6,83	2	3	5	7	10	7	1	5,0	ситуаційний	6,06
21	Діана Т.	7	7	6	6,67	8	5	9	4	5	6	6,17	7	8	3	1	6	1	7	4,71	ситуаційний	5,63

Таблиця 8

Результати психологічного діагностування студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела  
(контрольний етап психолого-педагогічного експерименту)

Спеціальність 231 Соціальна робота, шифр групи СР-31 (3 курс навчання)  
Загальна к-сть студентів: 22; із них присутні: 21. Староста: Наталія Г.  
Дата проведення: 14.05.2019 р.

№ з/п	Ім'я студента	Контрольовані фактори (у балах)																Середнє значення	Тип студента за рівнем розвитку Δ3			
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Комунікативний блок (змінні фактори)												
		В	М	Q1	Δ1	С	О	Q3	Q4	Г	І	Δ2	А	Н	Л	Е	Q2			N	F	Δ3
1	Андріана Б.	5	6	8	6,33	8	6	10	7	5	10	7,67	10	9	7	6	7	5	7,29	відкритий	7,25	
2	Іванна В.	4	6	8	6,0	5	4	6	6	6	6	5,5	8	10	4	4	6	8	6,86	ініціативний	6,19	
3	Олег В.	3	3	5	3,67	3	3	10	7	6	8	6,17	10	7	6	6	7	7	7,29	відкритий	6,19	
4	Ірина Г.	8	6	4	6,0	3	5	7	8	10	9	7,0	10	10	3	3	7	5	6,71	ініціативний	6,69	
5	Наталія Г.	7	6	10	7,67	7	6	9	7	6	10	7,5	9	9	8	8	8	10	7	8,43	відкритий	7,94
6	Олена Д.	8	4	9	7,0	7	4	6	8	7	7	6,5	10	10	2	2	7	10	9	7,14	відкритий	6,88
7	Віталій З.	6	3	8	5,67	5	4	9	6	5	7	6,0	8	7	3	7	8	5	6,57	ініціативний	6,19	
8	Анастасія К.	8	3	7	6,0	4	5	6	5	5	6	5,17	10	9	6	10	6	8	10	8,43	відкритий	6,75
9	Каріна К.	7	3	9	6,33	6	5	7	7	4	4	5,5	9	10	6	9	10	9	9,0	відкритий	7,19	
10	Вадим К.	3	6	9	6,0	6	6	9	5	5	5	6,0	8	7	5	8	8	6	6,86	ініціативний	6,38	
11	Данієла К.	10	9	9	9,33	9	5	7	7	3	7	6,33	9	10	7	2	9	8	7,57	відкритий	7,44	
12	Олег К.	4	5	4	4,33	3	4	9	8	5	6	5,83	7	5	8	6	3	9	7	6,43	ініціативний	5,81
13	Назар Л.	6	6	6	6,0	10	8	10	5	5	9	7,83	8	10	7	9	10	8	8,29	відкритий	7,69	
14	Тетяна М.	6	6	6	6,0	9	5	6	6	6	8	6,67	10	8	5	8	9	8	8,0	відкритий	7,13	
15	Юлія О.	7	5	8	6,67	5	4	9	7	7	5	6,17	6	10	7	8	8	5	7,57	відкритий	6,88	
16	Назарій П.	5	7	8	6,67	3	4	8	9	4	9	6,17	7	5	3	6	9	6	5	5,86	ситуаційний	6,13
17	Софія П.	5	7	8	6,67	4	6	10	8	8	8	7,33	8	7	5	5	9	10	7	7,29	відкритий	7,19
18	Юлія П.	9	8	7	8,0	7	5	8	4	6	6	6,0	9	10	2	3	10	10	10	7,71	відкритий	7,13
19	Олександр Р.	8	8	5	7,0	6	7	7	7	6	9	7,0	10	10	6	7	9	5	9	8,0	відкритий	7,44
20	Анастасія С.	8	6	8	7,33	7	3	10	8	8	10	7,67	5	5	7	10	10	10	3	7,14	відкритий	7,38
21	Діана Т.	7	8	8	7,67	9	6	10	6	7	8	7,67	9	10	6	3	9	4	9	7,14	відкритий	7,44

Таблиця 9

Диференціація типів студентів за критерієм повноти зреалізування комунікативних факторів особистості за Р.Кеттелом (вибірка – 1068 осіб)

Закон нормального розподілу (крива Гаусса)	2,5 %	13,5 %	68 %	13,5 %	2,5 %
Розподіл обстежуваних (1068 осіб)	20	151	734	137	26
Середні значення ( $\Delta$ ) за комунікативним блоком методики Р.Кеттела	0 – 3,71	3,72 – 4,43	4,44 – 6,0	6,01 – 6,99	7,0 – 10,0
Рівень вираженості факторів	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Тип студента за спрямованістю до взаємодії	Закритий	Пасивний	Ситуаційний	Ініціативний	Відкритий

факторів зазнав мінімальних змін під дією психоформульовального етапу експерименту. Його показники покращилися лише на 6,4 %. Це пояснюється тим, що як рівень інтелекту (фактор В, +4,9 %), так і рівень розвитку уяви (фактор М, +7,4 %), об'єктивно майже не піддаються розвитку, і лише третій фактор цього блоку ( $Q_1$  – новаторство / консерватизм, +8,95 %) відносно покращив показники особистісного зростання учасників експерименту. То ж не дивно, що у багатьох групах зміна показників за когнітивним блоком факторів перебуває у межах статистичної похибки ( $\pm 3,5$  %) і здебільшого є наслідком ситуаційного настрою обстежуваних на різних етапах експерименту.

Статистично значущим є покращення за результатами контрольного етапу експерименту показників *емоційно-вольового блоку* (+15,09 %). Найбільш відчутніша динаміка зростання простежується за трьома факторами: самоконтроль поведінки (фактор  $Q_3$ , +22,8 %), спокійність (фактор О, +25,0 %), емоційна напруженість (фактор  $Q_4$ , +26,7 %). Водночас значно менше демонструють посилення показники таких факторів, як емоційна стійкість (С, +11,1 %) та чуйність (І, +10,3 %). Проміжне становище за рівнем розвитку займає фактор сумлінності (G, +13,5 %).

Найбільш виразний вплив модульно-розвивальна взаємодія справляє на розвиток *комунікативного блоку факторів* (+32,4 %). Загалом серед усіх експериментальних груп цей показник коливається від 23 до 42

відсотків. Показово, що після психоформульовального етапу експерименту прямолінійність змінюється дипломатичністю (фактор N, +46,15 %), менше трапляється крайніх проявів конформності та доміантності (фактор Е, +44,2 %), а також укріплюється самодостатність здобувачів (фактор  $Q_2$ , +33,3 %). Дещо менше в комунікативному блоці формуються сміливість (фактор Н, +32,8 %) та довірливість (фактор L, +31,7 %). Відносно найменше підвищення показників відбувається за критеріями безтурботності (фактор F, +26,7 %) та відкритості (фактор А, +21,12 %).

Незважаючи на закономірно нерівномірний розвиток різних сфер здобувачів, *загальний розвитковий ефект*, що зафіксований за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела, в аналізованому випадку становить 20,98 %. Беручи до уваги предмет нашого дослідження і факт максимального зростання показників саме комунікативного блоку факторів, нами виокремлено на фундаменті його результатів та закону нормального розподілу Гауса п'ять рівнів вираженості факторів і відповідних їм типів студентської молоді за ознакою загальної спрямованості на взаємодію, а саме: 1) закритий тип (діапазон балів 0 – 3,71); 2) пасивний (діапазон балів 3,72 – 4,43); 3) ситуаційний (діапазон балів 4,44 – 6,0); 4) ініціативний (діапазон балів 6,01 – 6,99); 5) відкритий (діапазон балів 7,0 – 10,0) (див. *табл. 9*). Так, на прикладі аналізованої академічної групи студентів (*табл. 7, 8*) чітко простежується тенденція зростання кількості

конструктивних типів взаємодії. Якщо до формувального етапу експерименту в групі було 15 студентів, яким притаманний ситуаційний тип спрямованості до взаємодії, 3 особи – відкритого типу, 2 особи – ініціативного типу, 1 особа – закритого типу, то на контрольному етапі експерименту у цій же групі налічувалося 15 осіб з відкритим типом взаємодії, 5 осіб – ініціативного, і лише 1 особа – ситуаційної спрямованості до взаємодії.

Виокремлені типи здобувачів, які розмежовані за критерієм спрямованості до взаємодії, уможливають виявлення кореляційних зв'язків між ними та рівнями психолого-педагогічної ефективності модульно-розвивальних занять, що розгортаються за інноваційною освітньою технологією. Власне з цією метою за результатами контрольного етапу експерименту кожній із 48 груп присвоєно відповідний статус, спираючись на переважаючу кількість у ній студентів того чи іншого типу спрямованості до взаємодії (“закритий”, “пасивний”, “ситуаційний”, “ініціативний” “відкритий”). Якщо на констатувальному етапі експерименту співвідношення зазначених типів здобувачів за критерієм спрямованості до взаємодії у контрольних та експериментальних групах було практично паритетним, то на контрольному етапі експерименту ця пропорційність значно змінилася:

1) *контрольні* студентські академічні групи (24 одиниці): переважання студентів “відкритого типу” (2 групи, 8,33 %), “ініціативного типу” (2 групи, 8,33 %), “ситуаційного типу” (15 груп, 62,5 %), “пасивного типу” (3 групи, 12,5 %), “закритого типу” (2 групи, 8,33 %);

2) *експериментальні* академічні групи (24 одиниці): переважання студентів “відкритого типу” (14 груп, 58,33 %), “ініціативного типу” (8 груп, 33,33 %), “ситуаційного типу” (2 групи, 8,33 %), “пасивного типу” (0 груп, 0 %), “закритого типу” (0 груп, 0 %).

Підсумкові результати психодіагностичного обстеження студентів за допомогою 16-факторного опитувальника Р. Кеттела нами презентовано в узагальненій формі у розрізі 48 експериментальних і контрольних груп (див. детально [17, с. 516-519]), а також візуалізовані у контексті розподілу за трьома ЗВО (див. *табл. 10*).

Після формувального етапу психолого-педагогічного експерименту показники в *експериментальних групах* усіх трьох ЗВО значно покращилися. Найбільш значуще їхнє зростання відбулося у комунікативному блоці

(діапазон підвищення від 30,0 % до 33,8 %), дещо менше збільшення показників простежується в емоційно-вольовому блоці (12,1 – 14,2 %), а найменший приріст зафіксовано серед показників когнітивного блоку (5,6 – 7,0 %). Прикметно, що за останнім блоком показників підвищення в абсолютно більшості випадків відбувається завдяки фактору  $Q_1$  – новаторство / консерватизм (7,8 – 10,1 %), тоді як фактор В – загальний рівень інтелекту – змінився найменш значуще (2,7 – 4,6 %). Піки абсолютних максимумів зростання показників в аналізованих блоках факторів у трьох ЗВО також розташовані відносно нерівномірно: в ЗУНУ виявлено найвище збільшення сукупних показників когнітивного (7 %) та комунікативного (33,8 %) блоків, у ПНПУ ім. В. Г. Короленка найбільше з-поміж усіх ЗВО підвищилися показники емоційно-вольового блоку (14,2 %), а в ОНУ ім. І. І. Мечникова відстежуємо проміжні результати. Загальне ж зростання показників (усереднене значення у відсотках за 16-ма контрольованими факторами) в експериментальних групах трьох ЗВО на контрольному етапі експерименту має такий вигляд: ЗУНУ – 21,3 %, ОНУ ім. І. І. Мечникова – 20,1 %, ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 19,6 %.

Усереднені показники зростання / спадання вираженості 16 факторів на контрольному етапі експерименту наскрізно за усіма експериментальними і окремо контрольними групами трьох ЗВО подані на *рис. 3*. Цікаво, що внаслідок застосування освітньої технології налагодження модульно-розвивальної взаємодії найбільше зростають показники фактору N – прямолінійність / дипломатичність (40,3 %), E – домінування / підпорядкування групі (37,4 %), H – боязкість / сміливість (32,9 %), а також L – довірливість / підозрливість (29,8 %). Водночас мінімально відбувається розвиток таких факторів, як В – загальний рівень інтелекту (3,7 %), M – рівень розвитку уяви (5,9 %),  $Q_1$  – новаторство / консерватизм (6,3 %) та С – емоційна стійкість (9,2 %). Пізнавальним є й те, що за традиційної академічної системи навчання максимальний розвитковий ефект за одним із факторів (H – боязкість / сміливість) становить лише 5,6 %. Водночас показник фактору  $Q_4$  – емоційна напруженість – набуває незначного від'ємного значення (-1,2 %), а емоційна стійкість (фактор С – 0,4 %) та довіра (фактор L – 0,2 %) у здобувачів вищої освіти майже не розвиваються.

Таблиця 10

Узагальнені результати ефективності впровадження модульно-розвивальної взаємодії в освітній процес ЗВО за показниками 16-факторного опитувальника Р. Кеттела, отриманими на контрольному етапі експерименту (вибіркова сукупність становить 1043 особи)

Назва ЗВО	Статус академічних груп студентів, що брали участь в експерименті	Сукупний рівень зміни показників за 16 контрольованими факторами (у %), порівняно з констатувальним етапом експерименту																			
		Когнітивний блок (стійкі фактори)				Емоційно-вольовий блок (частково змінні фактори)				Блок комунікації та міжособистісної взаємодії (змінні фактори)				Середнє значення за 16-ма факторами							
		В – загальний рівень інтелекту	М – рівень розвитку яви	Q1 – новаторство / консерватизм	Середнє значення за I блоком (Δ)	С – емоційна стійкість	О – спокійність / тривожність	Q3 – самоконтроль поведінки	Q4 – емоційна напруженість	Г – сумлінність / недоросовість	І – жорсткість / чуйність	Середнє значення за II блоком (Δ)	Δ – відчуженість / відкритість	Н – бязкість / смливість	Л – довірливість / підозрливість	Е – домінування / підпорядкування	Q2 – залежність від групи	Н – прямолінійність / дипломатичність	Ф – безтурботність / занепокоєність	Середнє значення за III блоком (Δ)	
ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні	+4,6	+7,5	+9,0	+7,0	+9,6	+13,6	+18,4	+11,2	+15,3	+14,7	+13,8	+26,2	+35,9	+31,5	+40,7	+32,4	+43,8	+26,1	+33,8	+21,3
	Контрольні	+0,1	+1,3	+2,2	+1,2	+1,9	+2,7	+3,3	-2,0	+5,1	+3,9	+2,5	+3,1	+4,2	-1,1	+4,6	+3,9	+1,8	+5,2	+3,1	+2,5
ІНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні	+3,8	+6,1	+7,8	+5,9	+8,9	+16,2	+19,3	+10,1	+15,7	+15,0	+14,2	+28,0	+30,6	+27,4	+33,1	+26,4	+36,2	+28,3	+30,0	+19,6
	Контрольні	-0,4	+0,9	+1,6	+0,7	-1,5	+1,0	+2,6	+0,9	+3,4	+2,0	+1,4	-2,1	+6,8	0,0	+6,2	+5,8	+3,1	+7,6	+3,9	+2,4
ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні	+2,7	+4,0	+10,1	+5,6	+9,0	+14,5	+17,8	+11,3	+14,9	+17,2	+12,1	+27,8	+32,1	+30,6	+38,4	+29,1	+40,9	+21,6	+31,5	+20,1
	Контрольні	+1,7	-0,6	+2,5	+1,2	+0,9	+2,8	+4,3	-2,6	+3,5	+3,7	+2,1	+4,6	+5,9	+1,8	+2,7	+4,2	+1,4	-3,0	+2,5	+2,1

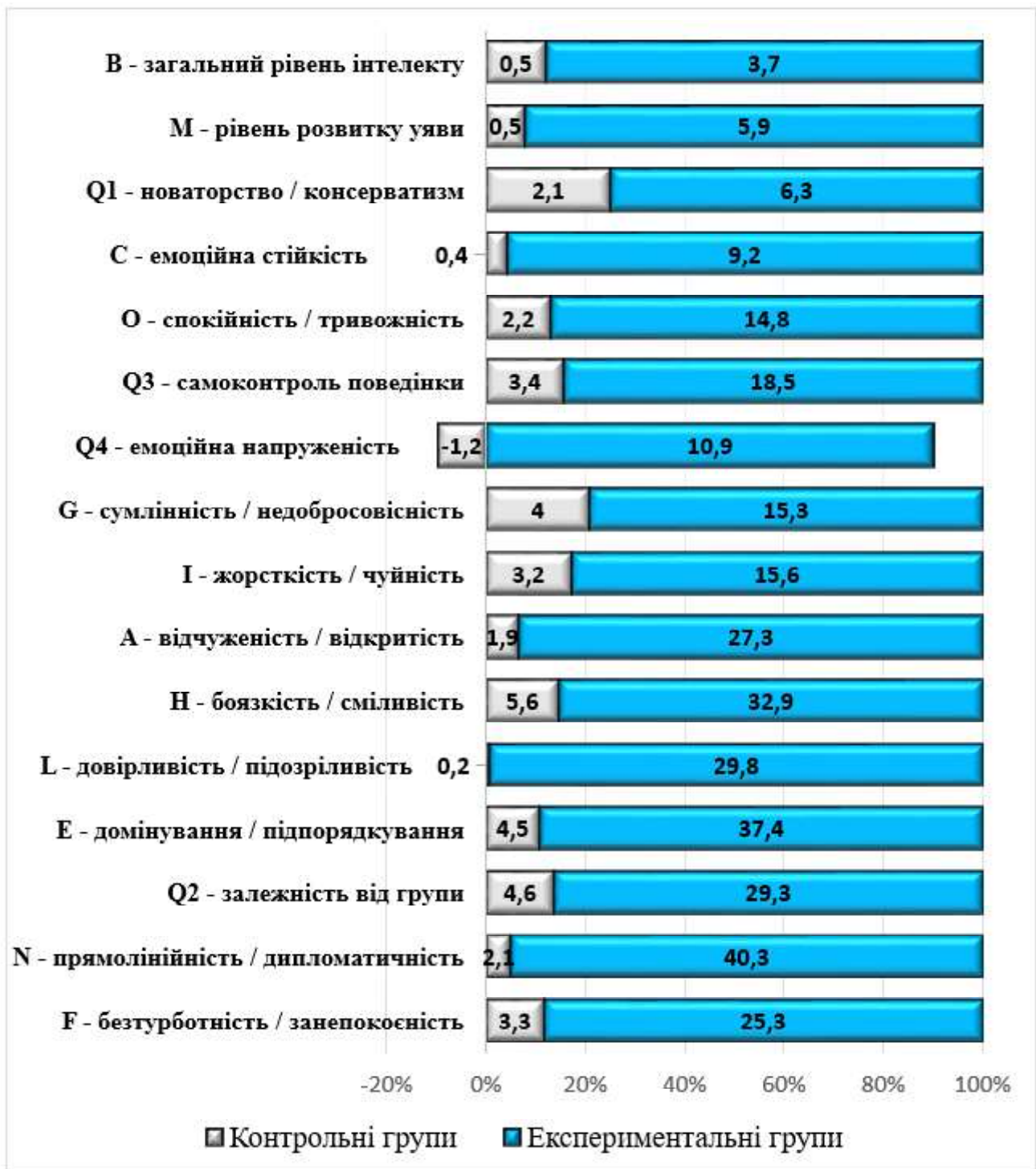


Рис. 3.

Порівняльний аналіз зміни показників контрольних та експериментальних груп після формуального етапу психолого-педагогічного експерименту (травень 2019 р., вибірка 1043 особи)



Аналізуючи окремо результати кожної із 24 експериментальних груп, виявлено, що максимальне зростання показників за абсолютною більшістю контрольованих факторів відбувається на других і третіх курсах навчання, дещо менше на перших і п'ятих курсах, а найменше у студентів четвертого курсу. Така закономірність, на наш погляд зумовлена тим, що на 1 – 3 курсах бакалаврату формувальний етап експерименту тривав 1,5 роки (здобувачі 1 курсу демонструють дещо менші показники внаслідок адаптаційного періоду), а 4 – 5 курси зазнавали формувальних впливів лише впродовж одного року (показники майбутніх магістрів об'єктивно дещо вищі внаслідок якісного відбору студентів на етапі вступу). Відтак ефективність пропонованих змін відчутна не лише порівняно з експериментальними і контрольними групами, а й за критерієм тривалості формувальних впливів у межах самих експериментальних груп.

Сукупні показники *контрольних груп* кожного ЗВО на контрольному (постформульованому) етапі експерименту також продемонстрували зростання, хоча відносно незначне: когнітивний блок (0,7 – 1,2 %), емоційно-вольовий блок (1,4 – 2,5 %), комунікативний блок (2,5 – 3,9 %). Зауважимо, що на відміну від експериментальних груп у частині контрольних (8 із 24) зафіксовано неістотну, але все ж від'ємну, динаміку зміни показників (у діапазоні від -0,4 до -3,0 %) за окремими контрольованими факторами. Від'ємна ж динаміка за цілим блоком факторів наявна лише у 5 із 24 контрольних груп, а саме: 1) емоційно-вольовий блок (групи ДІД-11, -0,9 %; СР-11, -1,3 %; СР-41, -0,9 %; СРм-11, -0,9 %); 2) комунікативний блок (група СР-12, -1,1 %).

Отож пропоновані експериментальні зміни, які послідовно інтегрувалися в освітній процес трьох ЗВО з метою налагодження модульно-розвивальної взаємодії, спричинили статистично достовірне зростання показників розвитку когнітивної, емоційно-вольової та комунікативної сфери студентів експериментальних груп. Особливу ефективність інноваційних змін зафіксовано у комунікативному блоці факторів, які, власне, максимально детермінують якість міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

**Вплив розвивальних взаємин на рівні розвитку студентської академічної групи як повноцінного колективу.** Збір емпіричних матеріалів на констатувальному етапі психолого-

педагогічного експерименту відбувався впродовж листопада і грудня 2017 року в трьох університетах, які репрезентують Захід, Південь і Центрально-Східну частини України. Всього опитано 1068 студентів із 48 студентських академічних груп, із них: 1) ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ) – 28 студентських академічних груп (опитано 619 студентів 1-5 курсів чотирьох спеціальностей соціогуманітарного спрямування); 2) ОНУ ім. І. І. Мечникова – 10 студентських академічних груп (опитано 242 студентів 1-5 курсів спеціальностей “Психологія” та “Соціальна робота”); 3) ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 10 студентських академічних груп (опитано 207 студентів 1-5 курсів спеціальностей “Психологія” та “Соціальна робота”).

Теоретико-методологічні засновки та удосконалені процедурні особливості проведення соціометричного опитування нами детально викладені у попередніх публікаціях (див. [10; 12]). Зараз хотіли б здійснити порівняльний аналіз рівнів згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО України, котрі презентовані нами в узагальненій формі у *табл. 11*.

На констатувальному етапі психолого-педагогічного експерименту найнижчі сукупні показники індексу експансивності взаємодії (23,3 %) продемонстрували академічні групи здобувачів спеціальності 053 Психологія ТНЕУ, а найвищі (29,7 %) зафіксовано у студентів спеціальності 053 Психологія ОНУ ім. І. І. Мечникова. Отож особливості внутрішньогрупової взаємодії студентів, а саме рівень їхньої згуртованості як колективу, не залежить від професійного профілю майбутніх фахівців (дослідженню підлягали представники чотирьох спеціальностей соціогуманітарного спрямування), а переважно спричиняється роком навчання (здебільшого підвищується з кожним наступним курсом).

У розрізі трьох ЗВО на констатувальному етапі експерименту одержані відносно співмірні результати індексів експансивності взаємодії членів групи: 0,2744 (ОНУ ім. І. І. Мечникова), 0,2712 (ПНПУ ім. В. Г. Короленка), 0,2674 (ТНЕУ). На контрольному ж етапі простежується більш помітна диференціація підсумкових результатів, а також дещо інша ієрархізація цих ЗВО: 0,3141 (ПНПУ ім. В. Г. Короленка), 0,3025 (ТНЕУ), 0,2909 (ОНУ ім. І. І. Мечникова). Проте цілком очікуваною виявилась найпомітніша різниця між узагальненими середніми показниками контрольних (0,2810) та експериментальних

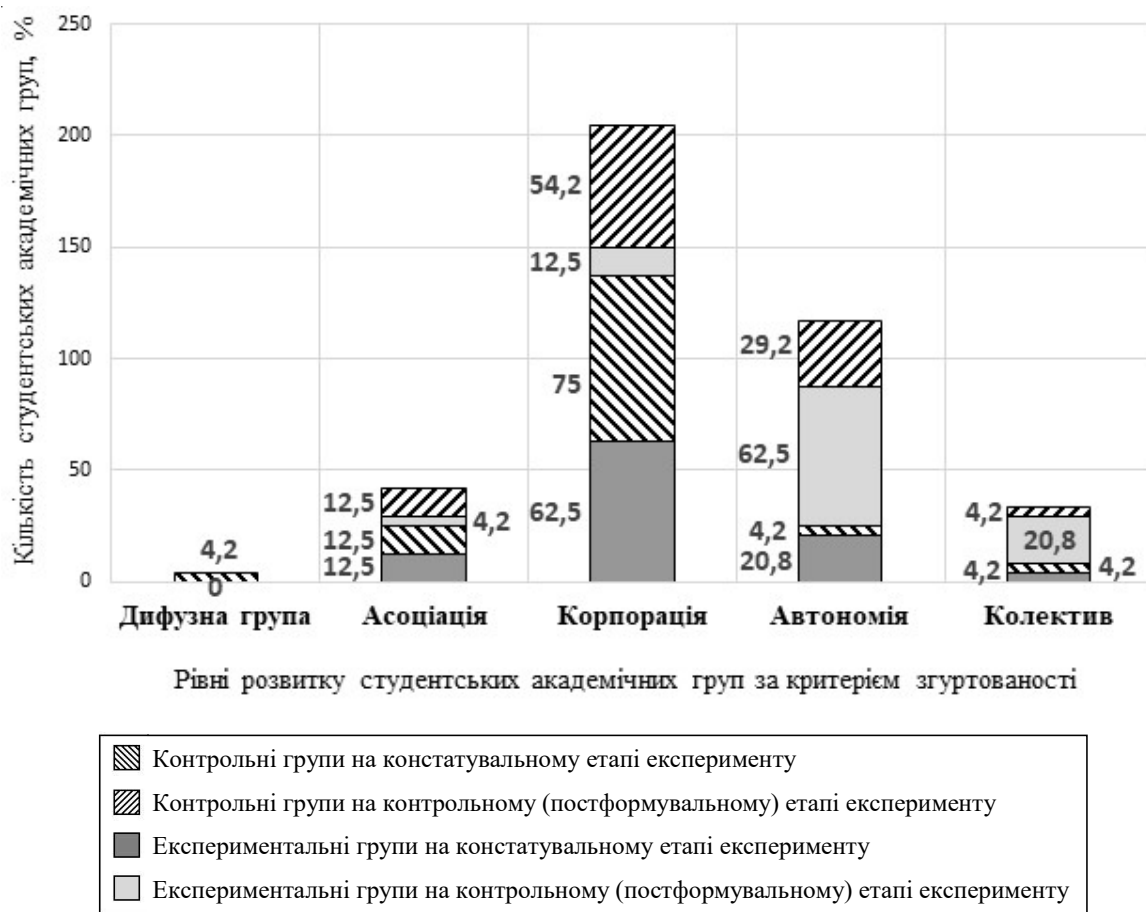
Таблиця 11

Показники рівнів згуртованості студентських академічних груп грех ЗВО України на констатувальному\* (вибірка 1068 осіб) та контрольному\*\* (вибірка 1043 особи) етапах психолого-педагогічного експерименту

№ з/п	Назва ЗВО	Статус академічних груп та їх кількість	Рівні розвитку / згуртованості соціальної групи (за Дж. Морено) на констатувальному та контрольному етапах експерименту, кількість груп та їх відсоткове значення											
			1. Дифузна група		2. Асоціація		3. Кооперація		4. Автономія		5. Колектив			
			констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**	констату-вальний*	контроль-ний**		
1	ТНЕУ (з 2020 р. ЗУНУ)	Експериментальні (14 груп)	0 (0,0%)	3 (21,43%)	1 (7,13%)	8 (57,14%)	1 (7,13%)	3 (21,43%)	9 (64,3%)	0 (0,0%)	3 (21,43%)			
		Контрольні (14 груп)	0 (0,0%)	2 (14,3%)	1 (7,13%)	11 (78,6%)	8 (57,14%)	0 (0,0%)	1 (7,1%)	4 (28,6%)	1 (7,1%)			
2	ОНУ ім. І.І. Мечникова	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (60,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)			
		Контрольні (5 груп)	1 (20,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	4 (80,0%)	3 (60,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	0 (0,0%)			
3	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	Експериментальні (5 груп)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (80,0%)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	5 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)			
		Контрольні (5 груп)	0 (0,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	3 (60,0%)	2 (40,0%)	1 (20,0%)	2 (40,0%)	2 (40,0%)	0 (0,0%)			
<b>Всього (48 груп):</b>			<b>1 (2,1%)</b>	<b>6 (12,5%)</b>	<b>4 (8,33%)</b>	<b>33 (68,7%)</b>	<b>16 (33,33%)</b>	<b>6 (12,5%)</b>	<b>22 (45,83%)</b>	<b>2 (4,2%)</b>	<b>6 (12,5%)</b>			

\* 1-3 курси та магістратура листопад 2017 р., 4 курс вересень 2018 р.;

\*\* 1-3 курси травень 2019 р., 4 курс травень 2018 р., магістратура листопад 2018 р.



**Рис. 4.**  
Динаміка показників контрольних та експериментальних груп за критерієм їхньої згуртованості на констатувальному та контрольному етапах експерименту (вибірка — 48 студентських академічних груп)

груп (0,3240) на контрольному (постформуальному) етапі психолого-педагогічного експерименту.

Узагальнені показники рівнів розвитку / згуртованості студентських академічних груп трьох ЗВО у розрізі контрольних та експериментальних їх різновидів наочно продемонстровані у таблиці 11. Незважаючи на загальний високий рівень індексу експансивності взаємодії членів студентських груп у ПНПУ ім. В. Г. Короленка, котрий дав змогу піднятися їм усім (100 %) до високого рівня розвитку “автономія” на контрольному етапі експерименту, все ж жодна з аналізованих груп цього ЗВО не досягла рівня повноцінного колективу. Натомість дві із п’яти (40 %) досліджуваних академічних груп ОНУ ім. І. І. Мечникова та три із 14 (21,43 %) експериментальних груп ТНЕУ за кількісними критеріаль-

ними ознаками (рівнем індексу експансивності взаємодії) досягли статусу “колектив”.

Хоча як контрольні, так і експериментальні, групи на контрольному (постформуальному) етапі психолого-педагогічного експерименту продемонстрували зростання рівня розвитку студентських академічних груп за критерієм їхньої згуртованості, однак саме показники останніх зросли значно істотніше (рис. 4).

Це зумовлено не стільки об’єктивним зростанням курсу навчання студентів, який, як було виявлено вище, позитивно впливає на індекс згуртованості експериментальних і контрольних груп однаковою мірою, а першочергово спричинюється впливом експериментальних змінних на перебіг внутрішньогрупової взаємодії учасників освітнього процесу. Зокрема, серед експериментальних груп кількість колективів збільшилася із 4,2 % до

20,8 %, кількість груп, що досягли рівня розвитку “автономія” збільшилася на 41,7%, а відсоток студентських груп, котрі знаходяться на нижчих рівнях розвитку “корпорація” та “асоціація”, різко зменшився (на 50 % та 8,3 % відповідно). Водночас серед контрольних груп, хоча й значно зросла кількість (на 25%) представництв рівня розвитку “автономія”, все ж чисельність груп рівня “колектив” та “асоціація” зовсім не змінилася.

Отже, є підстави висновувати, що соціометрія має стати для викладача / куратора практичним інструментом пізнання та налагодження багатьох аспектів освітньої взаємодії з академічною групою чи конкретним студентом, а саме з'ясування коефіцієнту згуртованості групи та відстеження динаміки її розвитку, визначення неформальних лідерів (їх мікрогруп) та аутсайдерів (ізолюваних), окреслення активу групи та налагодження низхідних каналів комунікації, формалізація “соціометричних зірок” шляхом делегування їм повноважень студентського самоврядування, що водночас є пропедевтикою деструктивного самоутвердження неформальних студентських лідерів. Також делегування наставником будь-яких завдань чи доручень студентам має відбуватися не для підгруп, сформованих за алфавітним списком, а для виявлених мікрогруп з уже усталеними міжособистісними зв'язками і розподілом функціональних обов'язків її членів (лідер-керівник, генератор ідей, критик, виконавець, контролер та ін.). Саме такий розподіл доручень забезпечує пропедевтику конфліктних ситуацій, скорочує етап адаптації кожного наступника, понижує конкурування лідерів, пришвидшує розподіл обов'язків у середині підгрупи, забезпечує узгодженість дій студентів, а відтак й підвищує ефективність їхньої освітньої праці.

**Порівняльний аналіз та виявлення статистично значущих зв'язків між контрольованими параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії.** У ході психолого-педагогічного експерименту нами перевірена гіпотеза дослідження, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні статистично значущі кореляційні зв'язки. Також отримало аргументоване підтвердження припущення, що система експериментальних змінних, котрі поетано імплементовані в освітній процес експериментальних груп трьох ЗВО, значно підвищують ефективність розвивальної взаємодії викладача

і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті), котра, своєю чергою, спричинює індивідуальний розвиток учасників модульно-розвивальної взаємодії (інтелектуальна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), конструктивну зміну провідного типу їх взаємин / ставлень (співпраця, компроміс, доброзичливість, альтруїзм) та рівня розвитку академічної студентської групи як колективу. Для цього отримані за допомогою відповідних психодіагностичних методик емпіричні показники кожного контрольованого параметру ефективності модульно-розвивальної взаємодії уніфіковані нами (приведені до спільної форми / системи) шляхом їхнього редукування до п'яти рангових позицій:

I. Тип соціальної поведінки (тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”): 1) уникнення; 2) пристосування; 3) суперництво; 4) компроміс; 5) співпраця.

II. Тип ставлень до навколишніх (методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі): 1) егоїстичний; 2) конформний (залежний, підозріливий); 3) конкурентний (агресивний, авторитарний); 4) товариський (покірливий, доброзичливий); 5) альтруїстичний.

III. Психолого-педагогічна ефективність навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана): 1) дуже низька; 2) низька; 3) середня; 4) висока; 5) дуже висока.

IV. Тип студента за спрямованістю до взаємодії (розподіл за показниками комунікативного блоку 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела): 1) закритий; 2) пасивний; 3) ситуаційний; 4) ініціативний; 5) відкритий.

V. Рівень розвитку студентської групи як колективу (модифікована нами соціометрія Дж. Морено): 1) дифузна група; 2) асоціація; 3) кооперація; 4) автономія; 5) колектив.

Для виявлення кореляційних зв'язків усі рангові показники за відібраними нами методиками зведені у табличній формі, котра охоплює усі необхідні вихідні дані для розрахунку коефіцієнта кореляції методом Спірмена. Саме цей метод статистичного опрацювання інформації є максимально адекватним при аналізі рангових показників.

Найсильніше виражений прямий лінійний зв'язок виявлено між рівнем психолого-

педагогічної ефективності навчальних занять і ранговими показниками отриманими за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела (типом спрямованості студентів до взаємодії). Для цього здійснено автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції ( $\rho$ ) Спірмена за формулою:

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{\sum (d^2)}{n \cdot (n^2 - 1)} \quad (1)$$

де  $n$  – кількість прорангованих показників;  
 $d$  – різниця між рангами за двома змінними для кожної обстежуваної студентської групи;  
 $\sum (d^2)$  – сума квадратів різниць рангів.

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{2206,5 + 1580}{48^3 - 48} = 0,866$$

Отриманий результат становить  $\rho = 0,87$  і свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами.

Для знаходження рівня значущості  $\rho_{кр}$  звертаємося до відповідних критичних значень коефіцієнта кореляції  $r_{xy}$  Пірсона (оскільки  $n > 40$ ), в якій наведені критичні значення для коефіцієнтів рангової кореляції [1, с. 95]. Для коефіцієнта рангової кореляції Спірмена число ступенів вільності  $\kappa = n$ , в нашому випадку  $n = 48$ . Для цього числа знаходимо критичні значення:

$$\rho_{кр} = \begin{cases} 0,29, & \text{для } p \leq 0,05 \\ 0,37, & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ( $\rho_{кр2} = 0,37$ ), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності  $k = n = 48$ .

На основі одержаних значень, нами побудована відповідна “вісь значущості” (див. рис. 5).

Виходячи з оцінка сили зв'язку за величиною коефіцієнта кореляції (слабо виражена

– від 0 до 0,3; середньо виражена – від 0,4 до 0,6; сильно виражена – від 0,7 до 1,0), констатуємо наявність позитивної, сильно вираженої за силою зв'язку (показник у діапазоні 07 – 1,0), рангової кореляції між аналізованими параметрами.

Другою за силою зв'язку є пряма кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і типом студентської поведінки у конфлікті (за К. Томасом), котра визначена шляхом автоматичного розрахунку коефіцієнту рангової кореляції ( $\rho$ ) за формулою (1)

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{5618 + 1452,5}{48^3 - 48} = 0,672$$

Отриманий результат ( $\rho = 0,67$ ) свідчить про наявність статистично значущої кореляції між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ( $\rho_{кр2} = 0,37$ ), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності  $k = n = 48$ , що графічно упереднюється на відповідній “осі значущості” (рис. 6) і вказує на сильно виражену силу зв'язку між аналізованими змінними.

Третьою за силою зв'язку виявилась пряма лінійна кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і рівнем розвитку групи як колективу, визначеного за допомогою соціометрії Дж. Морено. Автоматичний розрахунок коефіцієнту рангової кореляції ( $\rho$ ) здійснено за формулою (1):

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{5593 + 1995}{48^3 - 48} = 0,661$$

Отриманий результат ( $\rho = 0,66$ ) також вказує на статистично значущу й достатньо сильно виражену позитивну кореляцію між досліджуваними параметрами. Одержане

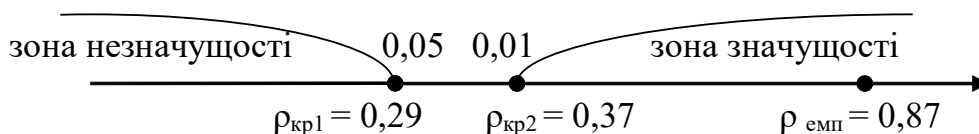


Рис. 5.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами спрямованості студентів до взаємодії (отриманими за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела)

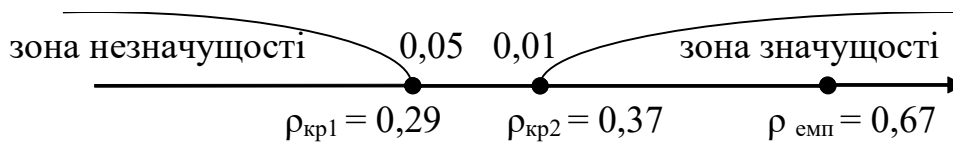


Рис. 6.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами студентської поведінки у конфлікті (за К. Томасом)

значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ( $\rho_{kp2} = 0,37$ ), при рівні значущості 0,01 (рис. 7).

Найменш значущою за силою зв'язку виявилась пряма лінійна кореляція між психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять і типом студентського ставлення до навколишніх (за Т. Лірі), котра визначена шляхом автоматичного розрахунку коефіцієнту рангової кореляції ( $\rho$ ) за формулою (1):

$$\rho = 1 - 6 \cdot \frac{7852,5 + 1380}{48^3 - 48} = 0,541$$

Отриманий результат ( $\rho = 0,54$ ) свідчить про наявність статистично значущої позитивної кореляції між досліджуваними параметрами. Одержане значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена значно більше, ніж його критичний показник ( $\rho_{kp2} = 0,37$ ), при рівні значущості 0,01 та числі ступенів вільності  $k = n = 48$ , що графічно формовтілюється на відповідній "осі значущості" (рис. 8) і вказує на середньо виражену силу зв'язку між аналізованими змінними.

Отож, в усіх чотирьох досліджуваних випадках емпірично доведено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок (сильно та середньо виражений) між ефективністю розвивальної взаємодії викладача і студентів

під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті) та вагомими характеристиками розвитку як окремих особистісних рис студентів (когнітивна, емоційно-вольова та комунікативна сфери), так і їхніх академічних груп (рівень згуртованості як колективу).

Відтак ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в умовах якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного педагога особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу.

Для проведення підсумкового кореляційного аналізу обрано мову програмування R. При цьому використано наступні бібліотеки: stats, corrplot, factoextra. На основі автоматичного опрацювання рангових показників п'яти контрольованих параметрів ефективності розвивальної взаємодії отримана інтегральна таблиця (табл. 12), що в узагальненому вигляді відображає кількісні величини усіх наявних кореляцій та силу цих зв'язків. Абсолютно в усіх аналізованих випадках

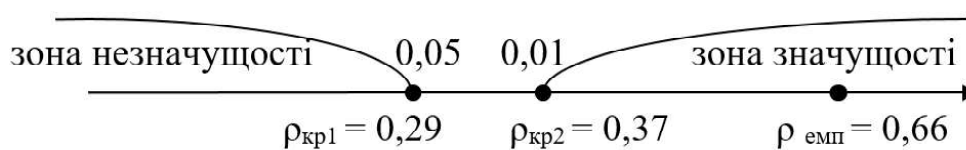


Рис. 7.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і рівнями розвитку групи як колективу (Дж. Морено)

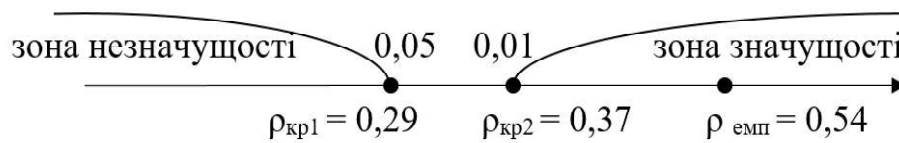


Рис. 8.

Вісь значущості кореляційного зв'язку між рівнями психолого-педагогічної ефективності навчальних занять і типами студентського ставлення до навколишніх (за Т. Лірі)

простежується наявність прямої позитивної залежності між контрольованими показниками, що характеризується середнім або сильним рівнем прояву.

Найвищі показники сильно вираженої кореляції (показник у діапазоні 07 – 1,0) зафіксовані між такими параметрами: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ( $\rho = 0,87$ ); 2) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ( $\rho = 0,74$ ); 3) типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ( $\rho = 0,72$ ).

Помірно (вище середньої) виражена кореляція простежується між такими параметрами як: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом соціальної поведінки, за К. Томасом ( $\rho = 0,67$ ); 2) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ( $\rho = 0,66$ ); 3) типом

соціальної поведінки, за К. Томасом, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ( $\rho = 0,65$ ); 4) рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено, та типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом ( $\rho = 0,64$ ); 5) типом соціальної поведінки, за К. Томасом, та рівнем згуртованості студентської групи як колективу, за Дж. Морено ( $\rho = 0,62$ ).

Найнижчі показники (середньої сили прояву) кореляції зафіксовані між такими параметрами: 1) психолого-педагогічною ефективністю навчальних занять, за А. В. Фурманом, та типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ( $\rho = 0,54$ ); 2) типом студентської спрямованості до взаємодії, за Р. Кеттелом, і типом ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ( $\rho = 0,51$ ). Такі відносно невисокі показники сили кореляційних зв'язів у двох останніх випадках можуть бути спричинені потенційною похибкою, що виникає внаслідок закономірного редукування виокремлених Т. Лірі восьми типів міжособистісних взаємин до п'яти рангових позицій типів студентського ставлення до навколишніх. Однак слід зазначити, що і в

Таблиця 12

Кореляційні зв'язки\* між параметрами розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО (контрольний етап експерименту)

AVF-TOM	AVF-LIR	AVF-MOR	AVF-KET	KET-TOM	KET-LIR	KET-MOR	MOR-TOM	MOR-LIR	LIR-TOM
0,67	0,54	0,66	0,87	0,65	0,51	0,64	0,62	0,72	0,74

Умовні позначення (відстежуваний параметр і застосована методика):

KET тип студента за спрямованістю до взаємодії (за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела);

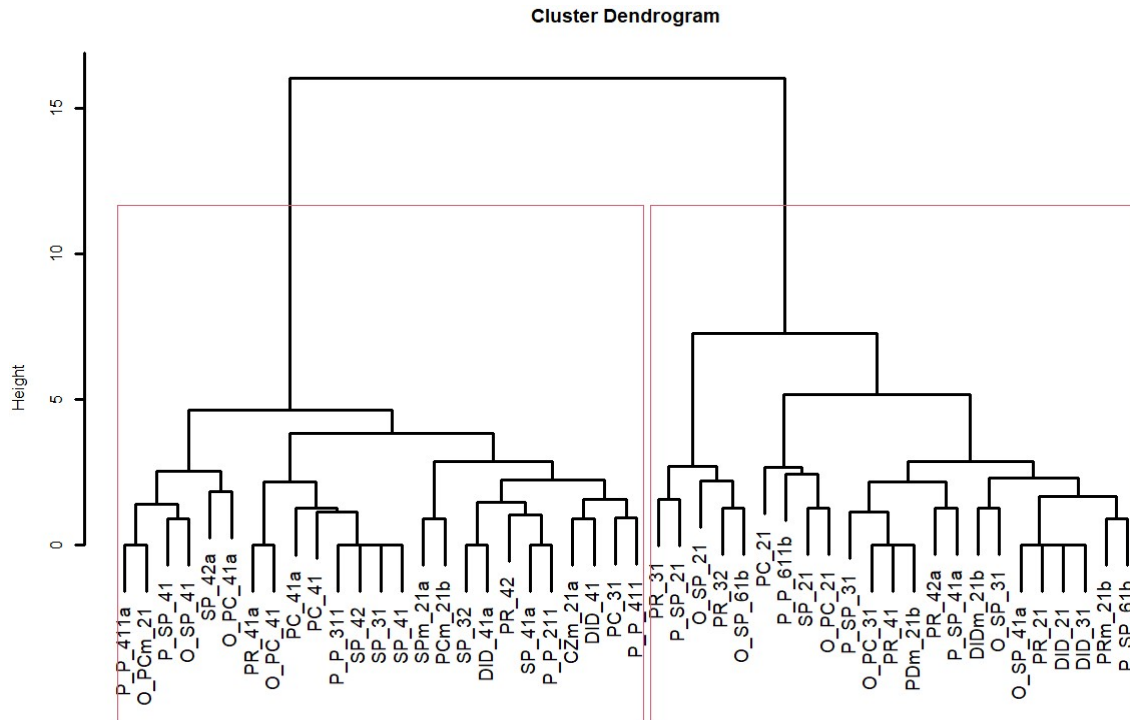
AVF психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять (за експертно-психологічною методикою А.В. Фурмана);

TOM тип соціальної поведінки студентів (за тестом К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»);

LIR тип студентського ставлення до навколишніх (за методикою діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі);

MOR рівень розвитку студентської групи як колективу (за модифікованою методикою соціометрії Дж. Морено).

\* рівень статистичної значущості 0,01.



**Рис. 9.**  
Графічна презентація ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних студентських груп

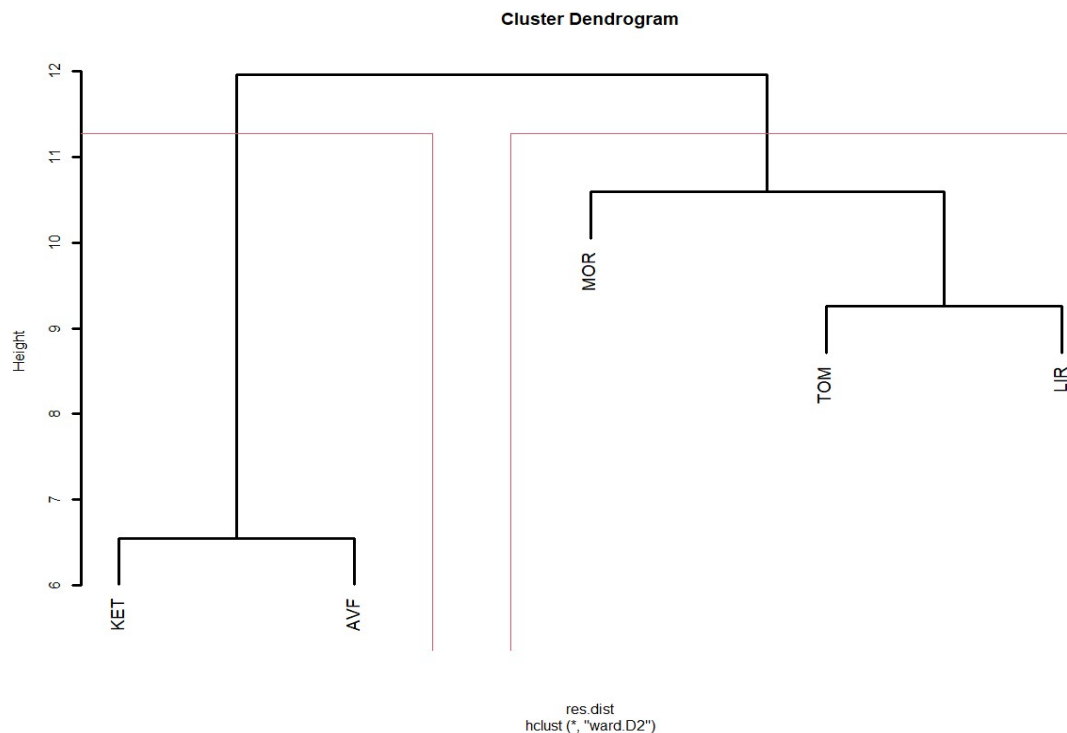
цьому випадку наявна доволі статистично значуща (середня за силою прояву) позитивна рангова кореляція.

Доречно окремо зупинитися на результатах кластерного та факторного аналізів отриманих емпіричних показників ефективності освітньої взаємодії учасників освітнього процесу трьох ЗВО. Для їх проведення нами обрано мову програмування R, а також використано бібліотеки “stats”, “corrplot” та “factoextra”. Спершу визначено для конкретної вибіркової сукупності студентських груп ( $n = 48$ ) оптимальну кількість кластерів, що дорівнює двом, а пізніше здійснена графічна презентація ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних академічних груп (рис. 9). Остання засвідчує, що у першому кластері знаходяться 19 (76 %) експериментальних груп, а в другому здебільшого знаходяться контрольні їх різновиди – 18 (78,3 %). Така чітка поляризація вказує на наявність певного критерію їх сегрегації. Очевидно, що найбільш значущим чинником подібної диференціації є експериментальні змінні, що впливають на зміну якісних характеристик розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу за традиційної та інноваційної системи навчання. Відтак

статистично доводиться значущість пропонованих експериментальних змінних, які істотно впливають на розподіл досліджуваних студентських груп на два кластери за критерієм їхньої приналежності до контрольних чи експериментальних різновидів.

При цьому ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів (рис. 10) майже повністю відображає таблицю коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (табл. 12). Зокрема, у першому кластері простежується найсильніший прояв зв'язків між параметрами AVF (психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять, що фіксується за допомогою експертно-психологічної методики А. В. Фурмана) та КЕТ (тип студента за спрямованістю до взаємодії, що виявляється завдяки 16-факторному особистісному опитувальнику Р. Кетгела). У другому ж кластері розташовані взаємопов'язані контрольовані параметри ТОМ (тип соціальної поведінки студентів, визначений методикою К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”) та LIR (тип студентського ставлення до навколишніх, діагностований методикою міжособистісних взаємин Т. Лірі), котрі, своєю чергою,





**Рис. 10.**  
**Ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів**

співвідносяться із параметром MOR (рівень розвитку студентської групи як колективу, що виявляється соціометрією Дж. Морено).

Аналогічні результати отримані й шляхом застосування факторного аналізу зафіксованих на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту численних емпіричних показників. Так, фактор 1 охоплює показники контрольованих параметрів AVF та KET (сила зв'язку 0,9), а фактор 2 об'єднує параметри TOM, MOR (сила зв'язку 0,6) та LIR (сила зв'язку 1,0).

Отож, констатуємо відносну тотожність виявлених трьома різними методами (кореляційний, кластерний і факторний аналізи) статистично значущих зв'язків між основними контрольованими параметрами ефективності розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. Відтак висунути нами гіпотезу про те, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні прямі позитивні, статистично значущі (сильно та середньо виражені), кореляційні зв'язки (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), вважаємо повністю підтвердженою.

## **ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

1. На теоретико-методологічному рівні пізнання нами обґрунтовані психологічні засади налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ЗВО, що змістово розкривають сутнісні особливості рівнів, етапів, технологій, принципів, механізмів, психодідактичних інструментів професійно зорганізованого навчання й упредметнюються у відповідних моделях, оргтехнологічних матрицях, мислесхемах, своєрідних планкартах та інших мислеформах, підлягали ґрунтовній емпіричній перевірці на предмет їхньої психолого-педагогічної ефективності. Зокрема, на базі трьох ЗВО України (ЗУНУ, ОНУ ім. І. І. Мечникова, ПНПУ ім. В. Г. Короленка) впродовж 2017 – 2019 років проводився психолого-педагогічний експеримент з комплексної імплементації пропонувані нами інновацій в освітній простір зазначених університетів. Експеримент структурно охоплював чотири етапи (підготовчо-організацій-

ний, діагностико-концептуальний, формуваль-но-розвивальний, результативно-узагальнювальний) й кількісно охоплював 48 студентських академічних груп (1068 здобувачів на констатувальному і 1043 – на контрольному етапі) та понад 80 викладачів, які забезпечують реалізацію відповідних освітньо-професійних програм. Психодіагностичному обстеженню підлягали студенти усіх курсів бакалаврату та магістратури стаціонарної форми навчання, які здобувають освіти соціогуманітарного профілю. Зазначені групи пропорційно розмежовані на контрольні та експериментальні (по 24 у кожній). Емпіричне виявлення основних параметрів ефективності модульно-розвивальної взаємодії здійснювалося за допомогою п'яти взаємодоповнювальних методик: 1) 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттела; 2) методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; 3) тест К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті”; 4) експертно-психологічна методика А. В. Фурмана з виявлення ефективності модульно-розвивальних занять; 5) соціометрія Дж. Морено (у нашій модифікації).

2. Для проведення формувального експерименту на чітко змістовлених і системно відрефлексованих засадах нами обґрунтовано низку психологічних змінних (нововведень), одним із вимірів диференціації котрих стали *типи розвиткового обміну* (інформаційно-знаннєвий обмін, нормативно-діловий взаємобмін, ціннісно-смысловий самообмін, духовно-сенсовий надобмін), а іншим – *інноваційно-психологічні умови* фундаментального експериментування, зокрема й групи умов створення інноваційно-психологічного клімату у ЗВО (організаційно-психологічні, розвивально-психологічні, програмово-методичні (зокрема й психомистецькі) та експертно-психологічні). На основі методологічного визначення цих двох критеріально обґрунтованих і логічно диференційованих векторів створена таблиця-матриця, внутрішнім змістовим наповненням котрої є система взаємоспричинених 16 психологічних змінних складноструктурованого психолого-педагогічного експерименту. Кожна із зазначених змінних характеризується емпіричною конкретністю психологічного змісту, а сукупно вони утворюють цілісне функціональне поле експериментальної діяльності щодо практичної перевірки ефективності ініційованих змін і системи пропонованих нововведень (див. [9]).

3. Внаслідок комплексної імплементації пропонованих експериментальних змінних в освітній процес трьох ЗВО нами констатовано

та емпірично підтверджено за допомогою експертно-психологічної методики А. В. Фурмана (загальна вибірка – 96 занять) значно вищу ефективність розвивальної взаємодії лектора та здобувачів вищої освіти під час інноваційних модульно-розвивальних занять (82,6 %), ніж під час навчальних занять проведених в умовах традиційної класично-академічної системи навчання (65,0 %). Зокрема, в експериментальних групах показники вияву професійно-ментального досвіду викладача (розвивально-комунікативний аспект) є на 14,5 % більшими від аналогічних показників контрольних груп, а показники ментального досвіду студентів (атмосфера спілкування на занятті) перевищують показники здобувачів з контрольних академічних груп на 20,4 %. Порівняльний аналіз результатів проведення лекційних занять у трьох ЗВО України вказує на значно вищу їхню психолого-педагогічну ефективність в експериментальних групах (ЗУНУ – “дуже високий рівень”, 86,3 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “високий рівень”, 79,3 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “високий рівень”, 82,0 %), ніж у контрольних групах цих же університетів (ЗУНУ – “середній рівень”, 67,7 %; ОНУ ім. І. І. Мечникова – “середній рівень”, 61,7 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка – “середній рівень”, 65,7 %). Відносно низька психолого-педагогічна підготовка викладачів з контрольних груп зумовлює ситуацію, за якої вони проводять хороші лекції в традиційному – науково-інформаційному – розумінні слова, головно зосереджуються на дисциплінарно-предметному змісті і майже не працюють з психолого-педагогічним його різновидом, а відтак мінімально задіють техніку налагодження діалогічно-розвивальних взаємостосунків із студентами.

4. Підвищення розвивальної ефективності інноваційних навчальних занять та зміна атмосфери спілкування на них спричиняють оптимізацію типів студентської поведінки, особливо на 3-4 курсах навчання. За методикою К. Томаса “Типи поведінки в конфлікті” встановлено, що в ОНУ ім. І. І. Мечникова та ПНПУ ім. В. Г. Короленка кількість студентських груп з переважаючим конструктивним типом взаємодії (сукупні показники типів поведінки “компроміс” та “співпраця”) на контрольному етапі експерименту зросла на 40 % у кожному, а в ЗУНУ підвищилася на 21,4 %. Водночас у контрольних групах показники з аналогічних контрольованих параметрів зросли менш значуще (ЗУНУ, 7,2 %; ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 20 %), або ж загалом

понизилися (ОНУ ім. І. І. Мечникова, 20 %). У контексті таких типів студентської поведінки, як “пристосування” та “суперництво”, експериментальні групи продемонстрували сукупне зменшення їх кількості на 10,4 %, а у контрольних групах, навпаки, їхня кількість на постформульованому етапі експерименту примножилась на 2,1 %. Також серед експериментальних груп на 8,3 % зменшилася кількість тих, у яких переважає “уникнення” як деструктивний стиль соціальної взаємодії. Відтак вдалося досягнути на цьому етапі повної відсутності експериментальних груп з домінуючим типом поведінки “уникнення”, тоді як серед контрольних груп таких залишилося 8,3 %.

5. За допомогою методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі встановлено, що із кожним роком навчання у ЗВО студентські типи ставлень до навколишніх стають більш конструктивними у контексті збільшення чисельності представників “доброзичливого” та “альтруїстичного” типів. Зазначена тенденція особливо уявлена в експериментальних групах, у яких кількість останніх зросла із 33,3 % до 66,7 %, тоді як у контрольних групах аналогічний показник підвищився із 29,2 % до 33,3 %. Також прикметним є те, що серед експериментальних груп не виявлено жодної із переважаючим “егоїстичним” типом ставлення до навколишніх, а кількість груп із домінуючими іншими деструктивними типами ставлень більш значуще знизилась в експериментальній частині вибірки, ніж у контрольному її сегменті.

6. Системні зміни в особистісному розвитку студентів під впливом МРВ досліджувались за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела. Після формульованого етапу психолого-педагогічного експерименту показники в експериментальних групах усіх трьох ЗВО значно покращилися. Найбільш значуще їхнє зростання відбулося у комунікативному блоці (32,4%), дещо менше збільшення показників простежується в емоційно-вольовому блоці (діапазон підвищення від 12,1 до 14,2 %), а найменший приріст зафіксовано серед показників когнітивного блоку (5,6 – 7,0 %). Загальний розвтковий ефект становить 20,98 %, а у розрізі експериментальних груп трьох ЗВО зростання показників має такий вигляд: ЗУНУ – 21,3 %, ОНУ ім. І. І. Мечникова – 20,1 %, ПНПУ ім. В. Г. Короленка – 19,6 %. Крім того, сукупні показники контрольних груп кожного ЗВО на контрольному (постформульованому) етапі експерименту також продемонстрували зростання,

хоча порівняно незначне: когнітивний блок (0,7 – 1,2 %), емоційно-вольовий блок (1,4 – 2,5 %), комунікативний блок (2,5 – 3,9 %). Зауважимо, що, на відміну від експериментальних груп, у 33% контрольних зафіксовано неістотну, але все ж від’ємну, динаміку зміни показників (у діапазоні від -0,4 до -3,0 %) за окремими контрольованими факторами.

7. За допомогою соціометрії Дж. Морено встановлено, що, хоча як контрольні, так і експериментальні, групи, на постформульованому етапі психолого-педагогічного експерименту продемонстрували зростання рівня розвитку студентських академічних груп за критерієм їхньої згуртованості, однак саме показники останніх зросли значно істотніше. Це зумовлено не стільки об’єктивним зростанням курсу навчання студентів, який, як було виявлено, позитивно впливає на індекс згуртованості експериментальних і контрольних груп однаково чинно, а першочергово спричинено впливом експериментальних змінних на перебіг внутрішньогрупової взаємодії учасників освітнього процесу. Зокрема, серед експериментальних груп кількість колективів збільшилася із 4,2 % до 20,8 %, кількість груп, що досягли рівня розвитку “автономія” зросла на 41,7 %, а відсоток студентських груп, котрі знаходяться на нижчих рівнях розвитку “корпорація” та “асоціація”, різко зменшився (на 50 % та 8,3 % відповідно). Водночас серед контрольних груп, хоча й зросла кількість (на 25 %) представництв рівня розвитку “автономія”, все ж чисельність груп рівня “колектив” та “асоціація” зовсім не змінилася.

8. У ході психолого-педагогічного експерименту нами підтверджена гіпотеза дослідження, що між усіма основними параметрами ефективності модульно-розвивальної взаємодії наявні позитивні прямі статистично значущі (сильно та середньо виражені), кореляційні зв’язки (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Також отримало аргументоване підтвердження припущення, що система експериментальних змінних, котрі поетапно імплементовані в освітній процес експериментальних груп трьох ЗВО значно підвищують ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів під час інноваційних модульно-розвивальних занять (сукупні показники вияву професійно-ментального досвіду викладача: розвивально-комунікативний аспект та ментального досвіду студентів: атмосфера спілкування на занятті), котра, своєю чергою, спричинює індивідуальний розвиток учасників модульно-розвивальної взаємодії (фактори

особистісного розвитку Р. Кеттела) ( $\rho = 0,87$ ), конструктивну зміну провідного типу їх взаємин, за К. Томасом ( $\rho = 0,67$ ), ставлень до навколишніх, за Т. Лірі ( $\rho = 0,54$ ) та рівня розвитку академічної студентської групи як колективу ( $\rho = 0,66$ ).

9. За допомогою ієрархічної кластеризації заданої множини досліджуваних академічних груп ( $n = 48$ ) встановлено, що у першому блоці кластерів знаходяться 19 (76 %) експериментальних груп, а в другому здебільшого перебувають контрольні їх різновиди – 18 (78,3 %). Очевидно, що найбільш значущим чинником подібної сегрегації є експериментальні змінні, що впливають на трансформацію якісних характеристик розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу за традиційної та інноваційної системи навчання. При цьому ієрархічна кластеризація контрольованих параметрів майже повністю відображає матрицю коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена. До прикладу, у першому кластері наявний найсильніший прояв зв'язків між параметрами AVF (психолого-педагогічна ефективність розвивальної взаємодії викладачів і студентів під час навчальних занять) та КЕТ (тип студента за спрямованістю до взаємодії). У другому ж кластері розташовані взаємопов'язані контрольовані параметри ТОМ (тип соціальної поведінки студентів) та LIR (тип студентського ставлення до навколишніх), котрі, своєю чергою, співвідносяться із параметром MOR (рівень розвитку студентської групи як колективу). Аналогічні результати отримані й шляхом застосування факторного аналізу зафіксованих на контрольному етапі психолого-педагогічного експерименту численних емпіричних показників. Отож, констатуємо відносну тотожність виявлених трьома різними методами (кореляційний, кластерний і факторний аналізи) статистично значущих зв'язків між основними контрольованими параметрами ефективності розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. Відтак вважаємо висунуті нами вище гіпотези повністю підтвердженими.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблематики. Тому перспективою подальшого наукового пошуку можуть стати психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними індивідуально-типологічними характеристиками, а також специфіка квазі-взаємодії суб'єктів освітньої діяльності з віртуально-симуляційними джерелами та онлайн-ресурсами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрійчук І. П. Математична статистика для психологів : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2011. 132 с.
2. Балл Г. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 1632. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.02.016>
3. Бригадир М. Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2002. 20 с.
4. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 142-159.
5. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : кол. монограф. / А. В. Фурман та ін. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
6. Гірняк А. Н., Браславець О. В. Прояв акцентуацій характеру осіб молодшого юнацького віку у контексті їх сімейних взаємостосунків. *Збірка наукових праць молодих учених кафедри соціальної роботи ТНЕУ* / за ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : Вектор, 2011. С. 14-18.
7. Гірняк А. Н., Васильків О. В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79-90.
8. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу, як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU : materiai konferencyjne, m. Olsztyn, 09 lipiec 2019, Polska : Wydzial Prawa i Administracji UWM w Olsztynie*, 2019. P. 105-117.
9. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
10. Гірняк А. Н., Гуменюк В. В. Особливості формування колективу як найвищого рівня розвитку соціальної групи. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р. Одеса, 2016. С. 42-45.
11. Гірняк А. Н. Експериментальне дослідження ефективності модульно-розвивального підручника у процесі навчального заняття. *Психологія і суспільство*. 2007. № 2. С. 69-84.
12. Гірняк 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>
13. Гірняк 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>
14. Гірняк А. Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 541 с.
15. Гірняк А. Н. Система психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивальних під-

ручників. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 151-157.

16. Гірняк А. Н., Смачило А. В. Психометричні можливості опитувальника Кеттелла у дослідженні параметрів міжособистісної взаємодії. *Сучасні орієнтири психологічної науки в умовах трансформації суспільства: досвід та інновації* : матеріали наук.-практ. конф., м. Тернопіль, ТНЕУ, 25-26 жовт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т. 2. С. 13-15.

17. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ "Університетська думка", 2020. 376 с.

18. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ялта, 2013. 313 с.

19. Денисова О. П. Психология и педагогика : учеб. пособ. Москва : Флинта, МПСУ, 2008. 240 с.

20. Жосан О. Е. Система підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., м. Кіровоград, 28"29 жовтня 2009 р. Кіровоград : Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 303-314.

21. Карпенко З. Аксиологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ "Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника", 2018. 720 с.

22. Методологія та психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 1000 с.

23. Мургулец Л. В. Социально-психологическая диагностика личности. Луганск : ЛГУ, 2001. 184 с.

24. Пасічник Н. Семантичний диференціал як чинник пояснення дидактичного терміна. *Семантика мови і тексту* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 21-23 верес. 2009 р. Івано-Франківськ, 2009. Ч.2. С. 249-252.

25. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид., стер. Київ : Либідь, 2005. 560 с.

26. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : "Академвидав", 2007. 424 с.

27. Сотська Г., Тітаренко І. Посібник-практикум з формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю. Київ: ТОВ "ДКС Центр", 2018. 48 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> > Посібник-практикум (дата звернення 12.03.2019).

28. Тест міжособистісних відносин Лірі. Психологія: енциклопедія практичної психології. URL: [http://psychologis.com.ua/test\\_mezhlichnostnyh\\_otsnosheniy\\_liri.htm](http://psychologis.com.ua/test_mezhlichnostnyh_otsnosheniy_liri.htm) (дата звернення: 11.07.2017).

29. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності : курс лекцій. Тернопіль : Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

30. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивального підручника : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2009. 308 с.

31. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психологічне узмістовлення взаємообміну у контексті соціальної взаємодії. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р. Тернопіль : Економічна думка, 2018. С. 333-336.

32. Фурман А. В., Гірняк А. Н. Психорозвивальна

взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 918.

33. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Комплексна методика виявлення якості та ефективності навчальної літератури: технологія, процедури та досвід застосування : брошура. Тернопіль : ВПЦ "Економічна думка ТНЕУ", 2013. 74 с.

34. Фурман А. В., Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ : монографія. Тернопіль : ВПЦ "Економічна думка ТНЕУ", 2012. 328 с.

35. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

36. Фурман А. В. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проекту). *Директор школи*. 1999. № 12. С. 67.

37. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 29-76.

38. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі : наук. вид. Київ : Правда Ярославичів, 1999. 96 с.

39. Фурман О. Є., Гірняк А. Н. Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. № 50. С. 236-266.

40. 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>

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

42. Фурман (Гуменюк) О. Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 70-83.

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

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

45. Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.

46. Чудакова В. П. Тест Р. Кеттелла (форма А) та процедура проведення дослідження "індивідуально-психологічних особливостей особистості" "критерію сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3 (46) березень. С. 46-55.

47. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction / H. J. M. Pennings et al. *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 55. P. 41-57.

48. Mehall S. Purposeful interpersonal interaction and the point of diminishing returns for graduate learners. *The Internet and Higher Education*. 2021. Vol. 48. P. 1074.

## REFERENCES

1. Andriichuk, I. P. (2011). *Matematychna statystyka dlia psykholohiv [Mathematical statistics for psychologists]*. Ternopil : Vyd-vo TNPU im. Volodymyra Hnatiuka [in Ukrainian].
2. Ball, H. (2017). Kontseptsiiia samoaktualizatsii osobystosti v humanistychnii psykholohii [The concept of self-actualization of the individual in humanistic psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 16-32 [in Ukrainian].
3. Bryhadyr, M. B. (2002). Psykholohichne proektuvannia modulno-rozvyvalnykh zaniat u zahalnoosvitnii shkoli [Psychological design of modular developmental classes in secondary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
4. Buherko, Ya. (2002). Dynamika riznovydiv refleksii u modulno-rozvyvalnomu navchalnomu tsykli [Dynamics of types of reflection in the modular-developmental educational cycle]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 142-159 [in Ukrainian].
5. Furman, A. V. (Ed.). (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Viticulturnal methodology: anthology. To the 25th anniversary of the scientific school of Professor AV Furman]*. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
6. Hirniak, A. N., Braslavets, O. V. (2011). Proiv aktsentuatsii kharakteru osib molodshoho yunatskoho viku u konteksti yikh simeinykh vzaïemostosunkiv [Manifestation of accentuations of the character of young people in the context of their family relationships]. *Zbirka naukovykh prats molodykh uchenykh kafedry sotsialnoi roboty TNEU – Collection of scientific works of young scientists of the Department of Social Work of TNEU*, (pp. 14-18). Ternopil: Vektor [in Ukrainian].
7. Hirniak, A. N., Vasylyk, O. V. (2019). Psykholohichni bariery u vzaïemodii vykladacha y studentiv ta shliakhy yikh efektyvnoho podolannia [Psychological barriers in teacher-student interaction and ways to overcome them effectively]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological perspectives, issue 33*. 7990 [in Ukrainian].
8. Hirniak, A. N., Hirniak, H. S. (2019). Dialohichna vzaïemodiia uchasnykiv osvitnoho protsesu, yak predumova 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: Proceedings of the Conference*. (pp. 105-117). Olsztyn : Wydzaï Prawa i Administracji UWM w Olsztynie [in Polish].
9. Hirniak, A. N., Hirniak, H. S. (2021). Metodolohichne obgruntuvannia psykholohichnykh zminnykh empirychnoho doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii [Methodological substantiation of psychological variables of empirical research of efficiency of modular-developmental interaction]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 177-191 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>
10. Hirniak, A. N., Humeniuk, V. V. (2016). Osoblyvosti formuvannia kolektyvu yak naivyshechoho rïvnia rozvytku sotsialnoi hrupy [Features of team formation as the highest level of development of a social group]. *Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku psykholohii ta pedahohiky* Proceedings of the Conference. (pp. 42-45). Odesa [in Ukrainian].
11. Hirniak, A. N. (2007). Eksperymentalne doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoho pidruchnyka u protsesi navchalnoho zaniattia [Experimental study of the effectiveness of the modular development textbook in the learning process]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 69-84 [in Ukrainian].
12. Hirniak, A. N. (2019). Psykholohichna diahnostyka mizhosobystisnoi vzaïemodii 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].
13. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni analiz i systematyka styliv osvitnoi vzaïemodii [Psychological analysis and systematics of styles of educational interaction]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 118-126 [in Ukrainian].
14. Hirniak, A. N. (2021). Psykholohichni zasady modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu ZVO [Psychological bases of modular-developmental interaction of participants of educational process of ZVO]. *Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
15. Hirniak, A. N. (2008). Systema psykholoho-pedahohichnoi ekspertyzy efektyvnosti modulno-rozvyvalnykh pidruchnykh [The system of psychological and pedagogical examination of the effectiveness of modular development textbooks]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 151-157 [in Ukrainian].
16. Hirniak, A. N., Smachylo, A. V. (2019). Psykhometrychni mozhlyvosti opytuvannia Kettela u doslidzhenni parametriv mizhosobystisnoi vzaïemodii [Psychometric possibilities of the Kettel questionnaire in the study of the parameters of interpersonal interaction]. *Suchasni oriientyry psykholohichnoi nauky v umovakh transformatsii suspilstva: dosvid ta innovatsii – Modern guidelines of psychological science in the conditions of society transformation: experience and innovations: Proceedings of the Scientific and Practical Conference*. (Vols. 2), (pp. 13-15). Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
17. Hirniak, A. (2020). *Psykholohiia modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii : monohrafiia [Psychology of modular-developmental interaction]*. Ternopil : VPTs “Universytetska dumka” [in Ukrainian].
18. Hirniak, H. S. (2013). Psykholohichne proektuvannia zmistu i struktury navchalno-knyzhkovykh kompleksiv z humanitarykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Psychological design of the content and structure of educational and book complexes in the humanities in higher education]. *Candidate's thesis*. Yalta [in Ukrainian].
19. Denisova, O. P. (2008). *Psihologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]*. Moskva : Flinta, MPSU [[in Russian].
20. Zhosan, O. E. (2009). Systema pidhotovky vchyteliv do aprobatsii shkilnoi navchalnoi literatury [The system of teacher training for approbation of school textbooks]. *Stan i perspektyvy aprobatsii shkilnoi navchalnoi literatury – Status and prospects of approbation of school educational literature: Proceedings of the Conference*. (pp. 303-314). Kirovohrad : KOIPPIO im. V. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
21. Karpenko, Z. (2018). Aksiolohichna psykholohiia osobystosti [Axiological psychology of personality]. Ivano-Frankivsk : Vyd-vo DVNZ “Prykarpatskyi nats. un-t im. V. Stefanyka” [in Ukrainian].
22. *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanities cognition. To the 25th anniversary of the scientific school of Professor AV Furman]*. (2019). Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
23. Murgulets, L. V. (2001). *Sotsialno-psiholohicheskaya diagnostika lichnosti [Socio-psychological diagnostics of*

personality]. Lugansk : LGU [in Ukrainian].

24. Pasichnyk, N. (2009). Semantychnyi dyferentsial yak chynnyk poiasnennia dydaktychnoho termina [Semantic differential as a factor in explaining the didactic term]. *Semantyka mowy i tekstu – Semantics of language and text: Proceedings of the Conference. (Part 2)*, (pp. 249-252). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

25. Trofimov, Yu. L. (Eds.). (2005). *Psykhologhiia [Psychology]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

26. Savchyn, M. V. (2007). *Pedahohichna psykhologhiia [Pedagogical psychology]*. Kyiv : “Akademvydav” [in Ukrainian].

27. Sotska, H., Titarenko, I. (2018). *Posibnyk-praktykum z formuvannia konfliktologichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z reklamy i zviazkiv z hromadskistiu [Workshop manual on the formation of conflictological competence of future specialists in advertising and public relations]*. Kyiv: TOV “DKS Tsentr” [in Ukrainian].

28. Test mizhosobystisnykh vidnosyn Liri [Test of interpersonal relationships Liri]. *Psykhologis: entsyklopediia praktychnoi psykhologii*. Retrieved from [http://psychologis.com.ua/test\\_mezhlichnostnyh\\_otsnosheniy\\_liri.htm](http://psychologis.com.ua/test_mezhlichnostnyh_otsnosheniy_liri.htm) [in Ukrainian].

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

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

31. Furman, A. V., Hirniak, A. N. (2018). Psykhologichne uzmistovlennia vzaiemoobminu u konteksti sotsialnoi vzaiemodii [Psychological adjustment of mutual exchange in the context of social interaction.]. *Ukraina v umovakh reformuvannia pravovoi systemy: suchasni realii ta mizhnarodnyi dosvid – Ukraine in the context of reforming the legal system: current realities and international experience* : Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, (pp. 333-336). Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

32. Furman, A. V., Hirniak, A. N. (2020). Psykhorozvyvalna vzaiemodiiia v osvithnomu protsesi ta yii kontseptualni zasady [Psycho-developmental interaction in the educational process and its conceptual principles]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*, 6 (6), 918. Retrieved from <https://www.apsjournal.com/index.php/psyjournal/article/view/990/610> [in Ukrainian].

33. Furman, A.V., Hirniak, H.S. Hirniak, A.N. (2013). *Kompleksna metodyka vyivlennia yakosti ta efektyvnosti navchalnoi literatury: tekhnologhiia, protsedury ta dosvid zastosuvannia [Comprehensive methods for identifying the quality and effectiveness of educational literature: technology, procedures and experience]*. Ternopil, VPTs “Ekonomichna dumka TNEU” [in Ukrainian].

34. Furman, A. V., Hirniak, H. S. Hirniak, A. N. (2012). *Psykhodydaktyka proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv dlia studentiv VNZ [Psychodidactics of designing educational and book complexes for university students]*. Ternopil : VPTs “Ekonomichna dumka TNEU” [in Ukrainian].

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

36. Furman, A. V. (1999). Fundamentalnyi eksperyment z modulno-rozvyvalnoi systemy u shkolakh Ukrainy (kontury naukovooho proektu) [Fundamental experiment on the modular

development system in schools of Ukraine (contours of the research project)]. *Dyrektor shkoly – School Director*, 12, 67 [in Ukrainian].

37. Furman, A. (2005). Systema innovatsiinoi osvithnoi 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, 29-76 [in Ukrainian].

38. Furman, A. (1999). *Sotsialno-psykhologichna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh zaniat u shkoli [Socio-psychological examination of modular developmental classes at school]*. Kyiv : Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

39. Furman, O. Ye., Hirniak, A. N. (2020). Psychological Competence of Educator as a Prerequisite of Effective Developmental Interaction with Students. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology*, 50, 236-266 [in Ukrainian].

40. Furman O. Ye., Hirniak A. N. (2020). Sutnisni vyznachennia modulno-rozvyvalnoi vzaiemodii vykladacha i studentiv v osvithnomu protsesi [Essential definitions of modular-developmental interaction of teacher and students in the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 53-81 [in Ukrainian].

41. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2007). Innovatsiino-psykhologichnyi klimat yak ob'iekt teoretyko-metodologichnoho analizu [Innovative psychological climate as an object of theoretical and methodological analysis]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 86-108 [in Ukrainian].

42. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2005). Metodologichna model innovatsiino-psykhologichnoho klimatu [Methodological model of innovation and psychological climate]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 70-83 [in Ukrainian].

43. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2008). *Teoriia i metodologhiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation and psychological climate of a secondary school]*. Yalta-Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

44. Furman (Humeniuk), O. Ye. (2003). Tsinnisno-indyvidualnisnyi samovplyv u strukturi modulno-rozvyvalnykh vzaiemostosunkiv [Value-individual self-influence in the structure of modular-developmental relationships]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 78-96 [in Ukrainian].

45. Furman, O. Ye. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Psychological parameters of the innovative psychological climate of a secondary school]*. Doctor's thesis. Odesa [in Ukrainian].

46. Chudakova, V. P. (2016). Test R. Kettella (forma A) ta protsedura provedennia doslidzhennia “indyvidualno-psykhologichnykh osoblyvostei osobystosti” “ kryteriiu sformovanosti psykhologichnoi hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti ta konkurentozdatnosti [R. Cattell's test (form A) and the procedure for conducting a study of “individual psychological characteristics of the individual” – a criterion for the formation of psychological readiness for innovation and competitiveness]. *Osvita i rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of gifted personality*, 3 (46) march, 46-55 [in Ukrainian].

47. Pennings, H. J. M. et al. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*. Vol. 55. P. 41-57.

48. Mehall, S. (2021). Purposeful interpersonal interaction and the point of diminishing returns for graduate learners. *The Internet and Higher Education*. Vol. 48. P. 1074.

## АНОТАЦІЯ

## ANNOTATION

**ГІРНЯК Андрій Несторович.****Психологічна ефективність оргтехнології модульно-розвивальної у просторі ЗВО.**

У статті *модульно-розвивальна взаємодія* розглядається як інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається самобутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу. Вона постає як науково спроектована, психомистецьки втілена та оргтехнологічно здійснювана інноваційно-психологічна співактивність учасників освітнього процесу, спрямована на добування, опрацювання, перетворення і самотворення спільного матеріального чи нематеріального (процес, стан, образ тощо) об'єкта пізнання-конструювання відповідно до особистих завдань вітакультурного розвитку кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. Емпірично аргументовано, що інноваційна модель циклічного розгортання модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу сучасного ЗВО є значно ефективнішою, ніж класично-академічна система навчання. Зокрема, введення експериментальних змінних у трьох університетах України (Західноукраїнський національний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка) дало змогу домогтися зростання сукупної ефективності навчальних занять (експертно-психологічна методика А. В. Фурмана), зумовило статистично значуще підвищення інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних показників представників експериментальних груп (діагностовано 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела), спричинило конструктивні зміни типових моделей та стратегій взаємодії особистості (виявлено методикою діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі, тестом К. Томаса "Типи поведінки в конфлікті"), а також забезпечило поетапний розвиток академічних груп як згармонізованих студентських колективів (модифікована соціометрія Дж. Морено). У результаті суттєво розширено уявлення про психологічні детермінанти проєктивного переходу вітчизняної вищої освіти від директивного-екстенсивних до психологічно інтенсивних моделей соціалізації молоді на засадах паритетності та уточнено формозмістові переваги системи модульно-розвивального навчання А. В. Фурмана, що забезпечує соціокультурно опосередкований простір безперервної розвивально-діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

**Ключові слова:** *модульно-розвивальна взаємодія, ефективність освітнього процесу, інноваційна система МРН А. В. Фурмана, метод, психолого-педагогічний експеримент, психологічний показник, паритетна освітня діяльність, колектив, соціально-психологічний простір, психокультурний розвиток.*

**Andriy HIRNYAK.****Psychological efficiency of organizational technology of modular developmental interaction in the space of HEI.**

In the article *modular-developmental interaction* is considered as an integral attributive core of the defended innovative educational model, marked by the original organizational climate of the institution, by psychosocial space of parity educational cooperation, psycho-artistic technologies of real educational interaction and problem-dialogue techniques of a full-fledged educational process implementation. It appears as a scientifically designed, psycho-artistically embodied and organization-technologically carried out an innovative-psychological co-activity of participants in the educational process, aimed at obtaining, processing, transforming and self-creating of common tangible or intangible (process, state, image, etc.) object of cognition-construction according to personal tasks of vitacultural development of each participant as a subject, personality, individuality and universum. It is empirically argued that the innovative model of cyclical development of modular-developmental interaction between participants in the educational process of modern HEI (higher educational institution) is much more effective than the classical-academic system of education. In particular, the introduction of experimental variables in three universities of Ukraine (West Ukrainian National University, Odessa National University named after I.I. Mechnikov, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko) made it possible to increase the overall effectiveness of lessons (trainings) (expert-psychological methodic by A.V. Furman), led to a statistically significant increase in intellectual, emotion-volitional, communicative indicators of experimental groups representatives (it had been diagnosed with 16-factor personality questionnaire by R. Kettel), caused constructive changes of typical models and strategies of personality interaction (it had been identified by the methodic of diagnosing interpersonal relationships by T. Liri, K. Thomas' test "Types of behavior in a conflict"), and also provided the step-by-step development of academic groups as harmonized student groups (modified sociometry of J. Moreno). As a result, the idea of psychological determinants of the projective transition of domestic higher education from directive-extensive to psychologically intensive models of youth socialization on the basis of parity was significantly expanded and the form-content advantages of the system of modular-developmental learning by A.V. Furman were clarified, which provides a socio-culturally mediated space of continuous development-dialogical interaction between the subjects of the educational process.

**Key words:** *modular-developmental interaction, efficiency of educational process, innovative system of MDL by A.V. Furman, method, psychologic-pedagogical experiment, psychological indicator, parity educational activity, team, socio-psychological space, psychocultural development.*

**Рецензенти:**  
д. психол. н., проф. Зіновія КАРПЕНКО,  
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.

Надійшла до редакції 12.01.2022.  
Підписана до друку 21.01.2022.

Бібліографічний опис для цитування:

**Гіряк А.Н. Психологічна ефективність оргтехнології модульно-розвивальної взаємодії у просторі ЗВО. Психологія і суспільство. 2022. №1. С. 199–238. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.199>**