

ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Галина ПРНЯК, Андрій ПРНЯК

Copyright © 2014

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

Проте в окресленому проблемному контексті недостатньо дослідженим залишається широкий спектр питань, пов'язаних із психологічними особливостями навчальних книг саме для юнацької вікової групи, котрі б на змістовому та оргструктурному рівнях максимально враховували провідну діяльність, специфіку кризи розвитку та орієнтувалися на відповідне центральне вікове новоутворення представників студентської спільноти. Також переважна частина досліджень у цій сфері хвибує декларативністю, методологічною невизначеністю та надмірно вузькою спрямованістю на розкриття лише окремого типу навчальних книжок (переважно підручника), а не цілісної взаємоадаптованої системи цих друканих психодидактичних інструментів.

Метою дослідження є психологічне обґрунтування системи принципів проектування інноваційних НКК як психодидактичних комп-

лексів друканих видань, спрямованих на психокультурний розвиток студентів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти піднятої проблематики висвітлені у низці наукових праць вітчизняних і зарубіжних психологів. Зокрема, у процесі написання презентованої статті ми спиралися на загальні принципи психологічної науки (О.М. Ткаченко); положення загальної психології, що висвітлюють особливості розвитку особистості (М.М. Заброцький, Ю.Л. Трофімов та ін.); закономірності психічного розвитку особистості у період юності (В.В. Давидов, Г.С. Костюк, М.В. Савчин та ін.); концепти діяльнісного (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн) та вітакультурного (А.В. Фурман) підходів до освітнього процесу; систему теоретичних аспектів проектування у соціогуманітарній сфері (С.Б. Кримський, В.В. Мельник та ін.); ідеї знакової природи культури (В.С. Ст'юпін) та культурних засобів організації розуміння (І.Л. Гудінова, Г.П. Щедровицький); тематизми психології спілкування (Є.П. Ільїн, В.Б. Кашкін) та психології читання (Г.М. Ісаєва, М.В. Міронова, Алан Піз, В.І. Худякова, Н.В. Чепелева та ін.).

Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження є запропонована професором А.В. Фурманом *теорія модульно-розвивального навчання* і, зокрема, *концепція інноваційної навчальної книжки*, котрі, зі свого боку, ґрунтуються на *вітакультурній парадигмі* розвитку освіти і знаходять конкретне практичне втілення в реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивальної системи освіти [31; 34–35]. Концептуальне ядро останньої становить соціально-культурно-психологічний зміст розвивальної взаємодії, одним із модусів-компонентів котрого і є методично-засобовий його різновид.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Проблемно-модульне проектування* та його продукти (граф-схеми, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості студента тощо) мають виняткову вагомість для реформування системи української вищої освіти “знизу”. Згідно з цим видом конструювання, у структуру НКК проективно закладаються вісім етапів модульно-розвивального оргциклу (за А.В. Фурманом) (**рис.**), а відтак опосередковано проектується не лише психологічно виражена наступність розгортання освітнього сценарію взаємодії викладача і студентів, а й читацька діяльність і мислєдіяльність наступників, що й спричинюють їх поступальний та посферний розвиток [35, с. 80].

Таким чином, важливий не полізакодований у НКК освітній зміст сам собою, а *мислєкомунікативна робота* з ним, тобто його поетапне суб’єктивне, особистісне, індивідуальнісне та універсумне задіяння до каналів свідомості і самосвідомості читача, котре й уможливило його різнобічний розвиток за критеріями ситуаційної оптимальності [33, с. 91]. Наголосимо, що інтелектуальний розвиток у період ранньої юності полягає не так у нагромадженні нових умінь та перетворенні окремих властивостей інтелекту, як у формуванні індивідуального *стилю розумової діяльності*, тобто усталеної системи пріоритетних способів організації психічної діяльності (сприймання, запам’ятовування, мислення і т. д.), на котрих базуються персональні форми і прийоми набуття, накопичення, переробки та оперування інформацією [14].

Тож, спираючись на зазначені засадничі положення, нами здійснена спроба критеріально виокремити й обґрунтувати, з позицій педагогічної та вікової психології, цілісну систему *психодидактичних принципів проектування* змісту і структури інноваційного НКК.

Принцип (лат. *principium* – основа, першоначало) – це провідна ідея, основне правило чи вимога до діяльності. Водночас принципом навчання вважають вихідні вимоги до цього процесу, котрі базуються на закономірностях його ефективної організації [3, с. 117]. Власне виокремлені нами принципи психологічного проектування НКК спираються на відомі принципи теоретичної психології (системно-структурний, єдності психіки і діяльності, детермінізму, історизму, відображення, зв’язку свідомості і діяльності, розвитку психіки, єдності індивідуального і суспільного) [30, с.

30], а також на обґрунтовані А.В. Фурманом принципи модульно-розвивального навчання та сутнісні особливості. Зокрема, на *чуттєво-естетичному* етапі реалізуються принципи експресивності, сугестивності, сюжетності, образності та актуалізації.

Принцип *експресивності* спрямований на проективне створення автором НКК емоційно збагачених навчально-виховних ситуацій, забезпечення позитивного емоційного напруження читачів задля спричинення їхньої спонтанної зацікавленості і захоплення, почуттів радості та впевненості у своїх силах, зосередження уваги, мобілізації емоційної пам’яті, активізації творчої уяви і потоку асоціацій, переживання натхнення та емоційного відгуку, а також пропедевтики станів психічного перенапруження (тривоги, ригідності, роздратування, страху, дистресу тощо). Обґрунтовуючи цей принцип, спираємося на відоме твердження Б.М. Теплова: “зрозуміти художній твір – означає перш за все відчутти, емоційно пережити його, і вже на цій основі порозмірковувати над ним” [10, с. 169].

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

Сутнісний зміст принципу *образності* полягає в активному використанні автором НКК графіко-ілюстративних засобів (схем, таблиць, діаграм, фотографій, сюжетних ілюстрацій тощо), елементів електронних засобів навчання, метафоричних художніх текстів з метою продукування інтегративних образів як одиниць свідомості читача, котрі постають у ролі механізму психічної регуляції діяльності на усіх її рівнях (сенсорно-перцептивному, імажинативному, мовленнєво-мисленнєвому). Візуальні образи покликані слугувати наочною опорою мислення студента, посилювати естетичний, уявотворчий, емоційний, світоглядно-смісловий потенціал текстового блоку НКК, залучати резерви його образної пам’яті та привертати

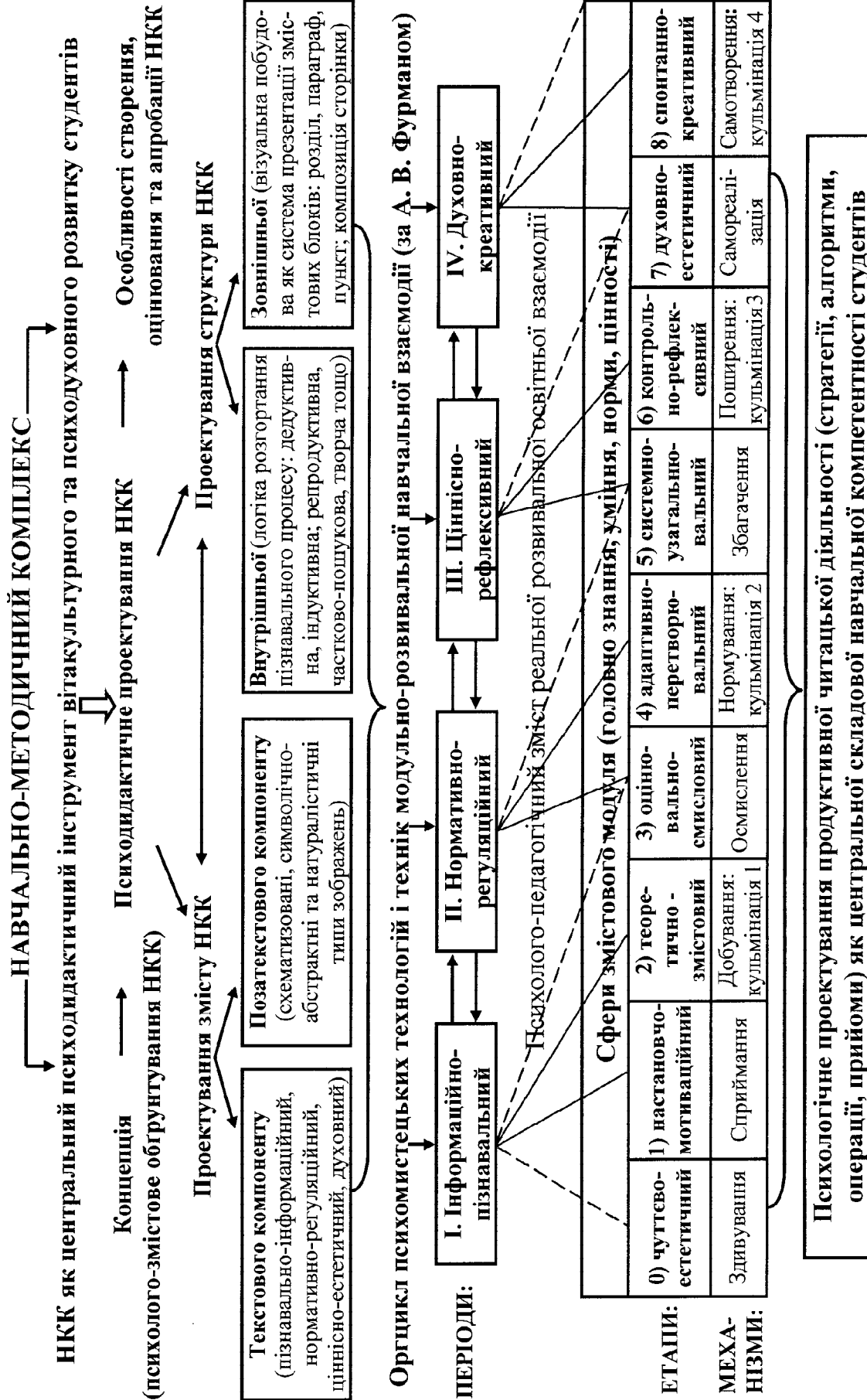


Рис.

Організаційна модель психодідактичного проектування змісту і структури НКК

увагу до ключових, найбільш суттєвіших ознаках предмета пізнання. Відтак різноманітні схемообрази, образи-еталони, концептуальні моделі, когнітивні карти, плани та інші утворення пізнавальної сфери сприятимуть перебігу різноманітних психічних дій, спрямованих на опрацювання опановуваного матеріалу [5, с. 74]. Крім того, художні образи характеризуються полімодальністю, симультанністю і багатомірністю, а тому дають змогу читачеві оперувати як іконічними знаками, так і символами, миттєво і цілісно “схоплювати” смисл значного за обсягом візуального повідомлення, презентованого через систему кодів (поєднання кольору, форми, конфігурації), а також “забарвлювати” останнє певним суб’єктивним емоційним відтінком.

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

Сутнісне наповнення принципу *актуалізації життєвого досвіду читачів* полягає у наступній сентенції: розкриття автором НКК нового освітнього змісту має спиратися на укрупнені навчальні одиниці вже вивчених дисциплін та активізувати попередньо набутий вітакультурний досвід кожного студента. Відтак унаслідок дії словесних подразників, відбуватиметься поживлення (збудження) раніше утворених систем тимчасових нервових зв’язків читача, а також матиме місце переведення окремих елементів його особистого досвіду із довготривалої пам’яті в актуальну дію [25, с. 15]. Останнє забезпечуватиме введення нових інформаційних блоків НКК у наявний ковітальний контекст, структуру індивідуальних семантичних сіток кожного студента й сприятиме глибшому усвідомленню ними опановуваного фрагмента освітнього змісту.

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

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

Суть принципу *потребовідповідності* зводиться до проєктивного задіяння автором НКК спонукальних чинників (потреби, мотиви, інтереси, ціннісно-сміслова сфера тощо) читачької діяльності студентів. Їхня потреба у взаємодії з навчальною літературою ситуаційно актуалізується як мотиваційне поле під впливом пізнавальної (розв’язання когнітивних суперечностей і колізій), комунікативної, естетичної спонук, прагнення до особистісного самовизначення та самоідентифікації, професійного зростання, а у підсумку – самоствердження і самореалізації. У контексті піднятої проблематики освітня полімотивація читачької діяльності пов’язана з основоположним принципом психології, а саме принципом детермінізму, адже, за С. Л. Рубінштейном, “питання про детермінованість психічних явищ – це питання про керування ними, про можливість їх спрямованої зміни в бажаний для людини бік” [30, с. 33].

Сутнісний зміст принципу *цілепокладання* полягає у тому, що НКК, головню через свої зовнішні структурні компоненти (передмову, вступ, граф-схеми змісту, апарат орієнтування, рубрикації, інструкційні путівники тощо), що утворюють певну концептуальну карту книги, покликаний спричинювати внутрішнє цілепокладання студента-читача. У цьому разі зовнішнє цільове настановлення, котре задає вектор

спільної навчально-пізнавальної роботи, не тільки внутрішньо приймається читачем, а й конкретизується через процес індивідуального цілепокладання у його особистісно значущих короткострокових, проміжних і перспективних цілях освітньої діяльності. Цілепокладання передбачає як самовизначення стосовно цілей майбутньої діяльності, так і формування намірів та добирання способів й засобів їх досягнення [4, с. 120]. Саме ціль, будучи ключовим утворенням у системі регулювання освітньої метадіяльності, визначає її розвиткову програму здійснення як усвідомлену наступність і взаємодоповнення дій – сенсорних, моторних, інтелектуальних, емоційних, вольових, рефлексивних тощо. Відтак студент спочатку переживає стан психологічної готовності до ефективної взаємодії з НКК, детальніше планує, глибше рефлексує власну читацьку активність, контролює і коректує, а на завершення перебирає на себе значну частину відповідальності за її результат. Крім того, цілепокладання сприяє селективності (вибірковості), зосередженості та спрямованості уваги читача, самомотивації творчої діяльності, активізації його довгострокової та оперативної пам'яті, а також адаптуванню та більш глибокому усвідомленню ним усіх навчальних одиниць та наявних семантичних зв'язків.

Суть принципу *прогностичності* зводиться до того, що автор НКК ще на етапі попереднього орієнтування студента у матеріалі навчальної книги має спонукати його за допомогою ввідних текстів самостійно висувати гіпотези чи припущення (*pré-suppositions*) щодо загального смислу та шляхів розгортання інформаційного повідомлення. При цьому у свідомості студента постає оперативний образ (фабула) твору як детермінанта програми його подальшої читацької діяльності. Випереджальне виникнення в його уяві концептуального образу текстової ситуації сприяє появі певної схеми-установки, котра скеровує його очікування і припущення стосовно подальшого змісту НКК. Остання допомагає здійснити вибір однієї із низки смислових альтернатив та інтерпретувати текст у заданому нею руслі. Сформована схема-установка спрямовує сприймання тексту і звужує поле прогнозування його змісту [11, с. 73–77], а отже потенційно наближує читача до розуміння, або ж спотворює чи навіть блокує його.

Вимоги принципу *поліпроблемності* автор НКК зреалізовує, закладаючи у його вступну

частину навчальні проблемні ситуації, котрі спонукають читача усвідомити актуальні для нього соціальні колізії, особисті пізнавально-смислові суперечності і моральні протиріччя. При цьому студент має віднайти способи і засоби їх вирішення, котрі перебувають за межами його вітакультурного досвіду та усталеного алгоритму пізнавальних дій. Інакше кажучи, наступник стикається з ситуацією розширення сфери незнання, тобто здобуває знання про незнання. У підсумку суперечність між системою наявних знань читача та новою інформацією, що надходить з НКК, чи наявним рівнем його знань та об'єктивно необхідним для вирішення певної дилеми, стає механізмом саморуху, оскільки студент орієнтується не стільки на отримання відповідей (переважно у формі знань), скільки на відшукування запитань, себто усвідомлення свого незнання [28, с. 494]. Отож система проблемних ситуацій як специфічних навчальних завдань, спосіб розв'язання котрих поки-що недоступний, є основним спонукальним чинником перебігу процесу пізнання і наявності продуктивної мислєдіяльності студента. Відтак вона покликана розвинути вміння останнього виокремлювати проблеми, адекватно сприймати парадоксальну і контраверсійну інформацію, здійснювати постановку запитань, висувати гіпотези, аргументувати та відстоювати власні думки, самостійно формулювати судження, нарешті активізувати дослідницькі і творчі складові його освітньої діяльності.

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

Суть принципу *науковості* полягає у тому, що автор НКК повинен здійснити дидактичне редукування сучасного змісту певної науки в навчальний матеріал відповідної академічної дисципліни. Ним мають бути відображені як останні досягнення науки і тенденції розвитку предметної галузі, так і способи оволодіння методами і методологією наукового пізнання. Останнє передбачає переважання в організації освітньої діяльності студентів методичних прийомів проблемного та дослідницького типів навчання. Відтак зміст і структура НКК покликані розкривати на високому рівні узагальнення та абстрактності дедуктивно впорядковану систему наукових інваріантів: положення, закони, закономірності, наукові теорії і прави-

ла, гіпотези, поняття, факти та аксіоми, а також вводити їх у систему вербально-логічних відношень і зв'язків. Саме так, на засадах раціогуманізму, уможлиблюється формування науково-теоретичного мислення чи “рефлексивного інтелекту” студента (за Ж. Піаже), розвиток його понятійно-пізнавальної діяльності та загальних інтелектуальних умінь (доводити, оцінювати, обґрунтовувати, планувати, прогнозувати, знімати суперечності, досліджувати тощо) [7, с. 99].

Дотримання вимог принципу *доступності* передбачає адаптування змісту і структури НКК до актуального рівня розумового розвитку студента, тобто до його сензитивних періодів розвитку психічних функцій, вікових новоутворень та індивідуально-типологічних особливостей (обсягу пам'яті, форм мислення, активного словникового запасу, інтересів і потреб тощо). Об'єктивна складність НКК має розраховуватися з огляду на обсяг і часові норми опрацювання навчального матеріалу, на рівень його теоретичності та абстрактності, на пропоновані форми і методи вирішення освітніх задач, а також на лінгвістичні особливості, стилістику, граматичну конструкцію і синтаксичні структури тексту [26, с. 155; 27, с. 64] (себто на довжину речень, смислові інверсії, дистантні зв'язки, конструкції потрійного порівняння та ін.). Недотримання зазначених параметрів доступності НКК спричиняє інформаційне перевантаження й утому студентів, а відтак потенційно зумовлює в них активізацію гальмівних станів кори головного мозку (за І.П. Павловим). Водночас при цьому порушується декодування значення окремих слів, розуміння смислових зв'язків, вибірковість сприйняття та диференційованість реакцій на сильні і слабкі подразники тощо [19, с. 98].

Суть принципу *полікодованості* полягає у тому, що автор НКК має збалансовано поєднувати різні форми презентації навчальної інформації (словесно-логічна, графічна, предметно-практична, емоційно-метафорична) [64, с. 6], типи навчального матеріалу (нормативний, науковий, спеціалізований, художній, довідковий, інструктивний) та спонукати студентів до різних способів навчально-пізнавальної діяльності (репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемно-дослідницький, творчий). Відтак полікодованість змісту НКК покликана врахувати функціональну асиметрію головного мозку, активізуючи роботу як лівої півкулі, котрій притаманна логіко-ра-

ціональна спеціалізація, так і правої – образно-емоційна. Отож попереми́нне чергування вербальних і графіко-ілюстративних форм подачі навчального матеріалу має забезпечити збалансоване поєднання сукцесивного (розгорнутого, послідовного) і симультанного (цілісного, одномоментного) сприйняття студентами інформації, сприяти зміцненню зв'язку між першою і другою сигнальними системами, а також пропорційно активізувати абстрактний та образний типи їхнього мислення.

Загальна характеристика принципу *модульності* полягає у тому, що автор НКК у процесі його розробки проектує різні типи модулів (організаційний, формальний, процесуальний, методичний, навчальний, змістовий, розвивальний, результативний та ін.), а відтак домагається гармонійності психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів освітнього змісту [32, с. 174], створює умови для перебігу повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу, який утворюють чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний), уможливує послідовне домінування основних ритмів пошукової психічної активності (пізнавальної, регуляційної, ціннісно-естетичної, духовної) студентів [36, с. 83, 55, 43] й, відповідно актуалізує, чотири сфери соціокультурного досвіду (знання, вміння, норми, цінності) останніх. Отож, кожен із сукупності завершених змістових блоків має своє виняткове функціональне призначення, однак при цьому органічно доповнює один другого. Таким чином, об'єкт пізнання поетапно розглядається будь-яким студентом з позицій багатьох аспектів. У результаті багаторазового опрацювання концентрично структурованого навчального матеріалу, що розгортається на різних рівнях абстрактності та узагальнення, студенти одержують змогу повторно опрацьовувати, осмислювати та переосмислювати змістові блоки, віднаходити системні зв'язки між ними, запам'ятовувати та досвідно апробувати максимально адаптоване й пристрасно усвідомлене інформаційне повідомлення.

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

Принцип *діалогічності* базується на розумінні діалогу як форми буття особистості та її психіки як функціонально діалогічної структури [22, с. 45]. Тому автору НКК потрібно домогтися внутрішньої діалогічності тексту, а саме розробити на рівні смислової поліфонії діалогічні опозиції автора і персонажів книги, які обстоюють різні світоглядні переконання та послуговуються альтернативними мотиваційними моделями чи оцінковими судженнями. Така бісуб'єктність посилює комунікативність тексту, ставить читача у позицію співрозмовника, спонукає до самостійних роздумів, критичного ставлення до усталених культурних сентенцій, наукової суперечки з представниками різних наукових шкіл чи підходів, а також сприяє свободі інтерпретації та рефлексивному прийняттю однієї з антиномічних ціннісних позицій. Також герменевтичний полілог забезпечує узгодження позицій автора НКК та особистого досвіду читача, переосмислення попередньо опанованих текстів у рамках нового контексту чи конкретного культурно-історичного часопростору [5, с. 27]. Воднораз діалогічність тексту спонукає читача до співтворчості з автором й спричиняє певну змістову невизначеність, котра й постає джерелом нових ідей чи гіпотез. У такий спосіб діалогічність тексту НКК стає передумовою формування діалогічності як базової характеристики проблемного мислення студента.

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

них алгоритмів, методів, прийомів та очевидних результатів виконуваної освітньої роботи.

Принцип *смисловідповідності* спонукає автора НКК домогтися максимального наближення концептуального смислообразу, котрий виникає у свідомості читача внаслідок взаємодії з текстовим блоком до змістового, еталонно заданого "ядра", власне авторського задуму цього інформаційного повідомлення. Як відомо, у процесі "активного читання" відбувається зустрічне породження тексту, а відтак зіштовхування авторського і читацького смислових полів, що почасти перешкоджає останньому здійснити правильну інтерпретацію та адекватне вирізнення сутнісного смислу певного текстового блоку. Отож автор НКК має проектувати його так, щоб були активізовані лише ті фрагменти особистісного досвіду юнаків і дівчат, котрі найбільше відповідають закладеному авторському змісту, а відтак вводять їх в адекватний змістовий контекст і допомагають висунути певну гіпотезу, активізувати інтуїтивний потенціал і, зрештою, здійснити вибір з-поміж низки альтернативних смислообразів. Тому автор ще на етапі проектування НКК має спрогнозувати найбільш ймовірні мотиваційні, когнітивні та емоційні реакції читачів, котрі сукупно й зумовлюють вибірковість сприйняття тексту, особливості вирізнення і розуміння його ключових ідей та варіативність інтерпретації останніх. Власне саме текст і структура НКК мають допомогти студенту максимально абстрагуватися від поверхневого змісту друкованого твору, осягнути закладений у підтексті смисл, усвідомити мотиви вчинків головних персонажів і ставлення автора до описуваних подій. При цьому, за С.Л. Братченком, саме для текстів гуманітарного спрямування "найважливішим стає не стільки розуміння деяких фактів і вплив на них тих чи інших чинників, умов, механізмів і т. д., скільки ставлення людини до цих фактів і впливів, тобто більшою мірою смисл, який вони для неї набувають" [за 1, с. 105].

Під час розробки сторінок НКК, що присвячені *адаптивно-перетворювальному* етапу, автор має зреалізувати вимоги принципів трансформативності, екстраполяції, переупредметнення, диференціації та індивідуалізації.

Принцип *трансформативності* ґрунтується на задіянні процесів реінтеграції та реконструкції одержуваної інформації, що уможливорюється завдяки комбінаторно-синтетич-

ним властивостям уяви, котра й змінює усталену категоризацію предметів і явищ та семантично зближує різні смислові блоки [17, с. 52]. Відтак автор НКК засобами тексту має спонукати студентів до активного читання, що супроводжується переосмисленням, довизначенням, концептуалізацією, експлікацією здобутих знань у нові умови, перетворенням декларативних знань у процедурні тощо. За цих умов студент вибірково ставиться до закодованого у тексті повідомлення, доповнюючи його окремі деталі чи скорочуючи їх, залежно від цілей читання, суб'єктивних очікувань, установок, власних пізнавальних схем чи внутрішньо актуалізованих контекстів соціально-культурного досвіду. Ці творчо перетворювальні акти-діяння студента активізують продуктивне мислення та сприяють виникненню цілісного, персонально організованого й особисто прийняттого, значеннево-смыслово-чуттєвого простору. Отож сутнісний зміст зазначеного принципу перегукується з положеннями ресурсно зорієнтованого навчання (Resource-Based Learning), що спрямоване не тільки на засвоєння знань і навичок, а й на тренінг здібностей самостійного та активного перетворення проблемно-інформаційного середовища [15, с. 164]. Саме за цих обставин проектно забезпечується дидактично-полісмылова адаптація освітнього змісту до ментального досвіду, вікових, гендерних та індивідуальних особливостей студентів [32, с. 179].

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

Задля зrealізування вимог принципу *перепредметнення* автор НКК має створити умови для графічної матеріалізації та об'єктивації студентами власних думок як внутрішніх феноменів їхньої свідомості, що виникають під впливом прочитаних текстів. Графіко-ілюстративна зміна предметної уваги наступника з одних ключових змістових блоків НКК (і відповідних їм смислообразів) на інші, що зафіксовані у мовних кодах, дає йому змогу одержати певний психодуховний продукт (витвір) і водночас опанувати шлях (засіб) його продукування. Відтак цей процес для студента є засобом глибшого пізнання зовнішнього (об'єктивного) світу і водночас способом внутрішнього (суб'єктивного) самовираження у ньому. За цих обставин уможливується амбівалентне переломлення як зовнішнього через внутрішнє, так і внутрішнього через зовнішнє [30, с. 39], зrealізовуються вимоги принципу єдності психіки і діяльності, а також активізуються механізми складної символічної діяльності студента, завдяки яким утворюються вузлові гештальти довкола ключових смислових блоків. Вилучений студентом смисл тексту, за С. В. Куліковим, уже є деяким схемообразом, крім того, він намагається доповнити чи переформатувати поданий йому фрагмент авторського тексту і виробити власний відповідний розширений схемообраз, тобто прагне формалізувати процедуру “збору” та “упаковки” осягнутої інформації [13, с. 141]. Отож упредметнений за допомогою графіко-ілюстративних кодів художній образ – це візуалізований образ перетвореної відчуттями, емоціями та мисленням реальності, її естетичне узагальнення і специфічна модель [20, с. 185]. Остання є стиснутою мережевою структурою дискретних елементів, між якими наявні логічні та асоціативні зв'язки, продукування котрих, з одного боку, сприяє когнітивній економії, а з іншого – інтенсифікує освітню діяльність студентів. Крім того, зазначений принцип перегукується з положеннями про основи знаково-символьної діяльності, ідеями щодо вербально-образної презентації інформації у вигляді інтелект-карт (Mind Map), особливостями візуального мислення, функціями зовнішніх знаків як допоміжних стимулів і мнемонічних опор, принципами симультанного та сукцесивного кодування інформації, а також поглядами Г.П. Щедровицького стосовно графічного упредметнення мислесхем та методологічної мислєдіяльності [39; 12, с. 5].

З метою зреалізування вимог принципу *диференціації та індивідуалізації* автор НКК у процесі його проектування має домагатися порівневої диференціації навчальних завдань, розробляти основні і допоміжні (варіативні) змістові блоки, або створювати паралельні різновиди підручників з однаковим змістом, але різними способами його розгортання. Відтак уніфікований інваріантний блок нормативного змісту НКК має диференційовано презентуватись для різних типологічних груп студентів через поліваріативні дидактичні блоки й сприяти індивідуалізації навчального процесу шляхом надання кожному наступнику змоги вільно обирати стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім змістом та здійснювати самокерування траєкторією власного учіння. Потреба у зреалізуванні вимог цього принципу пов'язана із наявністю низки об'єктивних відмінностей між різним контингентом студентів ВНЗ, а саме професійне спрямування, курс і форма навчання, гендерні особливості, персональні пізнавальні стилі, темп оволодіння інформацією, ментальний досвід, пізнавальні інтереси, особисті завдання самореалізації [33, с. 88], рівень розвитку психічних процесів, специфіка психічних властивостей і тенденцій тощо.

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

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

ціональними зв'язками, автор НКК має враховувати зміст пізнавальної діяльності студентів та особливості формування системи знань, котра слугує для них когнітивною моделлю світу та підґрунтям формування цілісного світогляду.

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

Суть принципу *узагальненості* полягає у тому, що автор НКК має виокремлювати (кольором, шрифтом, умовними знаками, режюмуванням тощо) основні теоретичні положення тексту, розкривати взаємозв'язки між опорними поняттями і вводити останні у певні категорії, підводити множину емпіричних фактів під загальні закони чи стійкі закономірності, зосереджувати увагу студента на ключових ідеях і загальній фабулі тексту, а відтак сприяти оволодінню ним різними формами усвідомленого узагальнення. Розвиток процедури узагальнення особливо важливий у юнацькому віці, оскільки самостійне формулювання висновків, класифікування, продукування умовиводів дає змогу кожному студентові не тільки краще запам'ятовувати, а й осмислювати певний змістовий блок НКК та пов'язувати його з уже набутою мережею власного ментального досвіду. Інакше кажучи, процес розуміння передбачає виокремлення основних компонентів об'єкта пізнання й подальше об'єднання їх у нову цілісну структуру. Будь-яке ж узагальнення, за Л.С. Виготським, є найбільш специфічним, справжнім і безсумнівним актом мислення [6, с. 954].

Задля реалізації вимог принципу *інтегративності* автор НКК, проектуючи його сто-

рінки, має забезпечити зв'язок між різними дисциплінами, видами студентської діяльності (навчальною, дослідною, проектною тощо), змістовим і процесним аспектами навчання, а відтак домогтися виникнення у свідомості наступників цілісного смислового поля опанованого освітнього змісту, екстраполяції (перенесення) здобутих знань у суміжні сфери особистого досвіду та розвитку тієї чи іншої компетентності, як інтегрованого результату навчання, що пов'язаний з умінням використовувати власні знання і досвід у різних життєвих ситуаціях. Обстоюваний принцип перегукується з тезою В. Вернадського про те, що постійне зростання наукових знань руйнує межі між окремими науками, а сучасна тенденція їх взаємопроникнення (дифузії) спричиняє виникнення низки нових наук, що утворюються на стику раніше розмежованих сфер знання [21, с. 333].

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

Принцип *збалансованості* полягає у тому, що концептуальна побудова навчальної літератури має здійснюватися на основі синергійності та збалансованої єдності протилежностей – гармонійного взаємодоповнення традиції та інновації, логічного та образного, абстрактного і конкретного, раціонального та емоційного, суб'єктивного та об'єктивного витоків в освітній діяльності студента; логіко-змістової цілісності й структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності структури тексту і в той же час її багатовимірності і рекурсивності (само-розвивальності), змістової компліментарності теорії і професійно орієнтованої практики, методично-процесуальної інструкційності, регламентованості та репродуктивності, а з іншого боку – проблемності, креативності, творчої неунормованості різних навчальних завдань і задач [8, с. 148].

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

Принцип *рефлексивності* полягає у тому, що автор НКК, використовуючи блоки рефлексивних настановлень, має спричинити у читачів потребу в рефлексуванні, внаслідок якого переосмислюється вже наявний у них вітакультурний досвід і розширюються його значеннево-смислові межі; особа, котра працює з таким комплексом, стає більше помічати багатоманіття нових ракурсів невідомого чи проблематичного, у неї актуалізується суперечність між певним мисленнєвим ідеальним конструктором та усвідомленим особистісним досвідом. Важливо, що психокультурний розвиток в юнацькому віці спричинений головним чином основними внутрішніми протиріччями, які конструктивно студент може розв'язати саме завдяки розвиненій здатності до рефлексії. Так, в одному випадку рефлексія багато в чому змикається з процесами самооцінювання, самопізнання, самоконтролю, у другому – із феноменом креативності, у третьому – із психоформами соціально-перцептивних здібностей. Відтак рефлексія як механізм та умова самосвідомості [23, с. 137] – це не просто усвідомлення того, що становить собою людина як особистість, а завжди ще й розвиткова зміна її як індивідуальності. Отож дотримання автором НКК вимог цього принципу сприяє розвитку студента як суб'єкта самотворення, який усвідомлює свої потреби, мету та зав-

дання освітньої діяльності, спроможний до самоорганізації навчальних дій у часі та до самоконтролю у процесі виконання завдань, а також який схильний усвідомлювати результати своєї праці та [18, с. 223] свідомо керувати власним перспективним психодуховним розвитком.

Принцип *саморегульованості* сутнісно пов'язаний із попереднім, адже високий рівень розвитку самосвідомості спричинює інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання. Саме завдяки розвиненій, адекватній самосвідомості студенту вдається збагнути себе як суб'єкта, здатного довільно скеровувати свою активність у русло конструктивних самозмін, самозростання та самотворення. Це, своєю чергою, уможливує перманентну корекцію деяких важливих для його життєдіяльності особистісних утворень, котрі водночас є складовими як сфери свідомості, так і самосвідомості, зокрема, редагування змісту та спрямованості локусу контролю, зміну співвідношення виявів екстернальності та інтернальності, а на цій основі – забезпечення адекватності взаємодії із зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами [4, с. 121]. Відтак студент може усвідомлено керувати своїми психічними станами, пізнавальною діяльністю та потенційно згармонізувати власну Я-концепцію.

Дотримання вимог принципу *децентралізованості (самоконтролю)* передбачає, з одного боку, проєктивне закладання автором НКК у його структуру прямих і прихованих запитань, поточних і підсумкових завдань для самоперевірки та самооцінки студентом власних навчальних досягнень, а з іншого – моделювання пізнавальних ситуацій чи розміщення спеціальних пам'яток, котрі спонукають його як читача до самопостановки навчальних задач, вибирання найбільш адекватних до власних інтелектуальних здібностей стратегій навчання, рефлексування пізнавальних утруднень і суперечностей, а також виявлення допущених помилок та їх причин. При цьому дії самоконтролю дають змогу не тільки перевірити рівень досягнення поставленої мети, оцінити процес, результат (систему знань, умінь, норм та їх ціннісну вагомість), продукт (мислехеми, інтелект-карти, проєкти тощо) особистісно значущої інтелектуальної діяльності, а й активізують осмислення здобутого фрагменту вітакультурного досвіду. Зокрема, студент, упредметнюючи свої “знання про знання” у

знаковій формі, повторно, на більш вищому рівні мислєдіяльності, опрацьовує особисто прийняті модульні одиниці освітнього змісту, глибше розуміє цілі останньої, простежує найтонші взаємозв'язки між окремими поняттями та смисловими блоками й водночас конкретизує, уточнює, а за потреби й коректує, спродуковані мислєобрази.

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

Принцип *метафоричності* скеровує автора НКК на проєктування метафоричних змістових блоків з глибоким підтекстом, які, головню через асоціативні ланцюги смислів, образи уяви та інші образно-символічні утворення, актуалізують життєвий і почасти архетипічний досвід студентів й сприяють розвитку ціннісно-смислової сфери останніх. Усі духовні маніфестації суб'єкта, за З.С. Карпенко, мають метафоричну форму, котра “передбачає двоєдність зримого і прихованого, свідомого вияву й підсвідомого імпульсу, утвердження далекої смислової схожості при запереченні актуальної смислової близькості” [16, с. 135]. Чуттєво-образні форми пізнання і передачі вітакультурного досвіду є провідними у так званому “латентному навчанні”, під яким розуміють мимовільне вчування у ситуацію, коли формується готовність особистості наслідувати моделі поведінки в аналогічних чи подібних до змодельованих у тексті ситуаціях. Саме для цього типу навчання найбільше притаманні феномени “самонаучіння” (М.І. Жінкін), “озорення” (В. Келлер), “неявного знання” (М. Полані), “інтуїції”, “передзнання” тощо [40, с. 29].

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

ний розвиток особи пояснений як багатоступеневий дворівневий процес вирішального культурно-історичного спричинення.

Суть принципу *моральності (етичності)* полягає у тому, що автор НКК має опосередковано спонукати читачів виокремлювати (абстрагувати) із сюжетної образно-афективної тканини тексту знання морально-етичного характеру, тобто самостійно сформулювати окремі моральні положення (етичні судження, моральні правила, сентенції чи оцінки), аргументувати їх та рефлексувати особистісне і суспільне ставлення до них. Студент, потрапляючи у спроектовані автором життєві ситуації, переживає драматичні перипетії зіткнення різних поглядів героїв (персонажів) як носіїв протилежних моральних положень, глибоко усвідомлює їх мотиви поведінки, пристрасно співпереживає і прагне самостійно вирішити моральні дилеми. Отож, за М.М. Бахтіним, звершується подія вчинку (вчинку-думки, вчинку-почуття, вчинку-бажання тощо) [38, с. 57], а відтак потенційно формуються ідеали, Я-цінності та моральні переконання студента, які утворюють ціннісно-смісловий пласт розвиткового функціонування самосвідомості його особистості.

Принцип *естетичності* стимулює автора НКК до створення умов для розвитку у студентів здатності мислити художніми образами, адекватно сприймати умовність художньої форми (метафоричність та символізм підтексту твору), одержувати естетичну насолоду від асоціативного багатства слова і краси роздумів, глибше відчувати гармонію природи, а в підсумку здійснювати експресивне самовивільнення духовних інтенцій власної особистості. Відтак феноменологія мистецького твору, за З.С. Карпенко, має виявляти себе як символіка, що, крім “експліцитного (метафорично-образного) ряду, містить імпліцитний (емоційно-енергетичний) потенціал, який викликає відповідну естетичну реакцію: від катарсису на одному полюсі до життєвого спротиву – на другому” [16, с. 397].

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

Суть принципу *самоактуалізації* полягає у тому, що автор НКК спонукає студентів продукувати власні наближені смислові поля до спроектованого ним змісту, а також творчо

доповнювати його “із” і “від” себе чимось винятково важливим й особисто значущим і таким чином максимально розширювати горизонти перебігу у своїй психосфері інтуїції і свідомості, мислення і розуміння, аналізу і рефлексії, переживань і відповідальності, самопізнання і самоактуалізації [32, с. 177]. Як відомо, під самоактуалізацією А. Маслоу розумів тенденцію виявляти у собі і через себе те, що наявне лише як вершинний людський потенціал, а основними рисами самоактуалізованої особистості вважав активність, самоповагу, самоприйняття, самостійність і спонтанність поведінки [24, с. 116]. При цьому спонтанність розглядалася ним як характеристика процесів, котрі зумовлені не зовнішніми діями і спричиненнями, а впливом внутрішніх імпульсів, інтенцій, спонук та особливостями власного саморуху-розвитку.

Принцип *репрезентативності (самовираження)* полягає у створенні автором НКК умов для самооб’єктивації особистості студента, екстеріоризації здобутого ним фрагмента вітакультурного досвіду і вивільнення його психодуховного потенціалу. Відсутність зворотного зв’язку і квазідіалогу з автором НКК і неможливість задоволення потреби у самовираженні студентів нині деструктивно компенсуються масовим поширенням феномену “студентського графіті” (написів на партах), котрий став специфічною графіко-символізованою формою письмового мовлення в межах динамічної молодіжної субкультури. Тому на сторінках НКК мають міститися контурні заготовки мислесхем, інтелект-карт чи вільні лінійовані поля, на котрих студенти з допомогою піктографічних поміток чи розгорнутих ідеографічних наративів, могли б розробляти персональний інтелектуальний продукт (портфоліо, доповідь, модель, проект тощо) у графічній, прозаїчній або віршованій формах. Такий текстуалізований витвір сприяє самовираженню індивідуальності кожного шляхом знакового упредметнення своїх інтуїтивно-творчих актів мислення, бажань, світоглядних пріоритетів і навіть глибинних ірраціональних фіксацій, які кожен репрезентує від імені персонажів художнього твору, мінаючи психологічні механізми захисту. Також зреалізування вимог цього принципу сприяє формуванню навичок самостійної роботи наступників, розвитку їхнього творчого потенціалу, а відтак створює умови для професійного та особистісного зростання юнацтва, його ціннісного ставлення до влас-

ного саморозвитку, вільного і водночас відповідального життєвиявлення.

Амбівалентний принцип само- та культуротворення, з одного боку, відображає одну із функціональних ознак НКК, котрий покликаний сприяти самотворенню студента на рівні суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму, а з іншого – вказує на важливість стимулювання останнього до психодуховного самовивільнення через акти культуротворення свого найближчого довкілля. Зокрема, автор НКК, головню за допомогою ОПСС, спонукає студента до власного самоусвідомлення та розвитку Я-коцепції через описання останнім свого життя як певного нарративу. Така історія чи розповідь, з погляду М. Боришевського і Т. Титаренко, потенційно охоплює провідні цілі життєдіяльності, світоглядні орієнтації та, у поєднанні з відповідними мотивами й реальними самовпливами, може слугувати однією з детермінант саморозвитку, тобто своєрідною моделлю бажаного майбутнього, згідно з котрою особа планує процес свого самотворення [4, с. 120]. Відтак завдяки таким історіям студент намагається видозмінити себе і свої значущі стосунки, закріпити чи оновити просторово-часову структуру власного життєвого світу [29, с. 91]. Водночас автор НКК проєктивно закладає у його структуру завдання науково-дослідницького, творчопошукового чи проєктно-конструкторського спрямування, вирішення котрих вимагає від студента креативної активності, продуктивноперетворювальної діяльності, імітаційно-професійної самореалізації, активного життєздійснення, а відтак Я-участі у культуротворенні й у збагаченні суспільно цінного продукту на рівні власного ментального досвіду.

ВИСНОВКИ

1. Автор НКК у процесі проєктування його структури має розмежувати наявний освітній зміст на чотири періоди (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) навчального оргциклу, що зреалізовується з допомогою психомистецьких технологій і технік модульно-розвивальної взаємодії, а відтак опосередковано конструювати не лише психологічно виважену наступність розгортання освітнього сценарію ситуаційної взаємодії викладача і студентів, а й читацьку діяльність і мислєдіяльність останніх, що й спричиняє у підсумку

їхній поступальний посферний (розумовий, соціальний, екзистенційний, психодуховний) розвиток.

2. Сукупність названих періодів цілісного модульно-розвивального циклу диференціюється на дев'ять похідних етапів, котрі сутнісно формовтілюються у структурі і змісті НКК завдяки дотриманню його автором тридцяти семи критеріально виокремлених та обґрунтованих нами психодидактичних принципів.

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

4. Оволодіння студентом різними за спрямуванням текстовими повідомленнями ставить перед ним цілком різні завдання і потребує зовсім іншої глибини опрацювання. Загалом перебіг думки має здійснюватися як внутрішній рух-поступ через цілу низку планів, як перехід думки в слово і слова у думку, котрий, із психологічного погляду, є не одномоментним актом, а результатом розгорнутого у часі процесу, що має різні рівні і фази. За Н.В. Чепелевою, читач має перейти від сприймання зовнішньої, поверхневої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової будови. Відтак, послуговуючись різноманітними засобами зовнішньої структури навчальних книг, є змога керувати процесом читання, тобто певним чином технологізувати студентське сприймання і розуміння тексту та запропонувати відповідні процедури й когнітивні операції його психологічного опрацювання.

Отож, випереджальний розвиток психодидактичного інструментарію ВНЗ – це одне з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки, що потребує як методологічної, так і технологічної переорієнтації, а також вимагає з'ясування наукової проблематики про співвідношення мови і мислення, інформації і знання, символу і психіки, культури і свідомості. Науково-проектне розв'язання піднятої проблеми дає змогу взаємозалежно збагатити раціонально-теоретичні і проектно-практичні підходи до створення інноваційних навчальних книг як центральних психодидактичних інструментів соціалізації юного покоління в освітньому просторі національної вищої школи.

1. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Бодров В.А. Психология и надежность : человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
3. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики : [курс лекций] / Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук. – [3-е изд., стереотип.]. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
4. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 119–137.
5. Васильченко А.А. Діалог і психотерапія / А.А. Васильченко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 25–35.
6. Выготский Л.С. Психология развития / Лев Семёнович Выготский. – М. : Смысл : ЭКСМО, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
7. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с. – (ил.).
8. Гірняк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гірняк Андрій Несторович. – Тернопіль, 2007. – 289 с.
9. Гірняк Г.С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гірняк Галина Степанівна. – Ялта, 2013. – 313 с.
10. Граник Г.Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу “Русская филология” / Г.Г. Граник // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 167–180.
11. Граник Г.Г. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) / Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72–79.
12. Гриненко І.В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації : [метод. рекомендації

для студ. гуманітарного профілю вищ. навч. закл. і учнів загальноосвітніх шк.] / Гриненко І.В. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 24 с.

13. Гудінова І.Л. Операційна компетентність як чинник розуміння тексту майбутнього педагога / І.Л. Гудінова // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 134–142.
14. Заброцький М.М. Вікова психологія : [навч. посіб.] / Михайло Михайлович Заброцький. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : МАУП, 2002. – 104 с.
15. Захарчук М.Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання / М.Є. Захарчук // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 160–165.
16. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
17. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
18. Коваль Т.І. Дослідження проблеми створення електронних підручників для вищих навчальних закладів / Т.І. Коваль // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4, Т. VI (18). – С. 219–230.
19. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
20. Максименко Ю. Теоретичні засади пізнання художнього образу / Юрій Максименко, Дмитро Синенький // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 181–185.
21. Мантула Т.І. Дидактичний аспект формування навчально-пізнавальної компетентності учнів у контексті інтегрованого підходу до підручникотворення / Т.І. Мантула : матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції [“Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури”], (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України, Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського. – Кіровоград : Кіровоград. обл. ін-т післядип. пед. осв. ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 328–335.
22. Мединцев В.А. Субъект речевого общения как “языковая личность” / В.А. Мединцев // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2, вип. 4. – С. 45–57.
23. Параскевич Л.Г. Рефлексивні процеси у самосвідомості і творчому саморозвитку особистості майбутнього соціального педагога / Л.Г. Параскевич // Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф., 12 травня 2006 р. : тези доп. – Хмельницький, 2006. – С. 135–137.
24. Петрова Н.И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н.И. Петрова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 116–120.
25. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд.

Степанов О.М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

26. Савчин М.В. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – (Альма-матер).

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

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

29. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять “особистість” та “життєвий шлях” / Тетяна Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 1. – С. 45–133.

30. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – К. : Вища школа, 1979. – 199 с.

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

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

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

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

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

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

37. Чепелева Н.В. Технології читання / Наталія Василівна Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

38. Шакирова Г.М. Психологические особенности усвоения учащимися понятий о нравственности на уроках литературы / Галия Мухтабаровна Шакирова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 56–63.

39. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретации схемы знания / Г.П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1 (8). – С. 3–8.

40. Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике : [Электронный ресурс] / Ю.Н. Емельянов. – Режим доступа к стат. : <http://voppsy.ru/issues/1988/881/881026.htm>

АНОТАЦІЯ

Гірняк Галина Степанівна, Гірняк Андрій Несторович.
Принципи психологічного проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ.

У роботі досліджена проблема психологічного проектування змісту і структури НКК, а відтак висвітлені актуальні питання психологічної детермінації читачької діяльності студентів як складного поліаспектного пізнавально-комунікативного процесу та провідного каналу соціокультурного (у тому числі професійного) й психодуховного саморозвитку осіб юнацького віку. Встановлено, що задля повноцінного зреалізування інноваційного оргциклу автору НКК потрібно проектувати зміст і структуру на кожному з дев'яти його етапів відповідно до вимог таких психодидактичних принципів: експресивності, сугестивності, образності, сюжетності, актуалізації життєвого досвіду читачів (чуттєво-естетичний етап); потребовідповідності, адекватності, цілепокладання, прогностичності та поліпроблемності (настановчо-мотиваційний етап); науковості, доступності, модульності, полікодованості (теоретично-змістовий етап); діалогічності, евристичності, смисло-відповідності (оцінювально-смісловий етап); трансформативності, екстраполяції, графічного переупредження, диференціації та індивідуалізації (адаптивно-перетворювальний етап); циклічності, системності, холістичності, узагальненості, збалансованості, інтегративності (системно-узагальнювальний етап); рефлексивності, децентралізованості та саморегульованості (контрольно-рефлексивний етап); метафоричності, культуровідповідності, моральності та естетичності (духовно-естетичний етап); самоактуалізації, репрезентативності (самовираження), само- та культуротворення (спонтанно-креативний етап).

Ключові слова: науковий принцип, психологічне проектування, модульно-розвивальний освітній цикл, змістовий модуль, НКК, текст, психодидактичний інструмент, читачька діяльність, студент як суб'єкт освітньої діяльності, пізнавально-комунікативний процес, саморозвиток.

АННОТАЦИЯ

Гирняк Галина Степановна, Гирняк Андрей Несторович.

Принципы психологического проектирования содержания и структуры учебно-книжных комплексов для студентов вузов.

В работе исследована проблема психологического проектирования содержания и структуры учебно-книжных комплексов (УКК), а следовательно освещены актуальные вопросы психологической детерминации читательской деятельности студентов как сложного полиаспектного познавательно-коммуникативного процесса и ведущего канала социокультурного (в том числе профессионального) и психодуховного саморазвития лиц юношеского возраста. Установлено, что для полноценной реализации инновационного организационного цикла автору УКК следует проектировать содержание и структуру на каждом из девяти его этапов в соответствии с требованиями таких психолого-дидактических принципов: экспрессивности, внушаемости, образности, сюжетности, актуализации жизненного опыта читателей (чувственно-эстетический этап); мотивационности, адекватности, целеполагания, прогнозируемости и

полипроблемности (установочно-мотивационный этап); научности, доступности, модульности, поликодированности (теоретически-содержательный этап); диалогичности, эвристичности, смыслосоответствия (оценочно-смысловой этап); трансформативности, экстраполяции, графического перекодирования, дифференциации и индивидуализации (адаптивно-преобразовательный этап); цикличности, системности, холистичности, обобщенности, сбалансированности, интегративности (системно-обобщающий этап); рефлексивности, децентрализации и саморегуляции (контрольно-рефлексивный этап); метафоричности, культуросообразности, моральности и эстетичности (духовно-эстетический этап); самоактуализации, репрезентативности (самовыражения), само- и культурозидания (спонтанно-креативный этап).

Ключевые слова: научный принцип, психологическое проектирование, модульно-развивающий образовательный цикл, содержательный модуль, УКК, текст, психолого-дидактический инструмент, читательская деятельность, студент как субъект образовательной деятельности, познавательно-коммуникативный процесс, саморазвитие.

ANNOTATION

Girniak Halyna, Girniak Andriy.

Principles of Psychological Design the Content and Structure of Training-Book Complexes for Students of Higher Educational Establishments.

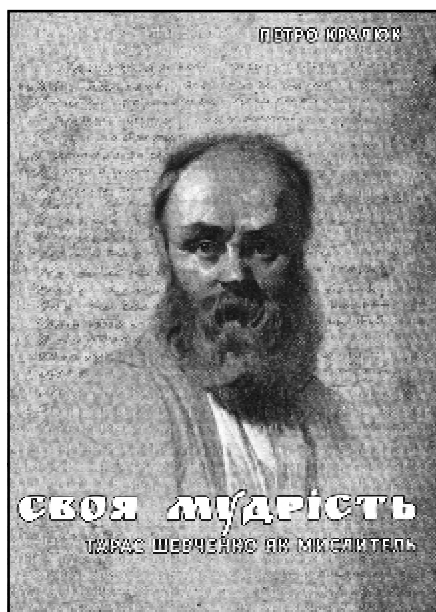
We study the problem of designing the content of the psychological and educational structures training – book

complexes (TBC), and hence covered topical issues of psychological determination of students reading activity as a complex multidimensional cognitive – communication process and leading socio-cultural channel (including professional) and the psycho-spiritual self-development of teenagers. Found that for the full implementation of organizational innovation cycle author TBC should be designed on the content and structure of each of the nine stages in accordance with the requirements of such psychological and didactic principles: expressive and suggestive imagery, story, updating readers life experience (sensual – aesthetic stage); motivational, adequacy, goal-setting, predictability and problem (installation – motivational stage); science, accessibility, modularity, multiple coding (theoretically meaningful stage); dialogic, heuristic, semantic matching (estimated – meaning stage); transformative, extrapolation, graphic transcoding differentiation and individualization (adaptive – a transformative stage); cycling, systematic, holistic, synthesizing, balance, integration (system – a synthesis stage); reflexivity, decentralization and self-control (control – reflective stage); metaphorical, cultural conformity, morality and aesthetics (spiritual – aesthetic stage), self-actualization, representativeness (expression), self- and culture formation (spontaneously – creative stage).

Key words: scientific principle, psychological design, modular – developing the education cycle, informative module, TBC, text, psychological and didactic tool, reader activity, the student as the subject of educational activities, cognitive – communication process, self-development.

Надійшла до редакції 21.10.2013.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Кралоук П.М.

Своя мудрість. Тарас Шевченко як мислитель /
Петро М. Кралоук. — Луцьк: Надстир'я — Ключі, 2013.
— 104 с.

У книзі проводиться дослідження філософських поглядів Тараса Шевченка, який, хоч і не належав до філософів-професіоналів, є значною постаттю української філософської думки. Розглядається проблема відношення запозичень та власних ідей Шевченка, його намагання поєднати просвітницькі ідеали з канонами християнства.