

ВІДГУК ОФІЦІЙНОГО ОПОНЕНТА

**доктора психологічних наук, професора Кузікової Світлани Борисівни
на дисертацію Гірняка Андрія Несторовича «Психологічні засади
модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія**

Актуальність дисертаційного дослідження А.Н. Гірняка зумовлена як завданнями наукового пошуку, так і соціальною значущістю розглядуваної проблеми. Сучасне суспільство відчуває гостру потребу в компетентних і творчих фахівцях, здатних до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення, тому одним із своїх основних завдань вважає зміну освітньої політики. У світі новітніх вимог до вищої школи все більше уваги приділяється якості підготовки випускників, їх професійній активності, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Українське суспільство, у тому числі й система освіти, нині перебуває на етапі перехідного періоду – від закритого соціально-економічного устрою до відкритого, демократичного, ринкового. Очевидно, що наявну наразі науково-професійну дифузію в закладах освіти, породжену ситуацією невизначеності, можна подолати шляхом розвитку нових інноваційних технологій. Зважене поєднання традицій та інновацій у розвитку суспільства, як відомо, є передумовою не лише добробуту його громадян, а й утвердження демократичних прав і свобод, багатовекторності світоглядних орієнтацій та культурного багатоголосся етнонаціонального життя. У цьому проблемному контексті дослідження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі з психолого-педагогічних позицій видається вельми своєчасним, зважаючи на політику євроінтеграції, яка прийнята й реалізується Україною останнім часом.

Актуальність теми дослідження не викликає сумніву, адже нагальною залишається проблема оптимізації психосоціального розвитку учасників освітнього процесу закладів вищої освіти та створення для них найкращих соціокультурних умов і задіяння максимально ефективних методів, форм, засобів та інструментів ситуаційно безперервної продуктивної соціалізації.

У цьому науковому форматі дисертантом обґрунтовано виокремлені певні пріоритети пошукування (перш за все мета і завдання, об'єкт і предмет, гіпотеза і методи дослідження), напрацьований теоретичний та емпіричний матеріал стосовно особливостей формування і своєрідності розвитку основних учасників освітнього процесу сучасного вітчизняного ЗВО.

У першому розділі дисертації здобувач розкриває поняттєво-категорійне поле психорозвивальної взаємодії та зміст соціальної взаємодії у різних формах організації наукового знання. Зокрема, розглянуто філософію взаємодії в сучасному науковому дискурсі та аргументовано виокремлено низку наукових підходів і теорій, які постають теоретико-методологічною основою цього поліаспектного дослідження, а саме: вітакультурна парадигма освіти; теорія вчинку, а також раціогуманістичний, діяльнісний, системний, комунікативно-діяльнісний та циклічно-вчинковий підходи (п. 1.1.1). Водночас здобувач здійснив ґрунтовний аналіз сутнісного змісту та параметричне розмежування засадничих категорій і понять (п. 1.1.2): «відносини», «взаємини», «взаємини міжособистісні», «взаємозв'язок», «взаємовплив», «взаємодія», «соціальна взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «педагогічна взаємодія», «модульно-розвивальна взаємодія», «інтера́кція», «соціальні зв'язки», «контактування», «дія», «реакція», «діяльність», «поведінка», «вчинок».

Також здобувачем детально розкрито зміст соціальної взаємодії в різних формах організації наукового знання (п. 1.1.3): теорія символічного інтера́кціонізму (Дж. Мід), теорія соціальної дії (М. Вебер), теорія соціального обміну (Дж. Хоманс), теорія трансактного аналізу (Е. Берн), психоаналітична теорія (З. Фройд), теорія керування враженнями (соціальної драматургії) (Е. Гоффман), теорія соціальної комунікації (Ю. Габермас), теорія соціокультурної динаміки (П. Сорокін), етнометодологія (Г. Гарфінкель), модель діадичної взаємодії (Дж. Тібо, Г. Келлі), діалектичний підхід (Г. Гегель), концепція соціальної еволюції (Р. Парк), бігевіористський підхід (Дж. Уотсон, Б. Скіннер), діяльнісний підхід (С. Рубінштейн), системно-діяльнісний підхід (Дж. Дьюї, О.М. Леонтьєв), комунікативно-діяльнісний (М. Бахтін), діалогічний підхід (Г. Балл), вчинковий підхід (В. Роменець), суб'єкт-суб'єктний підхід (Ч. Кулі), системний підхід (Н. Непомнящая, Б. Ломов), циклічно-вчинковий підхід (А.В. Фурман).

На основі ґрунтовного дослідження модульно-розвивальної взаємодії в історико-психологічному дискурсі (п.п. 1.2; 1.3) здобувачем запропонована авторська методологічна модель модульно-розвивальної взаємодії як предмета психолого-педагогічного пізнання (п. 1.2.3), фундаментом миследіяльнісного конструювання якої стали різновиди розвивального обміну, організовані за принципом кватерності.

У *другому розділі дисертації* автором здійснена систематизація основних різновидів міжсуб'єктних взаємодій, виокремлених за 35 критеріальними ознаками, об'єднаними, своєю чергою, за чотирма вимірами – просторово-часовим, організаційно-управлінським, структурно-функціональним і формозмістовим. Водночас здобувачем вдало диференційовано рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії, здійснено класифікацію принципів психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії, а також окреслено етапи і періоди функціонування модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу.

Особливо варто відзначити ґрунтовність теоретичної моделі багатопараметричного психологічного у змістовлення етапів модульно-розвивальної взаємодії, у якій психолого-педагогічний зміст *дев'яти етапів* модульно-розвивальної взаємодії (чуттєво-естетичний, настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний) розкривається через психологічний аналіз запропонованих 23 відповідних параметрів.

Заслуговує на увагу й запропонована авторська систематика стилів освітньої взаємодії, що критеріально розмежовує й впорядковує 15 основних стилістичних різновидів (демократичний, ліберальний, авторитарний; фасилітативний, модеративний, інгібівний; діалогічний, полілогічний, монологічний; консенсусний, індиферентний, конфліктний; паритетний, альтруїстичний, егоїстичний) та структурує відомі моделі поведінки викладача.

У *третьому розділі дисертації* подано психологічне у змістовлення різновидів взаємообміну та модульно-розвивального оргпростору освітньої взаємодії як інтегральних умов психосоціального розвитку особистості, розкривається

психологічний зміст поліаспектної системи модулів освітньої взаємодії в сучасній вищій школі, а також здійснена сутнісна характеристика кватерності змісту (психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного) інноваційної модульно-розвивальної взаємодії як сфери психологічного оргвпливу. Нам імponує, що зазначені теоретичні напрацювання органічно доповнюються психологічними алгоритмами та технологіями налагодження ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу ЗВО, що, безумовно, підвищує практичну значущість презентованого дослідження.

Четвертий розділ дисертації охоплює інструментально-психологічне забезпечення та прикладні аспекти модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів. Тут оригінально розкриваються структурно-функціональні особливості освітніх сценаріїв і модульних навчально-книжкових комплексів (навчальні посібники, тезауруси, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації студента) як інноваційних інструментів налагодження розвивальної взаємодії (п. 4.1). Детально описуються психологічні прийоми формування атракцій як способів налагодження зазначеної взаємодії (п. 4.2), а також окреслюються основні групи психологічних бар'єрів діалогічної взаємодії та специфічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктними характеристиками (п. 4.3).

Водночас здобувачем розроблена та апробована система професійної підготовки викладачів до налагодження технологічно компетентної модульно-розвивальної взаємодії (п. 4.4). При цьому конкретизуються теоретико-програмові засади підготовки викладача-психолога-дослідника і розкривається досвід прикладного психолого-педагогічного практикування в системі професійної підготовки наставників.

У *п'ятому розділі дисертації* подаються результати експериментальної перевірки ефективності оргтехнології модульно-розвивальної взаємодії в умовах освітнього процесу сучасного ЗВО. На наш погляд важливо, що експериментальна перевірка ефективності оргтехнології модульно-розвивальної взаємодії проводилася два роки у трьох ЗВО, які здійснюють підготовку здобувачів споріднених галузей / спеціальностей і географічно репрезентують різні регіони України: Західноукраїнський національний університет (ЗУНУ), Одеський

національний університет імені І.І. Мечникова (ОНУ), Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (ПНПУ). На особливе схвалення заслуговує зваженість і ґрунтовність підходу дисертанта до організації емпіричного дослідження та формування вибірки його учасників (загальну вибірку становили 1068 респондентів – студентів ЗВО).

Незважаючи на цілісність програми емпіричного дослідження, вона охоплює різні за змістово-функціональною спрямованістю чотири взаємодоповнювальні етапи (підготовчо-організаційний, діагностико-концептуальний, формувально-розвивальний, результативно-узагальнювальний), що здебільшого розгорталися послідовно або частково компліментарно збагачували один одного. Для проведення формувального експерименту на чітко узмістовлених і системно відрефлексованих засадах обґрунтовано низку психологічних змінних (нововведень). Відтак 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 дало змогу домогтися зростання сукупної ефективності навчальних занять (експертно-психологічна методика А.В. Фурмана), зумовило статистично значуще підвищення інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних показників у представників експериментальних груп (діагностовано 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела), спричинило конструктивні зміни типових моделей і стратегій взаємодії особистості (виявлено методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, тестом К. Томаса «Типи поведінки в конфлікті»), а також забезпечило поетапний розвиток академічних груп як згармонізованих студентських колективів (модифікована соціометрія Дж. Морено).

Констатуємо, що висновки дисертації відповідають визначеній меті і чітко демонструють логічну послідовність виконання завдань здійсненого дослідження.

Отже, аналіз дисертаційного дослідження А.Н. Гірняка дає підстави зробити висновок про ґрунтовність вивчення поставленої проблеми, високий науковий і професійний рівень дисертанта. Робота є цілісною і завершеною.

Зазначимо також, що різностороннє впровадження актуальних й інноваційних науково-практичних результатів, їхня апробація на міжнародних

та вітчизняних конференціях, численна кількість публікацій, у яких було відображено основні положення дисертаційного дослідження, свідчать про широке обговорення теоретичних напрацювань і вказують на високу практичну значущість отриманих результатів.

Однак окремі положення дисертації видаються дискусійними, викликають певні запитання або потребують додаткових авторських роз'яснень, а саме:

1. Для обґрунтування теоретико-методологічної частини дослідження здобувачем використано велику кількість наукових підходів, теорій і концепцій. Однак пізнання проблематики взаємодії в освітньому процесі невіддільне від питань розуміння і взаєморозуміння, тому методологічні засади дослідження доцільно було б збагатити герменевтичним підходом.

2. У першому розділі дисертації здійснено ґрунтовний аналіз різних теорій, концепцій і систем освіти в історико-психологічному дискурсі, у вітчизняному та закордонному досвіді, у загальноосвітньому (в т.ч. психодидактичному) та суто психологічному контекстах тощо. Водночас варто було б здійснити більш рефлексивний порівняльний аналіз традиційної (класично-академічної) та пропонованої інноваційної (модульно-розвивальної) освітніх систем за чітко встановленими критеріями, зазначивши конкретні недоліки і переваги кожної з них.

3. Здобувач у ході дослідження застосовує досить широку за регіональним представництвом вибірку ЗВО, розподілом на контрольні та експериментальні групи, курсами/роками навчання студентів та їх кількісним представництвом (1068 осіб). Однак до експериментальної частини дослідження залучалися студенти, які здобувають спеціальності соціально-гуманітарного спрямування. Робота виграла б, якби автор приділив більшу увагу і представникам інших професій (зокрема, природничого спрямування) і дослідив потенційні відмінності в налагодженні освітньої взаємодії.

4. Для проведення формувального експерименту на чітко змістовлених і системно відрефлексованих засадах авторського пошуку здобувачем цілком слушно створена таблиця-матриця системи взаємоспричинених інноваційно-психологічних і розвивально-типологічних змінних/нововведень (табл. 5.2), внутрішнє змістове наповнення якої утворюють

16 змінних/умов складноструктурованого психологічного експериментування. Однак доречно було б їх диференціювати за значущістю та вказати, які зі змінних (запропонованих інструментів, форм, методів роботи та інших чинників) виявилися найбільш ефективними.

Втім, висловлені зауваження не знижують загального високого наукового рівня дисертаційної роботи та не применшують позитивного враження від її змістового наповнення.

Аналіз дисертаційної роботи, автореферату та опублікованих праць А.П. Гіряка дає змогу дійти висновку про цілісний, філігранно структурований, змістово завершений та оригінальний характер цього наукового дослідження, а також про його беззаперечну наукову новизну і непересічне практичне значення. Зміст автореферату ідентичний основним положенням дисертації. Дисертація і автореферат оформлені відповідно до вимог МОН України. Зміст дисертації відповідає вимогам спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Таким чином, дисертаційна робота «Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО» за змістом, структурою, актуальністю, оформленням, науковою новизною та висновками відповідає вимогам пп. 9, 10, 12, 13 «Порядку присудження наукових ступенів» постанови Кабінету Міністрів України № 656 від 19 серпня 2015 року, які висуваються до докторських дисертацій, а її автор – Андрій Несторович Гіряк заслуговує на присудження наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Офіційний опонент:

завідувач кафедри психології

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка,

доктор психологічних наук, професор

С.Б. Кузікова

