

**Академія наук вищої школи України
Державна академія керівних кадрів освіти
Міністерства освіти України**

Анатолій ФУРМАН

МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ:

**ПРИНЦИПИ,
УМОВИ,
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

**Київ
Правда Ярославичів
1997**

**Academy of Science of Higher School of Ukraine
State Academy of Tducational Administrative Personnel of Ukrainian
Ministry of Education**

Anatoly FURMAN

**MODULAR-
DEVELOPMENTAL
INSTRUCTION:
PRINCIPLES,
CONDITIONS,
PROVISION**

**Kyiv
Pravda Yaroslavychiv
1997**

Світлій пам'яті

*члена-кореспондента АПН СРСР,
доктора психологічних наук, професора*

**ЛЮДМИЛИ МИКИТІВНИ
ПРОКОЛІЄНКО,**

моєму Духовному наставникові і мудрому Вчителеві,

присвячую цю книжку

УДК 001.8+152+167+(37.01+373)

Ф 95

СХВАЛЕНО

вченою радою Державної академії керівних кадрів освіти
МО України (протокол № 3 від "27" листопада 1997 р.)

ФУРМАН А. В.

Ф 95 МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ПРИНЦИПИ, УМОВИ,
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ: Монографія. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.; іл.

ISBN 966-96249-9-7

У монографії вперше цілісно подається модульно-розвивальна система навчання, що пройшла теоретичну та експериментальну перевірку в загальноосвітніх школах України протягом п'яти років. Обґрунтовується соціально-культурна місія національної освіти, висвітлюється зміст принципів ментальності, духовності, розвитку, модульності.

Модульно-розвивальне навчання розглядається в контексті фундаментального соціально-психологічного експериментування, характеризується як система інноваційних освітніх технологій та експериментальних умов, аналізується у двох фазах реалізації пошукової діяльності — наукового проектування та освітнього мислення втілення цілісного модульно-розвивального процесу.

Описується інноваційна система програмно-методичного забезпечення освітньої системи у єдності граф-схем і наукових проектів навчальних сценаріїв і розвивальних міні-підручників, програм самоповаги і самореалізації особистості учня. Позначаються принципи, алгоритми та особливості створення зазначених програмних компонентів, подаються їх фрагменти і зразки.

Для педагогів і психологів, науковців і практиків, керівників освітніх установ і навчально-виховних закладів, викладачів і студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів.

Авторські права захищені. Передрук будь-яких фрагментів тексту книжки можливий лише з дозволу автора.

Рецензенти **М.І.ДРОБНОХОД**, доктор наук, професор, академік АН ВШ
України,

Софія МОРИС, доктор психології, професор Саскачеванського
університету (Канада)

Науковий редактор **В.П.ГОРПІНЮК**

Ф 0303050000-170
1997

Без оголошення

УДК 001.8+152+167+(37.01+373)

Copyright © Фурман Анатолій Васильович, 1997

ISBN 966-96249-9-7

ДУМКИ ТА ВІДГУКИ

Благодійна соціальна місія нової освітньої системи – реалізація позитивного природного і життєвого потенціалу особистості шляхом зосередження навколо її внутрішнього світу численних стимуляційних потоків, що надходять від модульно організованого навчання та інтегруються неперервною розвивальною взаємодією між учителем і учнем. Ось як характеризують модульно-розвивальну систему управліниці, науковці, журналісти, практики.

Микола ДРОБНОХОД,

*ректор Державної академії керівних кадрів освіти МО України,
академік АН вищої школи України, доктор наук, професор:*

– Навчальний процес – це не просто повідомлення нових знань, залучення до соціально-культурних цінностей і навіть не міжособова взаємодія. Це спосіб сумісного буття, що стимулює позитивний людський потенціал. Саме у цьому неперевірене суспільне значення модульно-розвивального навчання у розвитку національної освіти, яке в експериментальному вимірі вперше створює умови для подолання вихованцями вершин духовної, розумової, соціальної досконалості. Власний педагогічний досвід, багаторічна праця на освітянській ниві дозволяють мені сьогодні стверджувати: модульно-розвивальна система навчання, експериментальне впровадження якої відбувається в школах України, – це наше майбутнє...”

Роман ПЕТРОНГОВСЬКИЙ,

заступник голови Житомирської облдержадміністрації:

– Всі, хто ознайомлюється з життям СШ № 10 м. Бердичева, переконуються, що робота тут проводиться велика, причому не за відпрацьованою схемою, а творча: вдалося створити відповідну атмосферу, знайти форми і методи ефективного навчання, коли й дітям цікаво, і батьки задоволені якістю навчання дітей. А якщо експеримент передбачає участь у ньому всіх зацікавлених у кінцевому результаті, починаючи з учителя, учня, батьків і закінчуючи, врешті-решт, суспільством у цілому, то в ньому, безперечно, є сенс.

Василь ОСИПЧУК,

*начальник обласного управління освіти
Житомирської області:*

– Експеримент з модульно-розвивальної системи, запропонований А.Ф.Фурманом, – новітнє слово в педагогіці. Він складний, навіть надто складний. Насамперед, своєю новизною. Аналогів немає ні в нашій країні, ні в світовій практиці, підкреслюю, саме в практиці. Але тим він і цікавий, що складний, тим і приваблює, що новий, тим і плідний, що пропонує кожному вчителю, учневі, батькові, по-новому поводитися на себе, на власні можливості, жити наповнено, працювати водночас і на сьогодні, і на перспективу.

Віктор ОГНЕВ'ЮК

начальник управління середньої освіти Міністерства освіти України, кандидат філософських наук:

– Примітно, що новизна цієї системи не обмежується вдосконаленням окремих аспектів перебігу навчально-виховного процесу, а передбачає докорінну видозміну завдань, змісту і характеру життєдіяльності масової загальноосвітньої школи в цілому. Фактично маємо справу з відкриттям такої освітньої системи, яка вперше в історії шкільної справи повно реалізує одну з найфундаментальніших ідей земної цивілізації – ідею розвитку. Унікальність його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, які ієрархічно подані в загальній картині психосоціального зростання кожного учня.

Василь МАДЗИГОН

*віце-президент Академії педагогічних наук України,
директор Інституту педагогіки АПН України,
доктор педагогічних наук, професор:*

– Модульно-розвивальна система, яку створює А.В. Фурман, передбачає поетапне вдосконалення практики шкільного навчання в Україні. Її очевидна перевага – розумне поєднання фундаментального психолого-педагогічного знання із здоровим учительським глуздом. Найвагомішим здобутком, який дає змогу з оптимізмом дивитися на перспективи розвитку цієї системи, є досконала за змістом експериментальна практика в масштабах країни.

Олексій ХИЛЮК,

*голова міськвиконкому Бердичівської Ради
народних депутатів:*

– Технологія модульно-розвивального навчання вирівнює учасників навчально-виховного процесу, їх пошук істини, забезпечує повну співдружність учителя та учня, а в нинішніх соціально-політичних умовах, вважаю, вкрай необхідним сприймати дитину такою, якою вона є, і намагатися розвинути її природні задатки. І друге, – опанування цією технологією спонукає вчителя працювати над собою, вдосконалювати свій професіоналізм, поглиблювати знання. Впевнені, негативного результату експеримент не дасть, а ось чи стане в авангарді освіти, покаже час.

Рафаель ШАМЕЛАШВІЛІ,

*заступник директора Інституту змісту і
методів навчання МО України:*

– Модульно-розвивальне навчання не перекреслює здобутків як вітчизняної, так і світової науки. За уважного вивчення теорії модульно-розвивального навчання відкриваєш, що воно викристалізовується з ідей, принципів, умов добре відомих в Україні педагогічних систем. Повно враховує переваги численних зарубіжних версій модульного підходу до організації розвивального навчання. Водночас це дійсно нова освітня система, за якої педагог професійно працює не лише із знаннями, вміннями і навичками. А передусім з розвитком особистості школяра.

Георгій БАЛЛ,

*завідувач лабораторії Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України,
дійсний член Академії гуманітарних наук,
доктор психологічних наук, професор:*

– Серед багатьох спроб реалізувати ідею, а згодом принцип розвитку в удосконаленні шкільної практики одне з чільних місць посяде модульно-розвивальна система навчання. Спирається вона на міжнаукову теорію і плюралістичну методологію, існує як ієрархічна система інноваційних педагогічних технологій, відкриває ще невідомі механізми керівництва психосоціальним розвитком особистості, всебічно використовує потенціал пропонованих проблемно-модульних навчальних програм і розвивальних підручників.

Ірина СИНЯВСЬКА,

*завідувач міським відділом освіти
Бердичівського міськвиконкому:*

– Як показує півторарічний досвід експериментування, модульно-розвивальна система й покликана забезпечити саме рівність сторін у процесі навчання, дати конкретні поради вчителям, батькам, як не втратити індивідуальність дитини. Найбільш цінним у даній системі є те, що передовсім стоїть завдання: підвищити майстерність педагога, вивести його на такий рівень, коли він вже не мислить своєї діяльності без постійної самоосвіти, неперервної роботи над собою. Вчитель, який працює за модульно-розвивальною системою, повинен так скласти програму і план занять, щоб забезпечити державний стандарт в освіті, значно полегшивши сприйняття навчального матеріалу учнями.

Іван ЩЕРБАТЕНКО,

головний редактор журналу "Рідна школа":

– Модульно-розвивальне навчання – нова освітня система, в котрій інноваційній заміні підлягають всі її основні сторони – завдання, зміст, форми, методи і результати навчання. І хоч ця система ще повною мірою не завершена, до кінця не виважена, однак експеримент має всі складові успіху: і хороша матеріальна база, і ґрунтовне наукове забезпечення, і підтримка владних структур у регіоні. Невдовзі вона зможе конкурувати щодо ефективності з найкращими педагогічними моделями. Ми, журналісти, вбачаємо своє завдання в тому, щоб підтримувати експеримент, виносячи на широкий читачький загаль конкретні напрацювання науковців у тандемі з практиками.

Віктор КИРИЧЕНКО,

голова Мінської районної держадміністрації м. Києва

– Вивчення програми "Школа віри" і перших наслідків її реалізації засвідчує велике соціальне значення розпочатої в ліцеї № 157 експериментальної роботи. Саме прогресивна модульно-розвивальна система змінила на краще ставлення вчителів, учнів і батьків до виконання своїх функціональних обов'язків. Її висока організаційна новизна і довершена технологічність взаємодії вчителя і учнів докорінно змінили характер міжособистісних контактів, надавши їм осмисленості, емоційного тепла і довіри. Це, звісна річ, не могло обійти якісні показники розвитку ліцею. Матеріали учителів, що подані нижче, з одного боку, свідчать, що модульно-розвивальна система перебуває у процесі успішного становлення, а з іншого – має неабиякий резерв творчого зростання педагога у разі її внутрішнього прийняття і практичного плекання.

Борис ПОПОВ

кандидат філософських наук, професор:

– Культурі чужий поділ дійсності на фрагменти й сфери за принципом наук та навчальних дисциплін. В культурі логіка невіддільна від естетики, наукове – від містичного, фахове – від аматорського. Це не означає, що культура безструктурна і хаотична – ні! В культурі власні таксони і класифікації. Школа віри ставить за мету наблизитися до культурних таксонів і смислів. Модульно-розвивальна система співзвучна глибинним процесам у сучасній культурі і педагогіці, це робить її досить обнадійливим експериментом в освітянському житті України.

Валентин ГОРПИНЮК,

*заступник головного редактора журналу
"Освіта і управління":*

– Сучасна школа дедалі більшу вагу звертає на модульно-розвивальну систему навчання. Завдяки своєму змісту, методам, формам організації реально стимулюються процеси розвитку індивіда, створюється зона найближчого розвитку особистості за певної змістово-логічної цільності, завершеності, переважають біопсихологічні процеси індивідуального розвитку, відкривається розвивальний простір для учнів, а отже, створюються умови для активного саморозвитку особистості не взагалі, а особистості української дитини. Організація освітньої практики за новою системою розвиває в українських дітей переломний розумовий, соціальний і національно-духовний потенціал, прискорює соціально-культурне зростання на засадах національної ідеї, української активної ментальності. Отож модульно-розвивальна система навчання і "Школа розуміння", зокрема, покликана готувати духовно і розумово активне за своєю ментальністю молоде покоління новітніх українських громадян.

Віктор КОСТЕНКО,

директор ліцею № 157 м. Києва:

– Теорія модульно-розвивального навчання дає змогу в системі подивитись, як побудувати альтернативний освітній заклад, що має набагато вищий коефіцієнт корисної дії. Вона є сьогодишнім і завтрашнім інструментом у роботі вчителя, тому що спрямований на створення атмосфери (умов) для саморозвитку учня. Завдяки впровадженню в практику роботи школи модульно-розвивальної системи, яка у нашому варіанті має назву "Школа віри", нам вдалося домогтися ставлення до школяра, як до особистості, суб'єкту саморозвитку. Головною проблемою для вчителя стала установка на створення зовнішніх і внутрішніх умов для процесу саморозвитку (самореалізації). Підкреслимо, мова йде про саморозвиток, який сягає внутрішніх вершин духовної досконалості кожного.

Тамара СЕМЕНЮК,

директор експериментальної СШ № 10 м. Бердичева:

— Важливий елемент переходу педагогічного колективу до модульно-розвивального навчання — зростання ролі соціально-психологічної служби школи. Учителі, побувавши у ролі психолога та виконавши складні тестові обстеження, зрозуміли: потрібно глибоко вивчати динаміку розумового і соціального розвитку учнів. Висновки робити рано, але вже помітні зміни. Навіть сам процес тестування стимулює пошукову активність учнів, породжує у них бажання до самопізнання і самовдосконалення.



Наталія МАЛАХОВА,

директор експериментальної СШ № 80 м. Дніпропетровська:

— Проблема реформування середньої освіти України полягає в тому, щоб експериментальним шляхом створити педагогічні моделі і технології, які б дали змогу учасникам навчально-виховного процесу повно реалізувати свої природні і соціальні здібності, змотивувати їхню соціально-культурну діяльність, виявляти нові інтелектуальні і духовні обрії. Досвід експериментальної роботи педагогічного колективу СШ № 80 свідчить: шкільноосвітня проблема найкраще розв'язується у системі модульно-розвивального навчання, яка передбачає поступову багатоаспектну видозміну підвалин і умов життя сучасної школи на інноваційно-дослідницьких засадах. То й упровадження її вимагає ґрунтовної підготовчої роботи педагогічного колективу, досвіду експериментальної та аналітичної роботи творче зорієнтованої групи вчителів школи.

Микола МИХАЙЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук, учитель історії і права

— Запорукою успішного функціонування модульно-розвивальної системи є ґрунтовна підготовка вчителя, котрий наповнює змістовий модуль кожної теми науковим матеріалом, розробляє систему проблемних, теоретичних і практичних завдань, організовує нормотворчу роботу учнів, врешті-решт формує їхнє ставлення до набутих знань, норм і цінностей. Творча робота вчителя над створенням наукових проектів навчального модуля доповнюється творчою активністю учнів, яка розгортається у процесі опрацювання учнем цього модуля і, як наслідок, піднімає обох учасників навчального процесу на вищий щабель особистісного розвитку. При цьому основне завдання вчителя — наповнити навчальний модуль таким соціально-культурним досвідом і так майстерно його подати, щоб учень з великим бажанням включився у розвивальну взаємодію, природно виявив емоції, думки, вольові і морально-етичні судження. Тільки це забезпечить прискорений розвиток його розумового і духовного потенціалу.

Вілена МАЦЮК,

журналіст:

— Модульно-розвивальна система переносить центр ваги у внутрішній світ учня, що непросто. Учитель має стати психологом, щоб зрозуміти учня, знати його можливості, інтереси, потреби. На кожному етапі модульно-розвивального процесу учні смислово занурюються у зміст теми, розширюють і поглиблюють свої знання, а вчитель застосовує щоразу нові методи і прийоми. Це справжнє дійство, у якому дійові особи — учитель і учні. Вони самі добирають матеріал, влаштовують ігри, “мозкові” атаки, ставлять інсценівки, розігрують певні сюжети, навіть пишуть міні-підручники. Взагалі, творчими завданнями наповнені всі етапи, діти щоразу замислюються, що вони взяли особисто для себе з вивченого, але повністю роботу оцінюють на останньому етапі.

Т Е М А Т И К А

Слово до читача _____	11
ВСТУП. Культуротворча місія освіти і науки _____	12
Розділ 1. Модульно-розвивальне навчання як соціальне замовлення _____	17
ЧАСТИНА ПЕРША. Принципи модульно-розвивального навчання _____	34
Розділ 2. Принцип ментальності в системі освіти _____	35
Розділ 3. Принцип духовності в системі освіти _____	49
Розділ 4. Принцип розвитковості в системі освіти _____	72
Розділ 5. Принцип модульності в системі освіти _____	103
ЧАСТИНА ДРУГА. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов _____	120
Розділ 6. Модульно-розвивальне навчання – система освітніх інновацій _____	121
Розділ 7. Методологічна модель модульно-розвивальної системи _____	151
Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах країни _____	171
Розділ 9. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу. _____	211
Розділ 10. Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання _____	228
ЧАСТИНА ТРЕТЯ. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи _____	243
Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання _____	244
Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи _____	257
Розділ 13. Розвивальний підручник: завдання, зміст, структура _____	280
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ. Соціально-культурна парадигма національної освіти – засада модульно-розвивальної системи навчання _____	303
Авторський словник основних термінів _____	311
Використана література _____	320
Рекомендована література _____	322
Додатки _____	323

Слово до читача

Ідея модульно-розвивального навчання як повно інноваційної шкільної системи виникла понад п'ять років тому в ході організації першого в Україні фундаментального соціально-психологічного експерименту з теми Школа розвитку в Донецькому експериментальному об'єднанні шкільних модулів. За цей, порівняно короткий відтинок часу вдалося не тільки наповнити її реальним психологічним змістом, а й створити мережу експериментальних загальноосвітніх закладів, де організована перевірка на достовірність і результативність пропонованих нами освітніх концепцій і програм, теоретичних моделей і схем, педагогічних технологій та інноваційних програмно-методичних засобів.

Тільки за три останні роки зусиллями педагогічних колективів експериментальних шкіл, співробітників кафедри експериментальних систем освіти і журналістів удалося підготувати і видати сім авторських програм дослідно-експериментальної роботи школи, три спецвипуски журналу "Рідна школа", п'ять спецвипусків газети "Освіта", а також книжку та кілька десятків статей в інших періодичних виданнях. Ця хвиля оригінальних ідей і теоретичних узагальнень спочатку природно спантеличила педагогів країни, а пізніше викликала масове зацікавлення новою експериментальною системою. Але до її впровадження педагоги виявилися не готовими фахово, переважно як дослідники і професійні психологи. Та й система ще не була адаптована до умов практичного використання. Це ускладнило і без того не просту ситуацію в пошуковому полі педагогічної свідомості вчителя: фрагменти модульно-розвивальної системи почали зводитися до тих чи тих закордонних версій модульного навчання – американської чи німецької, литовської чи російської. Відтак є об'єктивна потреба узагальнити напрацьоване і презентувати модульно-розвивальне навчання не тільки як оригінальну дидактичну модель, а й як інноваційну освітню систему національного характеру, розвивального змісту, духовного спрямування.

У написанні цієї книжки зіграла щоправда ще й інша важлива причина. На початок 1997 року експеримент з модульно-розвивального навчання вийшов на якісно новий рівень розвитку, який умовно можна назвати технологічним (прикладним): завдяки авторському програмно-методичному забезпеченню у педагогічних колективів шкіл визріло бажання впровадити нову систему без належного осмислення її теоретичних ідей, принципів та експериментальних умов. Знаменням цього етапу став черговий спецвипуск журналу "Рідна школа" (№ 2), у якому освітяни Бердичівської СШ № 10 запропонували учителям середніх шкіл оригінальну систему планування роботи з навчального предмета за новою стратегією, коли останній подається не як набір наукових знань і вмінь, а як певний фрагмент соціально-культурного досвіду у єдності теоретичних знань, соціальних норм і морально-етичних цінностей. Це створило необхідну умову масового використання ідей і технологій модульно-розвивального навчання. Однак залишається не реалізованою достатня умова її впровадження – глибоке теоретико-методологічне осмислення її сутності і складного соціально-психологічного змісту. Ось чому треба окремим виданням поєднати розкиданий у часі і на папері здобутий нами науковий матеріал.

Очевидно, що модульно-розвивальна система дійшла до екватору свого розвитку, коли теорія тільки окреслює горизонти власного потенційного становлення, а практика розпочала випробовувати на доцільність нові форми і моделі освітньої діяльності. Оскільки експеримент тільки набирає бажаного поступу, то основні висновки і рекомендації попереду.

Анатолій ФУРМАН,
завідувач кафедри ЕСО ДАККО МО України,
доктор психологічних наук,
науковий керівник фундаментальних соціально-психологічних досліджень

15 серпня 1997 року, м. Київ

ВСТУП

Культуротворча місія науки і освіти

Загальноновизнана нині світова криза освіти, на жаль, ускладнена в нашому суспільстві економічними негараздами. Саме тому її соціальні наслідки мають глибоко деструктивну природу: констатується різка зміна ціннісних орієнтацій і, як наслідок – втрата дієвого впливу на особистість тих мотиваційних чинників, які донині визначали ефективність традиційної школи й були зосереджені у принципах демократичного централізму, дії через колектив тощо. Відтак класно-урочна система втратила внутрішньо-психологічні зв'язки, що донедавна визначали її цілісність і достатню ефективність.

До того ж вона має певні культурно-історичні обмеження, практично втілюючи ідеї і принципи егалітарної педагогіки Яна Амоса Коменського на противагу ідеологемам і підходам елітарної педагогіки, запропонованої свого часу Джоном Локком.

Я. Коменський, маючи установку на створення у навчанні рівних можливостей для всіх (нагадаємо, що для нього дидактика – це “універсальне мистецтво вчити всіх усього”), проектує не індивідуально-психологічний спосіб контакту учня зі світом, а освітній інститут – школу, що покликана транслювати загальнолюдський досвід чітко організованим групам учнів (див. 41)*. Радянська школа більше декларативно, аніж змістовно взяла за основу класно-урочну систему. Відповідно до комуністичної ідеології вона завжди й у всьому орієнтувалася на усереднення та ігнорування відмінностей між учнями. Це спричинювало тимчасові зниження загальних вимог на академічні стандарти, що, зі свого боку, призводило час від часу до кризи шкільної освіти. У цьому відношенні показовим є такий історичний факт: система Я. Коменського приречена переживати кожні 10-20 років кризи, оскільки не в змозі розв'язати вічну дилему між масовістю (там званий освітній стандарт на кількість) і неминучою втратою якості (освітній стандарт на якість). Тому й учитель професійно відповідає за дотримання навчально-програмного (себто державного) стандарту, а не за розвиток особистості учня, його соціальну і духовну зрілість. З цієї ж причини в Америці класно-урочна система відійшла в історію. Аналогічна небезпека сьогодні виникла і перед вітчизняною масовою школою.

У цій ситуації потрібне реформування освітньої галузі, але не тільки згори, а й знизу, причому не лише на рівні малоосмисленого передового педагогічного досвіду. На часі є потреба в науково-практичних системах, котрі були б повно інноваційними і впроваджувалися педагогічними колективами як сукупність довершених тех-

* Посилання даються на використану літературу, що подана в кінці книжки і характеризує наукові здобутки науково-експериментальної школи автора.

нологій. Тільки тоді можливий потужний педагогічний рух знизу, що зростаючою лавиною енергетично наповнив би давно й безуспішно здійснюване реформування зверху. Але для цього необхідно змінити як світоглядні, так і змістові підходи в розумінні соціальної місії освітньої сфери та умов її поступального розвитку.

Щонайперше за правило слід прийняти таке положення: у суспільстві не буває галузей непотрібних чи недоцільних, тобто таких, котрі існують самі по собі. Кожна галузь є виробничою, продуктивною. Не є винятком й освітня. Вона покликана займатися особливим духовним “виробництвом”, точніше духовним творенням – готувати нову людину – громадянина України, котрому притаманні такі риси, як національна самоповага і патріотичність, гуманність і добропорядність, компетентність і волелюбність.

Стратегічно розв’язати цю проблему покликана підготовлена нами “Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти в Україні” (див. додаток 1), яка обстоює культуротворчу місію освіти в державо- і суспільствотворенні: освіта – це та сфера духовного життя суспільства, метою якої є новітній українець з високим ідейним, розумовим і моральним потенціалом. Ця сфера поряд з матеріальним виробництвом є однією з найважливіших у національному відродженні. Характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю щодо накопичення державою людського капіталу, забезпечення стійкого людського розвитку як основного показника безпеки і діяльності громадян. Остання проблема є глобальною, оскільки винесена ООН в число найважливіших для людства (див. Звіти ООН про людський розвиток). Водночас це – проблема № 1 гуманітарного розвитку нашої держави, розв’язання якої вимагає визнання освіти, науки і культури духовно виробничими, інтелектуальними сферами, що тільки за сприятливих соціально-політичних обставин можуть функціонувати самодостатньо.

Разом з тим освітнє виробництво неможливе не тільки без матеріального (приміщення, устаткування, обладнання тощо), а й без духовного творення – наукового. Місія науки – розробляти ґрунтовні дослідні програми, нові теорії і технології та експериментально їх перевіряти на достовірність й ефективність. Для поступального розвитку освітньої сфери зазначені пласти духовного творення мають взаємодоповнюватись за принципом гармонійності, коли інноваційні знахідки вдосконалюють традиційні моделі навчання, а усталений педагогічний досвід стає джерелом для нових експериментальних методів. Тому в соціально-культурному плані йдеться, насамперед, про технологічну досконалість цих “виробництв” і, як наслідок, про якість продуктів духовного творення, що конкретизуються у відповідях на запитання: “Якого громадянина нині готує шкільна освіта?” та “Як і теорії й експерименти пропонує сучасна педагогічна наука?”

Для вітчизняної шкільної практики і педагогічної науки традиційно прийнятними є прикладні, локальні експерименти (психолого-педагогічні, формувальні, на-

Вступ

Модульно-розвивальна система

Схема. Рівні соціально-психологічного експериментування в системі освіти України

Соціально-психологічні інновації в освіті		Регіональний на- уково-освітній середній заклад		Класно-урочна система
V.	Інноваційні освітні системи	Фундаментальний со- ціально-психологічний експеримент:	Спільне довготривале експериментування науковців і освітніх практиків за фундаментальними дослідними проектами, що передбачає взаємозалежне створення: а) міждисциплінарної теорії; б) багатовимірної методоло- гії; в) повноцінної технології та г) експериментальної практики нової освітньої системи.	
IV.	Інноваційні дидактичні системи	Система дос- лідно-експе- риментальної роботи	Дидактичний експеримент як взаємозалежна видозмі- на: а) мети і завдань; б) змісту; в) форм; г) технологій і методів; д) результатів навчання.	
III. Проблеми: а) наука + практика б) психолого- мистецький зміст	Інноваційні освітні технології	Система со- ціально-пси- хологічної служби	Генетичний (формулюючий, розвивальний) експеримент як технологічний рівень видозміни дидактичної системи	
II.	Інноваційні педагогічні технології (система методів навчання)	Система методич- ної служби	Педагогічний, в т.ч. методичний експеримент як "молекулярний" рівень видозміни змісту і способів викладання навчальних предметів	
I.	Інноваційні педа- гогічні прийоми	Учительське (викладацьке) експериментування як "ато- марний" рівень видозміни щоденної освітньої практики		

Традиційна освітня практика і педагогічна наука

вчальні та ін.). Про це наочно свідчить побудована нами модель рівнів інноваційного експериментування в освітньому просторі України.

Численні методичні експерименти, не зачіпаючи основного змісту соціальної діяльності освітян, цілком природно приводили до розвитку наукових теорій, котрі все більше у своїх абстракціях і схемах відривалися від реальної педагогічної практики. Це спричинило закономірний результат: *перший пласт обсяжного локального експериментування сьогодні не може вивести національну освіту з кризи*. За кілька останніх років рейтинг популярності відомих методистів і педагогів-новаторів різко знизився. І не тому, що їхні здобутки втратили вагу. Вони просто не забезпечують перехід шкільної освіти від традиційної інформаційно-екстенсивної системи до європейсько-зорієнтованої, інтенсивно-розвивальної.

Отже, проблема зміни національної освітньої системи ніколи не стояла так гостро, як сьогодні. *Радянська модель класно-урочної системи є фундаментальною в історичній ретроспективі й малоефективною в перспективі*. Відомо, що її сумарний розвивальний вплив на особистість знаходиться в межах 5–10 % і тільки в окремих випадках є більшим. Тому конструктивне розгортання державотворчих процесів безпосередньо пов'язане з відшукуванням і впровадженням прогресивної моделі середньої та вищої освіти, що є показником успішного розвитку нації.

Чи не єдиним виходом із зазначеної суспільної проблемної ситуації є, на наш погляд, зміна методологічної парадигми розвитку національної освіти, що передбачає досягнення нового рівня експериментування – організацію фундаментальних соціально-психологічних досліджень. При цьому фундаментальних або основоположних відносно соціальної практики, зокрема освітньої, шкільної, а не стосовно педагогічної науки, як це прийнято. Тоді предмет пізнання становитимуть не стільки ідеалізовані фрагменти педагогічної реальності, скільки сама ця реальність у її соціально-психологічній цілісності й унікальності, а результати досліджень спричинюватимуть розвиток більше освітньої практики, ніж педагогічної науки.

У нашому досвіді фундаментальний експеримент організовується поетапно, впродовж кількох років і пов'язаний з нарощуванням експериментальних умов – основних складових життєдіяльності школи. Перший рік – це перепідготовка педагогів як психологів і дослідників, другий – зміна організаційно-управлінської моделі школи і проведення комплексних діагностичних обстежень учнів і вчителів, третій – проектування нового змісту шкільної освіти за допомогою граф-схем і наукових проєктів навчальних курсів, четвертий – створення сценаріїв модульних занять і пробне впровадження модульно-розвивальних технологій, п'ятий – написання розвивальних міні-підручників і технологічне вдосконалення інноваційної системи.

Таким чином, з року в рік науковці і практики, які співпрацюють в інтенсивному ритмі духовного творення нових освітніх продуктів, забезпечують зміну загальної картини функціонування середньої школи. *В результаті соціально-культурне оточення стає не лише інформаційним, а й розвивальним, не тільки особистісно спрямованим, а й духовно насиченим.*

В с т у п

Скептики можуть заперечити, що недоцільно проводити фундаментальний експеримент в такому обсязі; освітня система, мовляв, і так трансформується (самодостатньо) з переходом суспільства з одного стану в інший. **По-перше**, як свідчить досвід попередніх десятиліть, не спрогнозований та експериментально не вивірений перехід шкільної освіти до певного результату має більше негативних наслідків, аніж позитивних. **По-друге**, соціальна функція науки й полягає в тому, щоб активно втручатися в освітню практику й позитивно змінювати її; інша справа, що сучасна педагогічна наука фактично усунулася від виконання цієї функції. **По-третє**, як показує аналіз тенденцій розвитку світової освітньої справи, її національні версії досягають кращих культуротворчих зразків за умови багатоваріантності моделей експериментально-практичного запровадження освітніх систем. Пропонований нами фундаментальний експеримент повністю відповідає зазначеним вимогам.

Зрештою, про соціально-культурну цінність фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання можна буде сказати однозначно позитивно тільки після його завершення. Для цього, за нашими підрахунками, знадобиться ще 5–6 років напруженої сподвижницької праці науковців, управлінців, практиків. Тому піклуємося про те, щоб мати об'єктивні та різнобічні наукові, експертні й досвідні дані ефективності експериментальної роботи на кожному етапі широкомасштабного пошуку нової моделі середньої освіти. І це цілком слушно, адже не лише результат, а й шлях до нього має бути істинним.

Р О З Д І Л 1

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА ЯК СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ

За роки державної незалежності України до суспільної думки прийшло усвідомлення того, що система народної освіти всі очі виплакала по соціально-політичному реформуванню. Проблема набула доленосного звучання: як бути? який шлях вибрати?

Перші кроки реформування – модернізація змісту освіти, створення альтернативних навчально-виховних закладів і навіть прийняття Державної національної програми “Освіта” “Україна ХХІ століття” – життєво необхідні, проте вкрай недостатні для забезпечення випереджального розвитку цієї галузі в цілому. Система шкільної освіти залишається екстенсивною, інформаційно-словесною, тобто класно-урочною в чи не найгіршому її варіанті. Тому природним є зростання соціально-психологічного невдоволення учасників освітнього процесу, яке, вочевидь, спричинене не тільки фінансовою скрутою, а й соціально неадекватним психолого-педагогічним наповненням змісту роботи сучасної загальноосвітньої школи.

Освітня ситуація: від недовіри до захоплення

Модульно-розвивальна система була презентована у 1994 році окремою книжкою журналу “Рідна школа” (№ 6) як альтернатива нинішній, класно-урочній. Її покликання в тому, щоб забезпечити комплексне осучаснення психолого-педагогічної діяльності навчально-виховних закладів. Тоді фактично вдалося зробити лише перший, може найважчий, крок від старого до нового. І хоч нове торкалося струнів живої педагогічної практики, все ж більше матеріалу було концептуального і навіть конкретно ідеологічного, аніж дослідно-експериментального, добре вивіреного.

Головний редактор журналу “Рідна школа” Іван Щербетенко, характеризуючи ситуацію в педагогічних колективах, що склалася після перших публікацій з модульно-розвивального навчання, пише: “Редакція одержала чимало листів: одні просили роз’яснень доступною розумінню широкого загалу науково-популярною мовою, інші одразу зрозуміли суть ідеї і вимагали від автора статті конкретних порад, а були й такі, які поставили під сумнів наукову спроможність пропонованого й відверто стали в опозицію. Тобто, думки спеціалістів – наукових працівників, педагогічної

громадськості розділилися... Й нині експеримент має як прихильників, послідовників, так і супротивників. Але, головне, немає байдужих. Це – важливий показник неординарності справи, що має своє обличчя. Експеримент проводиться не просто заради експерименту, а задля майбутнього освіти нашої держави. Освітняни, зацікавившись модульно-розвивальною системою, ознайомлюються з нею і часто стають послідовниками цієї новації...” [11, с. 2].

На сьогодні ситуація докорінно змінилася на краще: педагогічні колективи й окремі вчителі не просто внутрішньо сприйняли комплекс наукових ідей, а й розпочали практично освоювати модульно-розвивальні технології. Пропонована експериментальна система викликала масове зацікавлення педагогів, учителів. Це й природно на тлі повної відсутності тих освітніх моделей, які б зримо і безпроблемно забезпечували жадане входження нашої національної школи до світового культурно-освітнього простору. В тому, що модульно-розвивальна система є ментально зорієнтованою за витоками і смисловою за суттю та вдало переосмислює тенденції соціального розвитку передових країн світу наочно свідчить зміст цієї книжки.

Після виходу в 1997 році чергового спецвипуску журналу “Рідна школа (№ 2), який не тільки дає повне уявлення про нову експериментальну систему, а й розкриває технологію інноваційного планування роботи кожного вчителя-предметника, педагогічні колективи шкіл одержали необхідні методичні засоби для щоденного ефективного використання розвивального потенціалу модульно-розвивального навчання. Ось як описує ситуацію з розгортанням фундаментального експерименту на Житомирщині Зоя Черниш, заступник директора Житомирського ОІУВ:

“Нині спостерігаємо, як зростає інтерес до даного експерименту. Він все більше цікавить керівників шкіл, учителів, у них з’являється бажання випробувати власні сили в цій справі. Стверджую це, цілком відповідаючи за свої слова, оскільки щоденно зустрічаюся з різними категоріями педагогічних працівників на курсах перепідготовки в нашому обласному інституті. З проханням допомогти розпочати аналогічну роботу вони звертаються до мене, як до керівника-координатора цього експерименту.

Модульно-розвивальне навчання поступово, але переконливо завойовує прихильників. На конкурсах “Учитель року” передові учителі все частіше наводять приклади уроків з використанням модульно-розвивальних технологій. Звичайно, їм не вистачає при цьому загальної наукової основи, це не науковий досвід, а “доморощений”, однак кожний учитель на своєму рівні підходить до нього емпірично. Інтерпретуючи так чи інакше. Цей факт є надто красномовним.

Особливо цінним є те, що експеримент запроваджується в загальноосвітній школі. Звичайно, його з успіхом можна використовувати і в спеціальних школах, відповідно пристосовуючи до специфіки кожного окремого навчального закладу. Проте основна загальноосвітня школа сьогодні – це наш біль, і ми дуже вдячні науковцям...

за модульно-розвивальну систему, експериментальний етап якої, на нашу думку, закінчиться повною перемогою її прибічників на користь нашої загальної освітньої справи” [11, с. 10].

Проте у ситуації підвищеної індивідуальної уваги до модульно-розвивального навчання прихована чимала небезпека – можливість (факт) заповнення недослідженої психолого-педагогічної царини сумнівними ідеями і здогадками, тобто небезпека перекручення і девальвації вхідних підходів, принципів, умов. З іншого боку, для адекватного розуміння пропонованої системи треба мати високий рівень психологічної компетентності, який не забезпечують ані вузівське навчання, ані система післядипломної освіти. Тому має місце вихоплювання окремих, здебільшого неістотних моментів обстоюваного експериментального підходу, неприйнятне витлумачення його змісту і шляхів реалізації. Все разом узятє ставить перед командою науковців і практиків, які розробляють систему модульно-розвивального навчання, проблему своєчасного повного ознайомлення українських педагогів з новими результатами експерименту.

П'ять років недостатньо для створення цілісної освітньої системи нового, соціально-культурного змісту, але багато для досвіду фундаментального експериментування. Уже можна констатувати, що за цей, історично короткий час зроблено наступний істотний крок у розвитку модульно-розвивальної системи – створено перші зразки проблемно-модульних навчальних програм, які змістовно вирізняють цю систему як інноваційну, інтенсивно розвивальну, і розкривають широкі обрії її масового впровадження. Історично склалося так, що суспільна практика наших педагогів обросла високим парканом стереотипів і догм, крізь який почасти неспроможний пробитися промінь прогресивної думки. Тому перш ніж розпочати чотири роки тому наукове проектування нової експериментальної системи, потрібно було скинути кайдани соціально-педагогічних стереотипів та домогтися того ж від виконавців і учасників експерименту. Основних таких стереотипів, з нашої точки зору, п'ять:

а) забезпечення державною національною програмою “Освіта” реформування освітньої галузі України;

б) вирішення сучасною педагогічною наукою злободенних освітянських проблем;

в) перенесення закордонного досвіду у вигляді педагогічних моделей і систем на нашу соціальну дійсність;

г) впровадження передового педагогічного досвіду (альтернативні навчально-виховні заклади, авторські школи тощо) як основи прогресивного розвитку національної освітньої системи;

д) вироблення інноваційних педагогічних технологій.

За виключно важливого ідеологічного значення Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХ століття”), а починаючи з 1996 року Президентської програми “Діти України” у розвитку державотворчих процесів має місце переоцінка їх ролі щодо шляхів і засобів конструктивної розбудови національної школи.

Програми такого рівня не можуть претендувати на вичерпність практичних інваріантів розвитку освітніх інститутів. Будучи написаними за типовою концептуальною схемою, вони, зокрема, недостатньо висвітлюють психолого-педагогічний зміст діяльності навчально-виховних закладів, не піддають сумніву доцільність існування класно-урочної системи в середній школі і лекційно-семінарської – у вищій.

Щоб успішно розв'язувати проблеми освіти всіма можливими міжнауковими засобами державні програми і концепції для гуманітарної сфери суспільства мають бути науково-практичними, синтетичними. Тоді вони будуть не стільки дослідними і висвітлювати новітнє теоретичне витлумачення сутності тих чи тих соціокультурних ситуацій, стільки світоглядними, практично-управлінськими й розкривати стратегію і тактику реформування та збалансованого розвитку національної системи освіти.

Природно, що зазначеного рівня програми і концепції – здебільшого результат серйозної методологічної роботи науковців, управлінців, практиків, в ході якої вдається поєднати дослідження і пізнання з проектуванням, критикою і нормуванням. Тільки за цих умов, як стверджує відомий методолог Г.П. Щедровський, є можливість створити досить складні композиції державних рішень і дій на основі різнорідних наукових знань, коли множинність уявлення про шляхи реформування окремої освітньої структури (інституції) є фактом діяльно-комунікативної ситуації, що об'єднала зусилля професіоналів.

Отже, державні програми мають перевірятися не на істинність, а на ефективність практичної реалізації, що, власне, з часом й відбувається. Те, що згадувані державні програми розвитку освіти залишаються не реалізованими свідчить також про відсутність методологічної роботи авторів над їх проблемно-системним змістом. Іншими словами, автори цих програм, працюючи з різним соціокультурним матеріалом, не змогли знайти загальну точку відліку щодо оптимального розв'язання актуальних проблем національної освіти і у такий спосіб домогтися процедурного обґрунтування доленосних управлінських рішень за різноманітності соціальних змін й освітніх процесів.

Парадоксально те, що ні педагогічна наука, ні прогресивна шкільна практика неспроможні запропонувати ефективний вихід національної освіти з кризи. Основною причиною є не лише відсутність методологічної культури педагогів. Перша, не маючи належної експериментальної бази, теоретично переосмислює відомі педагогічні системи, що має опосередковане відношення до школи, друга не володіє дослідницькими методами. А тому не здатна піднятися до фундаментальних теоретичних узагальнень. Відтак наукові програми стримані консерватизмом теоретичних схем щодо розуміння природи педагогічної дійсності, а досвідні матеріали перенасичені розмаїттям та унікальністю педагогічних поглядів і рекомендацій.

Досвід національного державотворення останніх років показує, що не можна досягнути належного ефекту у діяльності школи ані за допомогою локального вдосконалення окремих сторін навчального процесу (цілей, змісту, форм, технологій чи

методів), як це десятиліттями практикувалося у нашій країні, ані шляхом запозичення закордонних, скільки-небудь авторитетних освітніх систем (Дьюї, Монтесорі, Ховарда чи Роджерса), що характерно для останніх років. У цій ситуації соціокультурна несумісність очевидна: як не можна виростити пальмовий сад у наших природних умовах, так само не життєздатною для нашого суспільного буття й українського менталітету є найефективніша стороння шкільна практика.

Тому не допоможуть одужанню національної освітньої системи і заморські ліки з аптеки Монтесорі, Ховарда, Гавера тощо. Можна запозичити у когось ідею чи принцип, але й тоді їх соціально-психологічне наповнення буде зовсім іншим з огляду на своєрідність нашої соціально-культурної ситуації. В іншому разі замість реальної користі обмежуємося освітньо-шкільним популізмом.

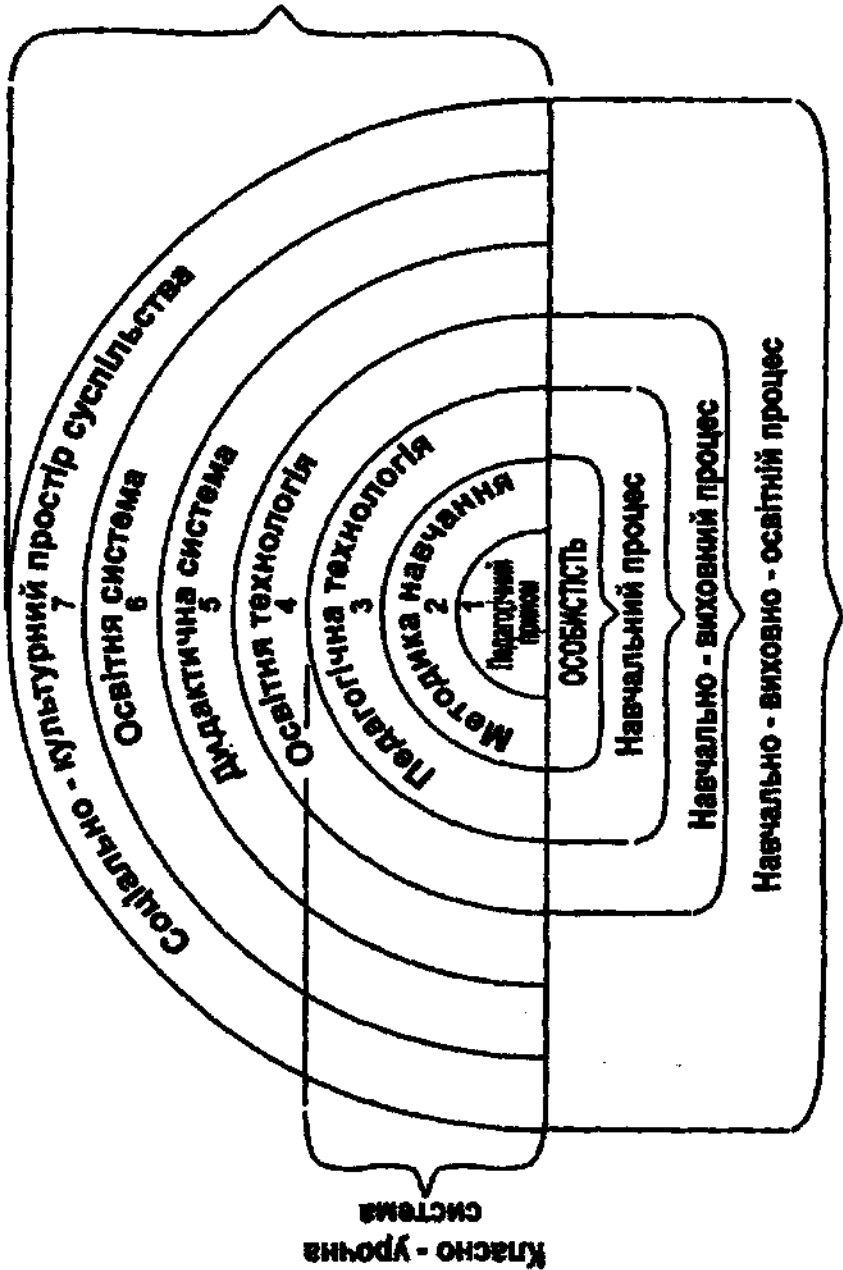
Це багато в чому стосується і віри у благодійний Захід, який нам не допоможе. Прикладом тут можуть бути різні фонди, які організували масове викачування з України наукових ідей. Звісно, за певні дотації освітянам і науковцям, які соціально поставлені державою на межу виживання. Якщо ж підходити по-державницьки, то було б інакше: власний духовний виробник, себто освітянин і науковець, був би адміністративно і правово забезпечений нормальними умовами праці. Справа тут не стільки в коштах, яких бракує, стільки в законодавстві та конкретному адмініструванні. Вочевидь, верхи справді не можуть жити без сторонньої валютної допомоги, а низи не хочуть зізнаватися у своїй соціальній меншовартості і безпорадності.

Зазначу один фундаментальний факт: сьогодишні проблеми державотворення є водночас найкращою візитною карткою національних інтересів України, а отже, національної безпеки. Не даремно в Концепції національної безпеки України серед основних напрямів державної політики національної безпеки вказується й на такі: “Стимулювання розвитку та забезпечення всебічного захисту освітянського та культурного потенціалу країни; створення ефективних механізмів боротьби з впливом інтелектуального та наукового потенціалу за межі України”.

Нарешті, ще один стереотип. Який і живиться споживацькою психологією нашої педагогічної громади. Це невгамовний голод по нових педагогічних технологіях. Він природний, але, мабуть, не в таких межах і формах.

Мистецтво організації конкретного навчально-виховного дійства часто-густо є засадничим у педагогічній роботі. Проте воно не самодостатнє, а визначається глибиною теоретичного пізнання того, що стоїть за конкретною технологією, а також залежить від зрілості методологічного мислення педагога і його досвіду, який у кращому разі посилює розвивальний потенціал технології. Тому остання не передається, немов естафета, а переосмислюється завдяки добре організованому пошуковому буттю, результатом якого й може стати виняткове досягнення в галузі освіти. Крім того, слід чітко розрізняти методичні техніки, педагогічні та освітні технології, які відмінні завданнями, змістом, процесуальністю й, відповідно, результативністю (схема 1.1).

Модульно - розвивальна система



Система управлінських стратегій і технологій розвитку національної освіти

Схема 1.1. Управлінсько-технологічне забезпечення модульно-розвивальної системи навчання

Світоглядні орієнтири нової експериментальної системи

У широкому соціально-культурному контексті плюралізму думок і підходів ми виробили чітку систему світоглядних орієнтирів, що позитивно заповнює освітній простір з вищезгаданими соціальними стереотипами і є, по суті, неформальною програмою їх заперечення.

Перше. Логіка шкільного життя в епіцентр проблемно-діалогічного поля ставить проблему сутності нового психолого-педагогічного змісту культурно-освітньої практики. Це означає, що ефективність будь-якої програми (державної чи регіональної, наукової чи практичної) має визначатися тим, які сторони внутрішнього світу особистості вона стимулює до розвитку (самостійність чи конформізм, раціоналізм чи духовність) і якими соціально організованими способами (в т.ч. і навчання) забезпечує цей розвиток (терор чи гуманність, копіювання чи творчість). Якщо за традиційної системи навчання учитель поставлений у такі умови, що змушений головно працювати з науково-предметним змістом, то в системі модульно-розвивального навчання його функціональний обов'язок інший – він первинно проектує і контролює перебіг психолого-педагогічного змісту (наявність пізнавальних, емоційних, вольових та інших процесів).

Природно, що в навчально-виховному процесі більшою чи меншою мірою розвитковий потенціал мають усі його складові – форми і методи навчання, особистість учителя і соціальність класного колективу. Проте організовує ці лінії-тенденції розвитку особистості тільки психолого-педагогічний зміст, який не повинен плестися у фарватері свідомості педагога, а навпаки покликаний визначити ефективність його професійної діяльності. Для цього останній щонайголовніше має бути професійним психологом-дослідником.

Друге. Щоб педагогічна наука послужила шкільній практиці, вона має стати експериментальною. Причому не в дисертаційному, а освітологічному розумінні слова. Річ у тім, що ні сама наука по собі, ні шкільна практика не можуть організувати виробництво об'єктивно нової наукової продукції. Таке виробництво можливо лише в ситуації їх співпраці у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту (див. розділ 8), який шляхом задіяння обсяжної системи різноманітних пошукових методів мережі наук дає змогу поетапно і комплексно змінювати всі основні підвалини-складові функціонування навчально-виховного закладу – цілі і завдання, зміст і форми, методи і технології, засоби і наслідки. Отож предметом такого експерименту є не той чи той ідеалізований фрагмент педагогічної діяльності, а певна ділянка соціально-освітньої практики – школа, район, місто, регіон.

На базі експериментальних шкіл Державної академії керівних кадрів освіти МО України (див. додаток 2), фактично створено науково-освітні заклади нового покоління, які, працюючи на потенційно можливий навчально-виховний і науково-освітній

результат, в експериментальному вимірі повно контролюють перебіг розвивальної педагогічної взаємодії і водночас є осередком культурно-освітнього простору районів, охоплюючи всі сторони життя школи і довкілля.

Третє. Модульно-розвивальна експериментальна система як факт суспільної практики можлива в ситуації поетапного взаємопов'язаного створення її а) міжнаукової теорії, б) плюралістичної методології, в) повноцінної технології, г) практики неперервного фундаментального експериментування як інноваційної діяльності навчально-науково-дослідного комплексу. Цю вимогу ще не забезпечувала жодна нам відома система. Не забезпечена вона повною мірою і в експериментальних шкалах ДАК-КО. Але експеримент тільки наближується до екватору спроектованих соціально-психологічних новацій і умов.

Створення регіонального науково-освітнього середнього закладу можливе тільки через п'ять років. Цей шлях фактично пройшли чотири експериментальні школи: ліцей № 157 м. Києва, СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області, СШ № 44 м. Запоріжжя і СШ № 80 м. Дніпропетровська. Тому сьогодні передусім мають місце контури інноваційної системи, коли теорія пройшла належну методологічну експертизу і конкретизована в ієрархії інноваційних освітніх і педагогічних технологій. Експериментальна практика, організуючись за новітньою теоретичною схемою, удосконалюється завдяки практиці з кожним новим етапом експерименту. При цьому обстоювана система послуговується всім найціннішим, що має місце в історично відомих моделях, як розвивального, так і модульного навчання.

Четверте. Впровадження будь-якої більш-менш цілісної експериментальної системи в практику теперішньої школи неможливе через низьку психолого-педагогічну компетентність учителів, яка є задовільною в умовах класно-урочної системи і далеко недостатньою за впровадження модульно-розвивальної системи. Тому в нашому досвіді фундаментального експерименту першого навчального року головно реалізується програма дистанційної підготовки вчителя школи – виховання педагога-психолога-дослідника, який би ефективно працював за нових соціально-психологічних умов. Очевидно, що в недалекій перспективі така підготовка має здійснюватися на базі Державної академії керівних-кадрів освіти та обласних інститутів післядипломної освіти. Принаймні у Житомирському інституті удосконалення вчителів така робота успішно проводиться два роки.

П'яте. Фрагментарне впровадження модульно-розвивальної системи можливе і навіть потрібне на початкових етапах експериментальної роботи. Кожний крок просування педагогічного колективу від теорії до практики і навпаки розширює поле видозміни традиційної системи, вступає з нею в суперечність. Досвід показує, що реалізація технологічного циклу модульно-розвивального навчання, нового розкладу занять чи будь-якого іншого компонента системи не дає бажаних наслідків. Тому слід організувати неперервну пошукову роботу педагогічного колективу, забезпечити його постійний рух уперед усіма тонкощами нової системи освітньої роботи.

Новації модульно-розвивальної експериментальної системи

Перший незаперечний факт полягає в тому, що ця система дає змогу розв'язати, причому не тільки теоретично, а й практично, вузол найскладніших освітянських проблем. Найголовніша проблема полягає в тому, як максимально реалізувати позитивний потенціал учителя і учня в розумовому, соціальному і духовному розвитку, внутрішньо мотивуючи їхню сумісну розвивальну взаємодію.

Освітня галузь завжди була полігоном ідеологічних маніпуляцій, хоч об'єктивно нове знання у ній здобувалося рідко. За роки державної незалежності України зростає питома вага педагогічного авантюризму і псевдоноваторства: переказуються добре відомі ідеї, підходи, версії (розвивальне і диференційоване навчання тощо). Тому важливо чітко визначити, що ж нового вносить пропонована система у розуміння навчально-виховного процесу.

Головним здобутком є обґрунтування трьох ритмів організованого соціокультурного досвіду – навчального, виховного, освітнього. Подано їх змістовну характеристику у єдності і циклічній домінантності на певних етапах функціонування модульно-розвивального процесу (див. розділ 3). Відтепер кожен учитель, спираючись на відповідну теоретичну модель, у змозі структурувати соціально-культурний досвід на рівні знань, норм і цінностей, науковими засобами спроектувати інформаційно-пізнавальну, нормативно-регуляторну і ціннісно-естетичну активність школярів і, нарешті, на практиці свідомо спрямовувати перебіг проблемної, регуляторної і світоглядної ситуацій так, щоб їх співвідношення забезпечувало прогресивне психосоціальне зростання учасників модульно-розвивального процесу. Працюючи із зазначеними циклами, педагог уперше одержує достатній психологічний інструментарій, що дає змогу безпосередньо працювати над розвитком учнів, делікатно керувати міжсуб'єктною розвивальною взаємодією, прискорюючи, збагачуючи або інтенсифікуючи процеси внутрішнього учня.

Інший факт, що заслуговує на увагу – відкриття, проектування та експериментальне відстеження трьох різновидів освітологічного змісту:

А – психолого-педагогічного;

Б – навчально-предметного, в тому числі наукового і досвідного;

В – методично-засобового.

Справа не в тому, що єдиний зміст педагогічної, точніше освітньої діяльності диференційовано. Кожна дидактична система і, мабуть, більшість учителів інтуїтивно враховувала інваріантність змісту своєї роботи. Але тільки у модульно-розвивальній системі побудовані модулі, які дають змогу цю діяльність здійснювати

високопрофесійно. Зокрема, встановлено, що наукове проектування обов'язково має рухатися від змісту А до змісту В.

У іншому разі освітня система неспроможна керувати процесами розвитку особистості, вони фактично протікають хаотично. До того ж на різних етапах модульно-розвивального циклу – установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, оцінно-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнюючий, контрольно-рефлексний, духовно-естетичний – ці різновиди змісту більше чи менше присутні і взаємодіють між собою. Тому проблема полягає в оволодінні вмінням свідомо їх проектувати та оптимально втілювати.

Модульно-розвивальна система повно реалізує конструктив двох, попарно згрупованих *усезагальних принципів – ментальності і духовності, модульності і розвитковості в їх єдності* (див. частину першу). Так, освітній модуль – не просто система як сукупність певних навчально-виховних ланок (компонентів), а така високоструктурована організація, що спроможна якісно виконувати набір складних, ментально спричинених соціально-культурних функцій, у нашому разі забезпечувати максимальний розвиток позитивних потенцій громадянина завдяки спрямованим психологічним впливам на нього (загально-освітня підготовка, інтелектуальна і моральна зрілість тощо). Тому модулем є не будь-яка система, а тільки та, що забезпечує виконання складної функції-діяльності.

Очевидно, що в освітній галузі на різних рівнях управління (державна, район, місто, мікрорайон), мають місце цілісні модульні комплекси різної досконалості й ефективності. Проекція цього принципу на різні сторони життєдіяльності сучасної школи дає змогу перевершити здобутки системного підходу в цій галузі, адже дозволяє *ієрархічно надскладну соціально освітню сферу подати як зрозумілу мережу різнорівневих навчально-виховних модулів, оптимізує розвивальні процеси кожного, гармонізує функціональні зв'язки між ними*. Про виняткову плідність модульного підходу свідчить факт науково-практичного обґрунтування типів модулів: дидактичного і навчального, змістового і формального, технологічного і процесуального, цільового і результативного та ін.

Принцип розвитковості, незважаючи на популярність серед науковців і практиків, реалізований частково навіть тими системами, що проголошують за мету розвиток окремих сторін особистості (див. розділ 6). Основна проблема полягає в тому, що *донині не відкрито універсального психолого-педагогічного механізму, який би забезпечував повне і кероване центрування розвивального потенціалу всіх основних ланок навчально-виховного процесу навколо вмотивованої суб'єктної активності учня*. Тому залишається незрозумілим, як відбуваються процеси його змістовного психосоціального розвитку під час взаємодії вчителя з класним колективом. Це не означає, що такі процеси відсутні за класно-урочної чи іншої системи, вони, протікаючи об'єктивно, не контролюються науковими засобами. Їх перебіг фіксується педагогом інтуїтивно, що не забезпечує домінантного керівництва особистісним розвитком і, як

відомо, не передбачає оволодіння науковими знаннями, культурними нормами і духовними цінностями.

Запропонованого нами фундаментального експерименту *мета модульно-розвивального навчання* – оптимізація багатоскладних процесів психосоціального зростання учасників розвивальної педагогічної взаємодії — *досягається шляхом модульної організації розвивальних потоків, що утворюються поєднанням відповідного психолого-педагогічного потенціалу (змісту) основних складових навчально-освітнього простору*. В результаті кожний учень потрапляє в епіцентр внутрішньо мотивуючих розвивальних потоків, які надходять з різних освітніх модулів – дидактичного, навчального, змістового, формального, технологічного та ін.

Отже, навчально-освітній процес набуває максимального соціалізуючого впливу на особистість, за якого поетапному психологічному стимулюванню підлягає увесь внутрішній простір суб'єктної активності особистості. Саме завдяки модульним способам організації освітньої практики шкільне навчання стає розвивальним у чотирьох основних вимірах:

психологічному: повноцінне і технологічно вивірене зростання розумового, соціального і духовного потенціалу вчителя і учня;

дидактичному: взаємозалежний розвиток основних складових модульно-розвивального процесу: мети, завдань, змісту, форм, методів, засобів тощо;

соціологічному: неперервна розвивальна взаємодія осіб, груп, колективів;

ідеологічному: прискорення соціально-культурного входження національної школи до світового науково-освітнього простору, дальший розвиток та утвердження національної ідеї в галузі освіти.

Зрештою, *модульно-розвивальна система, опонуючи класно-урочній психолого-педагогічним змістом, не суперечить їй ні науково, ні соціально*, а тому не ставить під сумнів її здобутки, теоретичні і практичні досягнення. Подібно до того, як у соціумі співіснують три покоління, кожне з яких непересічне щодо виконання своєї місії, через що, власне, і виникає між ними певне напруження, так само взаємодіють модульно-розвивальна і класно-урочна системи. Прибічники класно-урочної системи з недовір'ям сприймають можливість будь-якої нової системи, забуваючи про закономірний процес зміни поколінь і в культурно-освітній сфері. Вочевидь суспільний розвиток найкраще відбувається за гармонійної співпраці між представниками старих підходів (традицій) і новачійних, пасивно усталених форм суспільного життя й активно-сподвижницьких, піонерських.

На часі створення регіональних науково-освітніх закладів

Незважаючи на історично обмежений час пошуку нової моделі національної середньої школи, розроблено чимало в контексті реалізації основної ідеї – можливості фундаментального соціально-психологічного експерименту в галузі освіти (див. додаток 2).

Принципова позиція Державної академії керівних кадрів освіти (створеної у травні 1997 року на базі Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти) як провідного науково-академічного закладу Міністерства освіти України полягає у впровадженні в практику навчально-виховних закладів тільки тих теоретичних підходів і педагогічних інновацій, які пройшли ґрунтовну експериментальну перевірку, виявили реальну, а не прогнозовану ефективність. Саме з цією метою в академії створено кафедру експериментальних систем освіти.

Ректор академії, віце-президент АН вищої школи України, професор Микола Дробноход так пояснює виняткове значення донині єдиної за найменуванням і змістом діяльності кафедри експериментальних систем освіти: “Досвід, що маємо сьогодні, а це вже досвід кількох великих регіонів країни, переконав нас у правильності обраного шляху, дієвості експерименту. Діти охоче йдуть до школи, працюють з бажанням. А вчитель, потрапляючи в цю ситуацію, вже не може працювати як раніше. Тому що ця система не поодиноким витвір однієї особи в школі... Вона є науково обґрунтованою, працює незалежно від того, чи присутній науковий керівник у школі, чи ні. Більше того, вона створює такі умови для педагогічного колективу, що в ньому не залишається місця “середньому” вчителю. Кожний учитель у ній має робити спільну справу і бути творчою особистістю, людиною, яка, потрапляючи в коло цікавих індивідів і справ, починає реалізувати власний творчий потенціал... Тому ми переконані: те, що сьогодні у нас в експерименті, в майбутньому стане освітньою системою світового рівня” (11. с. 5).

Схема 1.2 наочно демонструє неможливість здійснити масове впровадження модульно-розвивального навчання без створення регіональних науково-освітніх закладів, які б були зв'язаними ланцюгом між фундаментальною наукою і шкільною практикою. Більше того, Державна програма впровадження нової освітньої системи може бути створена тільки на основі вивчення досвіду діяльності цих закладів. Експериментальні школи ДАККО нині свідчать про можливість створення національно зорієнтованої, високорозвивальної системи навчання, але об'єктивно не можуть виконувати складні науково-освітні завдання без структурної і змістової перебудови їх діяльності.

Водночас позитивним є досвід скоординованої співпраці трьох інституцій – ДАККО, конкретної експериментальної школи і обласного інституту післядипломної освіти. Нині такі тристоронні угоди реалізуються на Дніпропетровщині і Житомир-

щині. Вони дають змогу вирішувати складні освітні завдання регіону і готують підґрунтя для створення зазначених закладів у майбутньому.

Отже, незважаючи на істотні теоретичні і практичні здобутки фундаментального експериментування, масове впровадження модульно-розвивальної системи має далеку перспективу. Сьогодні мова йде про відкриття в кожному регіоні однієї-двох експериментальних шкіл ДАККО, на базі яких у наступні роки можливе створення регіональних науково-освітніх середніх закладів. За найкращих правових, фінансових і матеріально-технічних умов експеримент може бути завершений через 5–7 років, оскільки для того, щоб освітній (як і будь-який інший культурний) заклад провести еволюційним шляхом з одного стану в якісно інший треба 10–15 років.

Будь-який науковий експеримент, як відомо, відноситься до активних способів пізнання і перетворення дійсності, коли за контрольованих і зовні керованих обставин досліджується можливість здійснити певний намір, або щось перевірити на істинність. Пропонований нами експеримент:

а) виконує соціально-культурні функції, оскільки спрямований на проектування повноцінного соціально-культурного простору школи як такого інституту, який є транслятором і виробником етнонаціональних і загальнолюдських надбань;

б) характеризується фундаментальністю щодо етапів перетворення шкільної практики шляхом введення чіткого набору експериментально-освітніх умов;

в) відноситься до соціальних експериментів, тобто таких дослідних методів, котрі покликані впроваджувати в культурну практику суспільства нові форми соціальної організації та оптимізації управління;

г) має в своїй стрижневій основі інноваційну дидактичну систему – модульно-розвивальне навчання, серцевину якої, зі свого боку, становить послідовність із семи психомистецьких освітніх технологій (від установчо-мотиваційної до духовно-естетичної);

д) вирізняється з-поміж інших освітніх систем як та, що керує психологічним змістом, який наповнює перебіг конкретної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу.

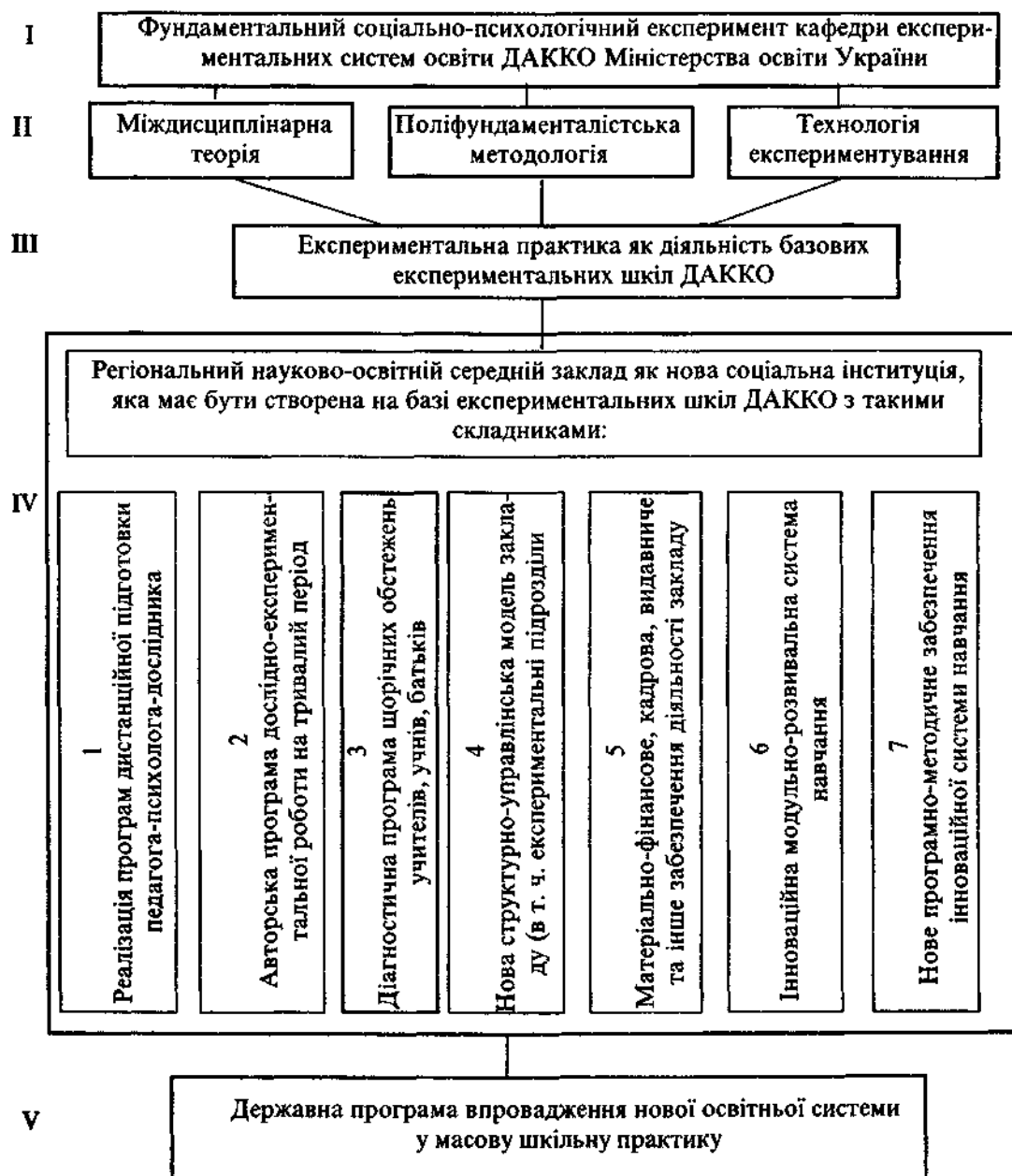
Було б оманливо стверджувати, що немає проблем у створенні модульно-розвивальної системи. Є проблеми наукові, адміністративні, прикладні і, власне, особисті – виконавців і керівників, консультантів і управлінців, учасників і свідків. Є, звісно, проблеми реальні і надумані. Серед зримих, найбільочіших та, що пов'язана з офіційним, тобто державним визнанням фундаментального експерименту й, відповідно, створенням, знову ж таки на державному рівні, належного правового забезпечення.

Щонайперше мова йде про затвердження Міністерством освіти України Положення про регіональний науково-освітній заклад ДАККО, підготовлений нами два роки тому і покликаний юридично визначити освітній статус експериментальних шкіл кафедри ЕСО (див. додаток 2). Коротко прокоментуємо його основні моменти.

Обстоюваний регіональний заклад має на меті створення проміжної мережі науково-освітніх центрів (комплексів), що повно поєднують переваги сучасної фунда-

Схема 1.2

Етапи обґрунтування модульно-розвивальної системи:
від теорії до масової шкільної практики



ментальної соціально-психологічної науки і передової педагогічної практики й у такий спосіб задовольняють навчальні потреби громадян і педагогічних колективів, суспільства і держави у високоефективних освітніх моделях, педагогічних технологіях, розвивальних програмах, підручниках і методах. Отож він покликаний шляхом зосередження науково-дослідного, освітньо-практичного і матеріально-фінансового потенціалу організувати розробку, експериментальне випробування і масове впровадження наукоємних високорозвивальних систем (моделей) навчання і виховання підрастаючого покоління.

Головними завданнями регіонального закладу є:

- 1) соціально-культурне збагачення суспільного життя громадян України, підвищення рівня людського розвитку як основного фактору національної безпеки держави;
- 2) максимальне прискорення психосоціального розвитку педагогів і школярів як контрольоване, постійне зростання їхнього фізичного, розумового, естетичного, морального і духовного потенціалу;
- 3) створення належних зовнішніх і внутрішніх умов для реалізації навчальних можливостей учнів і здобуття загальної середньої освіти на рівні вищих державних і міжнародних стандартів;
- 4) формування громадянина самобутньої держави з активною життєвою позицією, готовністю до трудової діяльності і творчого мислення, сформованими потребами до гуманних взаємин з іншими людьми, самоповаги і самовдосконалення;
- 5) здійснення науково-пошукової і дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на вироблення соціально значимої, об'єктивно нової науково-освітньої продукції – дослідних програм, педагогічних технологій, діагностико-корекційних систем, розвивальних підручників тощо;
- 6) організація і проведення дистанційних програм підготовки педагога-психолога-дослідника в системі післядипломної освіти;
- 7) видання власної науково-методичної продукції і широке просвітництво позитивних наслідків експерименту серед педагогічної громадськості.

Регіональний заклад, працюючи на новий навчально-виховний і науково-освітній результат, послідовно замінює на високорозвивальні не тільки основні підвалини освітнього процесу – цілі і завдання, зміст і форми, методи і технології, засоби і результати, а й найважливіші лінії-тенденції всезагального розвитку педагогічного й учнівських колективів, учителя і учня. Цей заклад в експериментальному режимі повно контролює перебіг навчального, виховного й освітнього ритмів соціально організованої міжіндивідної взаємодії і водночас є осередком культурно-освітнього простору регіону (області, міста), що передбачає проведення науково-просвітницької діяльності, яка охоплює всі сторони життя школи і довкілля.

Регіональний заклад є основною формою реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту, який протягом 3-5 років за допомогою задіяння системи різноманітних наукових методів поетапно і комплексно змінює всі основні параметри-складові функціонування середнього загальноосвітнього навчально-ви-

Розділ 1

ховного закладу на наукоємні, модульно-розвивальні. Цей експеримент інтегрує комплекс теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які делегують до нього різні науки, і забезпечує теоретичне обґрунтування та практичну апробацію інтенсивно-розвивальних систем навчання.

Регіональний заклад у своїй діяльності керується Конституцією України, чинним законодавством, у тому числі Законом України про освіту, Положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, статутом Державної академії керівних кадрів освіти, цим Положенням і власним статутом.

Засновник або уповноважений ним орган спільно з місцевими органами державної влади здійснює матеріально-фінансове, методико-психологічне, науково-видавниче і кадрове забезпечення регіонального закладу, який самостійно приймає рішення і реалізує діяльність у межах компетенції, передбаченої чинним законодавством, цим Положенням і власним статутом.

Наукове керівництво діяльністю регіональним закладом здійснює Державна академія керівних кадрів освіти, яка:

- приймає рішення про створення регіонального закладу;
- визначає умови започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту;
- готує програми дослідно-експериментальної роботи;
- визначає зміст і обсяг дослідно-експериментальної, діагностико-корекційної, інноваційно-технологічної, пропагандистсько-видавничої діяльності регіонального закладу;
- щорічно готує програми підготовки педагога-психолога-дослідника і допомагає регіональному закладові реалізувати академічний курс цієї програми;
- бере участь у плануванні роботи регіонального закладу;
- надає інші види науково-освітніх послуг на договірних засадах;
- щорічно проводить атестацію науково-дослідної діяльності регіонального закладу і робить висновок про продовження чи припинення фундаментального експерименту;
- визначає інноваційний зміст форм, методів і засобів навчально-виховного процесу;
- керує розробкою і впровадженням нових діагностичних систем, педагогічних технологій, розвивальних навчальних програм і підручників з урахуванням установлених стандартів;
- визначає кількість наукових підрозділів регіонального закладу;
- визначає номенклатуру наукових спеціальностей, склад і контингент наукових працівників закладу;
- видає документи про підвищення кваліфікації, перепідготовку і підготовку виконавців і учасників фундаментального експерименту.

Регіональний заклад несе відповідальність перед собою, суспільством і державою за:

- реалізацію головних завдань, визначених Законом України про освіту, а також цим Положенням;
- дотримання умов, що визначаються за результатами атестації та акредитації;
- безпечні умови науково-освітньої діяльності;
- дотримання державних стандартів освіти і науково-дослідної діяльності;
- дотримання договірних зобов'язань з іншими суб'єктами освітньої, виробничої, науково-пошукової діяльності та приватними особами, у тому числі зобов'язань за міжнародними угодами;
- зростання ефективності навчально-виховного процесу та реалізацію позитивного природного потенціалу вчителів і учнів;
- дотримання фінансової дисципліни.

Діяльність регіонального закладу здійснюється за двома основними напрямками – навчально-виховному і науково-дослідному. Тому окрім основних компонентів загальної середньої освіти (початкова, основна і середня школа), функціонують такі структурні підрозділи науково-дослідного компоненту:

- відділ стратегічного прогнозування (5-7 осіб);
- діагностичний центр (3-5 осіб);
- медично-соціально-психологічна служба (5-10 осіб);
- центр педагогічної інноватики (5-8 осіб);
- науково-методичний відділ (8-15 осіб);
- науково-експертна група (2-3 особи);
- видавничо-редакційна група (2-3 особи).

Дослідно-експериментальна робота з педагогами і школярами планується і здійснюється також у позанавчальний час індивідуально і за групами. Вона має подвійне завдання – прискорення психосоціального розвитку особистості та одержання додаткової наукової інформації про перебіг такого розвитку. Експериментальні навчальні групи розвивальної діяльності створюються адміністрацією закладу за погодженням з батьками і учнями і мають наповнення 15-25 осіб, а динамічні групи інтенсивного тренінгового розвитку, з якими працюють професійні психологи, логопеди, музиканти, художники, артисти та ін., – 8-12 осіб.

Отже, доцільність створення мережі регіональних (обласних) науково-освітніх закладів визначається загальнодержавними інтересами у справі випереджального розвитку національної освіти, запровадження ментально прийнятних і високоефективних систем навчання і виховання, що забезпечать прискорене входження України до європейського і світового культурно-освітнього простору.

ЧАСТИНА ПЕРША

ПРИНЦИПИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Націю, як відомо, консолідують три соціальні інститути – держава, школа (система освіти) і Церква. Своєрідним соціально-психологічним знаменником зазначеного триєдинства є національна ментальність, що пронизує основи основ соціального життя, духовну ауру суспільства. Труднощі державотворення і конфесійне розширення Української Церкви поставили школу в епіцентр процесів суспільно-громадської консолідації. Основна проблема полягає у відшуванні оптимального шляху стабільного реформування національної освіти, за якого вона б не лише не втратила, а й зміцнила свій консолідуючий вплив на державу і суспільства.

Розв'язати дану суспільну проблему й покликана система модульно-розвивального навчання, що доповнює “знизу”, тобто від педагогічних колективів шкіл і науковців, прагнення держави зреформувати середню освіту “згори”. Науково-світоглядну основу збалансованого поступального перетворення української школи становлять освітні принципи ментальності, духовності, розвитковості, модульності, сукупний зміст яких, з одного боку, конкретизує способи реалізації соціально-культурної парадигми у розвитку національної освіти, з іншого – концептуально збагачує та об'єднує освітню діяльність управлінців, науковців, практиків на єдиному засадничому підґрунті прогресивних тенденцій розвитку новітніх освітніх систем.

Р О З Д І Л 2

ПРИНЦИП МЕНТАЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Оволодіння людиною соціально-культурним досвідом у процесі життя доленосно відбувається двома способами – через зовнішні впливи соціуму на особистість (як організовані, так і ситуативні) і через смислове занурення індивіда у власний життєвий досвід (реально пережитий та ідеально досягнутий). У першому випадку особа намагається на прикладах поведінки і діяльності інших, у другому – на підвалинах власного матеріального і духовного життя. Якщо в основу першої стратегії її соціально-культурного розвитку закладено зовні детерміновану психічну активність, яка є своєрідною реакцією на динамізм оточення, то в основі другої – визначальною є самоактивність, зумовлена змінами в психологічній організації внутрішнього світу індивіда. Наслідком першого способу є соціально задані межі психічного розвитку особистості-громадянина, другого – її саморозвиток який не має обмежень щодо продукування соціального таланту та розширення обрії духовного самовдосконалення.

Сучасна шкільна освіта невиправдано однобоко орієнтована на перший спосіб опанування підростаючим поколінням соціально-культурним досвідом і фактично нівелює значний розвивальний потенціал другого. Об'єднуючим етнонаціональним фактором тут, на наш погляд, є українська ментальність – основа державотворення й освітотворення зокрема. Тому Школа ментальності – це спроба експериментальним шляхом створити високорозвивальну систему життєдіяльності школи на підвалинах глибокого і всебічного вивчення української історії-традиції, національного соціального характеру, родовідної Душі народу.

Ментальність – засада духовного життя

І день іде, і ніч іде.
І, голову схопивши в руки,
Дивуєшся, чому не йде
Апостол правди і науки?

Тарас Шевченко

У системі фундаментального соціально-психологічного експериментування, розпочатого нами у 1992 році, авторська середня школа № 80 м. Дніпропетровська посідає особливе місце. Вона через сьогодення вибудовує між минулим і майбутнім своєрідний тематичний міст тривалого пошуку оптимальної моделі національної середньої школи. Про результати і перспективи фундаментального експерименту читачі можуть дізнатися з рішення Вченої ради Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти від 22 травня 1997 року (див. додаток 2).

Щодо дослідно-експериментальної програми “Школа ментальності”, то вона, зважаючи на виняткову унікальність і складність наукової теми, покликана концептуально поєднати методологічно виверені тексти попередніх наукових програм таким чином, щоб змістовно заповнити максимально широкий соціально-культурний простір сучасної шкільної освіти в його актуальному і потенційному вимірах. Отже, ця програма відіграє інтегративну роль і в єдності з програмою “Школа духовності” втілює освітній еталон середньої школи майбутнього, про що наочно свідчить її модель (мал. 2.1.).

За кілька років інтенсивного пошуку нової модулі національної школи створено п'ять наукових програм, надрукованих у центральній періодиці та окремими виданнями. Кожна наступна програма є вищим ступенем наукової досконалості щодо змісту, структури, глибини та різнобічності того чи іншого способу (методу) експериментального переходу традиційної шкільної системи, що становить інноваційне ядро експерименту і відіграє системоутворюючу роль в обґрунтуванні нової, соціально-культурної методології наукового пошуку.

Суть останньої первинно полягає у створенні такої категоріальної матриці, яка б вичерпно об'єктивно, з міжнаукових позицій, смислово моделювала сутнісні параметри розвитку соціально-культурного простору в його основних вимірах – освіченість, пристрасність, творчість і досвід. Для кожного з цих вимірів основою відповідно є свідомість, любов, інтуїція і мудрість, які не тільки є універсумами, що характеризують сутність людського буття, а й пластами (етапами) екзистенційного освоєння світу, вивільнення від його середовищного обмеження й досягнення рівнів наддосконалого володіння своїм життям.

Зокрема, мудрість – це показник духовної гармонії людини і Всесвіту, що характеризує здатність найкращим чином досягати найбагатродніших цілей. Водночас – це феномен етнонаціонального самовизначення народу, початки праісторичного

розвитку якого знаходимо у народній мудрості. Тому справжня мудрість не зводиться ні до ґрунтовних знань чи до високої любові (кохання), ні до творчих відкриттів чи до життєвого досвіду. Вона не просто все разом узяте, а метаінтеграція вищого буттєвого змісту, оскільки завжди має глибший моральний сенс, духовну квінтесенцію, загальнолюдську точку відліку, що помножені не еталонну розумність реальних учинків особи в конкретних проблемних ситуаціях життя.

У цій окресленій метасистемі буття людини як універсуму, особистості та індивідуальності ментальність є своєрідною альфою і омеґою соціально-культурного простору, виявляючись передусім у формі його самоорганізуючого етнонаціонального чинника. У ній зароджуються і зникають, розвиваються і функціонують, об'єднуються і розчленовуються, усвідомлюються і витісняються компоненти основних опозицій, що характеризують природу людини – спадкове і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, одиничне і загальне.



Мал. 2.1. Структурно-методологічна модель взаємодоповнення дослідно-експериментальних програм у системі фундаментального освітнього експерименту

Власне, з множинності цих різноманітних компонентів і вибудовуються упорядковані структури національної, етнічної, групової та індивідуальної ментальності, що, зі свого боку, визначають зміст і характер суспільного життя народу, загалу (спільноти) та індивіда.

Отже, Школа ментальності покликана об'єднати у перспективі здобутки інших експериментальних шкіл і тим самим вивести фундаментальний соціально-психологічний експеримент на якісно вищий рівень соціально-культурного творення.

Концептуальна сфера ментальності

Якби ви вчилися так, як треба,
То й мудрість би була своя...

Тарас

Шевченко

Термін “ментальний”, як відомо, стосується психічного змісту життєактивності індивіда, оскільки характеризує те, що є в думках, у внутрішньому світі особистості. Згідно з психоаналітичною теорією З. Фрейда в ньому, зокрема, наявні пердусім неусвідомлені потяги, що виявляються в обмовках, описах, сновидіннях, забуттях та довільному продукуванні незвичних асоціацій чи психічних образів. Відповідно до аналітичного підходу К. Юнга, у структурі особистості, крім Его як центру сфери свідомості та особистого несвідомого (пригнічені конфлікти), є чи не найглибший пласт психіки – колективне несвідоме, у якому в формі архетипів або первинних психічних образів (“персона”, “тінь”, “самість”, “мудрець” та ін.) утворюється увесь духовний спадок людської еволюції – сліди емоцій і пам’яті, думок і переживань.

Звісно, у внутрішньому світі індивіда, крім різноманітних психічних станів і процесів, комплексів і конструктів, форм і механізмів та багатьох інших психічних утворень спонтанного чи спричиненого походження, є також вищі духовні потреби і переживання (прекрасного, істини, гармонії), альтруїстичні прагнення і вчинки (добро, честь, відданість), творчі злети людського духу (інтуїція, інсайт, любов).

Отже, духовний світ ментальності за своєю сутністю має інтерсуб’єктивний характер, тобто утримує велику кількість психічних процесів, утворень і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються частково й фрагментарно. Звідси надскладна структурна організація психосоціального змісту ментальності, що динамічно поєднує у знятому вигляді опозиційні характеристики життя і діяльності людини – природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідо-

ме, індивідуальне і суспільне, унікальне й універсальне, інстинктивне і духовне. Природно, що ментальність, утримуючи важкофіксовані витoki культурно-історичного поступу народу, життєво поєднує, здавалося б, несумісне – високо-раціоналізовані форми свідомості (ідеологія, наука, Церква тощо) і світ людських несвідомих структур та нефіксованих культурних кодів, що визначають спосіб життя представників певної спільності. Зазначені опозиції, з одного боку, наповнюють ментальність складним біопсихосоціальним змістом, з іншого – розчиняються у її динамічних структурах.

Ментальність – це також соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, що характеризується єдністю їхніх установок, переживань, думок, почуттів і виявляється в тотожності світосприйняття і світобачення. Вона визначає той рівень суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій, почуття від вольових дій, учинки від загального поступу, життєактивності, а тому люди користуються латентними звичками і прийомами усвідомлення, не помічаючи цього, не вдумуючись у їх суть, не зважаючи на ступінь їх логічної обґрунтованості.

Ментальність – це й чуттєво-мислительний інструментарій освоєння світу. Тому вона є природним способом бачення світу, достеменно непрорефлексованим і логічно необґрунтованим. Ментальність не ідентична ідеології як чітко визначеній системі мислєдіяльності. Вона швидше є переживаннями думки на шляху до усвідомлення буття. В кожному суспільстві є специфічні умови для структурування суспільної свідомості: традиції, культура, мова, спосіб життя і релігійність утворюють своєрідну матрицю, в межах якої й формується національна ментальність.

При цьому ментальне ядро етносу знаходиться між двома рівнями філо- і онтогенетичного функціонування психіки: непідвладними історії архетипами колективного несвідомого, що глибинно визначають людську всезагальність, і соціально змінними формами суспільної свідомості, що завжди характеризується унікальністю і неповторністю психологічного розвитку. Тому ментальність – складний природно-соціальний продукт духовного життя нації, якість якого визначають: а) природні умови життя, в) традиції та історично усталені форми поведінки представників одного етносу, в) соціальні інститути (структури) і г) культурні стратегії індивідуального розвитку і самореалізації нації.

Отже, психологічний зміст ментальності різноманітний, поліструктурний, динамічний. Він тотально пронизує як підвалини, серцевину, так і вершини духовного життя представників певної етнонаціональної спільноти. Саме у цьому пізнавальному контексті виняткової актуальності набуває дослідження української ментальності як амбівалентного, суперечливого феномена стабільного історичного руху нації, обривів її цивілізаційного самоутвердження і духовного розвитку.

Духовний контекст української ментальності

А ми дивились на мовчали,
Та мовчки чухали чуби,
Німїї, подлії раби..

Тарас Шевченко

Як зазначає Петро Кононенко, щоб “висвітлити менталітет українців, треба проаналізувати їхні помисли й ідеали, їхній світогляд, індивідуально-національні риси характеру й життєдіяльності, основи та своєрідність духовності” (Кононенко П.П. Свою Україну любіть... – К., 1996. – с. 200). Цілком слушно він зауважує дві обставини ментальної природи особистості українця: з одного боку, його витривалість, суворість, внутрішня зосередженість, звияжна мужність, вигадливість та ініціативність, з іншого – величність і щедрість, відкритість і доброта, сонячність і м’якість, сповненість краси і духовності.

Психологічний портрет українця, мов вишитий рушник, відображає незвичайну гаму кольорів і відтінків, почасти суперечливих і взаємоне прийнятних. Передусім це пояснюється цілком придатними і водночас суворими природними умовами життя українців, з іншого – географічним розташуванням праукраїни на карті Євразії як перехрестя доріг цивілізаційного розвитку народів, центру їхнього матеріального і культурного взаємообміну. Ми, безперечно, народ західної культури, хоч при цьому великою мірою трансливали східний досвід у практику власного життя. Звідси – величність і водночас трагічність історичної долі українського народу і його менталітету як квінтесенції буття, про що наочно свідчать визнані світом упродовж століть досягнення наших співвітчизників у військовій справі, науці, культурі, техніці, спорті на тлі історичної неспроможності побудувати суверенну демократичну державу.

Сьогодні нації вивчають своє етнокоріння – прадавній родовід, щоб знайти опору в минулому для стабільного поступу у проблемне майбутнє. Світове українство вирішує болюче питання щодо реабілітації свого духовного минулого, прагне переглянути, здавалося б, усталені канони життя нації.

Останніми роками окреслилося кілька версій витлумачення природи української ментальності. Водорозділом між ними є витoki і глибина духовних першооснов. Що треба взяти за вихідну точку відліку прадавного родоvodu українства – “духовну республіку” Олеся Бердника, РУНВіру Лева Силенка, пантеон богів “Влесову книгу” чи церковне християнство? Змістова складність цього питання потребує окремого розгляду, хоч методологічний орієнтир у його вирішенні очевидний: архітектоніку української ментальності повно не висвітлює жодна із зазначених версій.

Майже повну картину маємо за їхнього сукупного опису наших духовних витоків. І все ж непізнаними залишаються чимало важливих граней життя української душі: ментальність еліти і “мовчазної” більшості, козацтва і чумацтва, чоловіча і жіноча, сільська і міська ментальність тощо.

Відомо, що нація як кожна надскладна соціальна система розвивається з ініціативи окремих, енергійних і завзятих індивідів та груп. Тому в національній ментальності важливим показником є міра толерантності оточення, в якому перебувають ці індивіди і групи, його спроможності підтримати їхні реформаторські дії. У цьому відношенні актуальними є кілька принципових зауважень.

Перше стосується того факту, що консолідованість українського народу в драматичній динаміці історичного часу трималася не на одній національній свідомості простого люду. Скажімо, від XIV до початків XVIII століття фундаментом українства була еліта (військова і культурно-освітня, Українська Православна Церква), яка впродовж століть забезпечувала територіальну автономію українців. Саме з елітарного середовища походять самобутні риси українського менталітету:

- 1) лицарські ідеали вірності, доблесті й честі, а звідси – чітке розмежування добра і зла, святого і грішного, правди і кривди;
- 2) неагресивний стійкий індивідуалізм з розвиненим почуттям власної гідності і сили;
- 3) самоповага й неметушлива упевненість у собі, що почасти межують з упертістю і беззастережною рішучістю;
- 4) самостійність думок і практичних дій, що природно характеризує внутрішній спротив будь-яким насильницьким зовнішнім впливам.

Навіть поверховий аналіз сучасної виховної системи України показує несумісність комуно-насильницьких ідеалів і принципів із стрижневими рисами українського менталітету; передусім утвердження індивідуального над груповим, колективним. Тому друге зауваження стосується природи українського індивідуалізму, який, на противагу європейському, має інвертований, тобто внутрішньо спрямований характер з переважанням емоційно-почуттєвого переживання над холодною розсудливістю. Згадаймо хоча б художньо-жартівливу характеристику молодим Остапом Вишнею ментальних рис українця:

1. Моя хата скраю.
2. Якби не били.
3. Якось пронесе.
4. Ти ба, не пронесло...

Оскільки українець століттями не міг утвердитися у “великому” світі, щонайперше у державо- і суспільствотворенні, то він природно прагнув зреалізуватися у побутово-локальних, малих соціальних групах – родині, хуторі, дозвільній групі, а отже, – у побуті, традиціях, довкіллі. Звідси реальність і надцінність для українця

хати і хутора, де він витворює порядок, високу доцільність, естетизуючи побут, житло, двір тощо. Водночас у створенні держави, йому завжди хтось ніби ставав на перешкоді (турок, поляк чи московит).

Однак здебільшого він сам собі шкодить своїм крайнім життєствердним індивідуалізмом.

Співаємо: *“Згинуть наші вороженьки”*. “Наші вороженьки”, як зазначає Петро Яцик, – у першу чергу ми самі. Ми вигадали про себе прекрасний поетичний міф, ним заколисали себе і не хочемо палець об палець ударити, щоб стати справді великою нацією в цьому світі. Більшість українських лідерів, підкреслює канадський дослідник, – це романтичні мрійники, поети. Тому українській нації треба переключитися з “негативізму” на “позитивізм”, а ми б додали – це й достеменно висвітлити духовні акорди української ментальності, величні культурні набутки і туманні цінності.

Унікальним класичним виразником українського менталітету був і назавжди залишиться Тарас Шевченко. Такої повно концентрованої персоніфікації національного духу в усіх просторово-часових модифікаціях його буття навряд чи знає якась інша культура. Його геній підносить вкрай потрібну тему нової української ментальності – критичну рефлексію над власним національним буттям.

Другу хвилю бурхливого піднесення української самосвідомості поклала революція 1905 року, яка скасувала закони, що нищили українську культуру і мову. Тоді важливою темою національного відродження стала критична рефлексія над власним менталітетом. Усього кілька характерних висловлювань: “Убогість духу – наслідок нашої історії, що, власне, є історією зрадництва, тупості і розкрадання національних скарбів. Українська нація безсоромно обікрала сама себе і тепер конвульсивно напружується, щоб щось творити” (Українська хата, 1914); “Наше українське невміння єднатися, солідаризуватися давно вже відоме” (Б. Грінченко, 1912); “Жодна нація не могла похвалитися таким великим числом ренегатів, як українська” (Д. Донцов, 1912).

Нова ера творчої рефлексії над власним менталітетом датується суверенітетом України і новітньою історією державотворення. Відродження духовних підвалин українства як всепланетарного явища передбачає всебічне методологічне осмислення національного менталітету – історико-цивілізаційне і культурно-побутове, фольклорно-паремійне і вітально-романтичне (М. Хвильовий), ритмо-кларнетичне (П. Тичина) і кордоцентричне.

Незважаючи на це, українська ментальність залишається ще повно не пізнаним феноменом, що є причиною духовного блудання народу, його потягу до самоутвердження як зрілої нації і драматичний шлях утілення одвічної мрії – бути незалежним і самодостатнім.

Історична доля українського народу настільки унікальна і цивілізаційно вагома, що осмислення її змушує не тільки вносити суттєві корективи до усталених постулатів сучасної методології науки, а й виробляти новий методологічний підхід до

пізнання таких найскладніших психосоціальних явищ, як ментальність, духовність, мудрість. І все ж один фундаментальний факт не підлягає сумніву: українська ментальність і мова як орган і продукт цієї ментальності мають життєздатну потенцію якісно високого духовного гатунку.

З іншого боку, ментальність одержує імпульс розвитку і трансформується від індивідуально прийнятної, опозиційної свідомості в бік оновлення групових взаємин та реставрації політичних і соціальних інститутів. Вона знаходить конкретно-історичне втілення у соціально-культурному досвіді нації, групи, індивіда, який водночас є засобом вторинного, тобто духовного (людського) формування вищих форм ментальності у вигляді вчинків краси і добра, актів свободи і віри, творчих злетів і мудрої поведінки.

Зазначений досвід як змістовне поле і константа будь-якої освітньої системи має ще й інше важливе значення у примноженні конструктивних можливостей менталітету. Оскільки ментальність, ґрунтуючись на історичній ретроспективі, породжує насамперед опір тим змінам, які відбуваються в соціально-економічній і гуманітарній сферах, то сама вона видозмінюється повільніше, ніж матеріальне оточення і соціальні інститути. Це безпосередньо стосується шкільної освіти: ментальні структури є могутнім стимулом до професійного невдоволення та інноваційних пошуків педагогів й водночас гальмують їхню участь у якісно нових способах освітнього експериментування.

Особливо відчутно суперечлива роль української ментальності виявляється у ставленні педагогів до модульно-розвивальної системи, яка реалізує нову, соціально-культурну парадигму розвитку національної освіти на противагу існуючій, інформаційно-пізнавальній, що не має відчутних перспектив удосконалення (див. 11; 28; 34; 50). Так, часто напівусвідомлена потреба педагогічних колективів удосконалювати зміст і методи навчання у школі блокується небажанням брати участь в інноваційному пошуку і навіть страхом можливих непередбачуваних змін у ритмоциклі навчального життя. І це зрозуміло, адже кардинально змінюється не тільки професійна роль учителя, а й соціально-просвітницька: із володаря та інтерпретатора певного наукового знання він стає професійним освітянином, який здійснює культуротворчу діяльність.

Школа української ментальності органічно пов'язується і з модульно-розвивальною системою і збагачує її соціально-психологічний зміст. Тому між формами і чинниками національного менталітету і вимогами освітологічних принципів духовності, розвитковості, модульності немає ніякої суперечності.

Мета та основні ідеї Школи Ментальності

Метою Школи ментальності є життєва мудрість у поєднанні з соціальною і духовною зрілістю особистості, що інтегрує надбання ментально зорганізованого культурного досвіду української нації.

Основні ідеї Школи ментальності:

1. Ментальність як універсум психологічної унікальності (національна своєрідність, етнічна непересіченість, родовідна окремішність, особистісна індивідуальність) людського буття.
2. Ментальність – засада духовного життя суспільства, тобто своєрідна духовна атмосфера цивілізації, епохи, історичного моменту, соціуму чи соціальної ситуації.
3. Ментальність в історичній ретроспективі відображає духовний портрет нації, етносу чи іншої спільноти, що окреслює поле форм їхньої активності у самоствердженні і перетворенні світу сьогодні і в майбутньому.
4. Національна ментальність – духовно-матеріальне життя народу в єдності його основних складових – фізичного, розумового, емоційного, морально-етичного і духовного специфічного буття.
5. Ментальність – історично обумовлене системне утворення у просторі соціально-культурного досвіду нації (групи), що сутнісно характеризує цей досвід, спричинює його розвиткові і збагаченню.
6. Ментальність – глибинний пласт (рівень) колективної та індивідуальної свідомості, включаючи й несвідоме; у термінах К. Юнга, живе життя архетипів Свідомості (“аніма”, “аніmus”, “персона”, “тінь”, “самість”, “мудрець”, “бог”).
7. Ментальність – цілісний образ людської життєдіяльності, як певний спосіб діяти, мислити і сприймати навколишній світ.
8. Ментальність – це соціальний характер у функціонуванні, розвитку і практичній дії як сукупність типових готовностей, потягів, прагнень, спонукань і установок членів групи.
9. Ментальність, визначаючи наукову парадигму гуманітарного пізнання, є методом пояснення динаміки розвитку гуманітарного знання в історії людства, народу, групи чи індивіда.
10. Національна ментальність – засіб аналізу гуманітарної сфери суспільства в її витоках, умовах, засобах і наслідках функціонування та розвитку.
11. Ментальність – історично змінна структура суспільного життя індивідів, що визначає думки, почуття, поведінку людей, їхні цінності, смисли і жести.
12. Ментальність – продуктивна основа й водночас перепона в історичному розвитку нації на шляху до демократичного суспільства, а також фактор психосоціального опору культурним і політичним нововведенням.

13. Ментальність – причина відставання духовного життя людей в ході реформаторських змін суспільства від розвитку матеріального оточення і соціальних інститутів.

14. Ментальність – явище глибоко історичне, а тому кожна епоха має своєрідну інтелектуальну проєкцію структури ментальності, повну психологічну ауру (оболонку) історичного життя етносу.

15. Ментальність – також природний спосіб бачення світу (світогляду), який у своєму основаному змісті завжди утримує непрорефлексовані і логічно не обґрунтовані феномени і структури психічного життя індивідів.

16. Ментальність – мислительний інструментарій освоєння людиною світу, щонайперше мислепотік від несвідомого до свідомого і навпаки.

17. Фундаментальна матриця ментальності утворюється з культури, мови, способу (образу) життя і соціально організованих форм духовності (в т.ч. релігійної).

18. Ментальність – соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, їхнє спільне психологічне оснащення формами активності та вчинковими способами перетворення світу і самих себе.

19. Ментальність – це універсальний факт суспільної свідомості, що, висвітлюючи національну своєрідність, знаходить праісторичне підтвердження в народній мудрості.

20. Ментальність – природна потреба кожної нації, групи чи індивіда до самоповаги і самоутвердження, що розвивається і зреалізовується на основі історичного досвіду суспільного життя.

21. Ментальність – форма структуралізації групової і суспільної свідомості як момент дорефлексивної поведінки і діяльності індивідів.

22. Ментальність також містить прихований пласт свідомості, що характеризує більше зміст психічного життя, аніж форми його виявлення.

23. Ментальність – змістовий контекст, буттєвий фон, на якому розвивається соціально-культурний досвід та вищі форми духовного самовдосконалення народу.

24. Ментальність – еталонний чуттєво-розумовий інструментарій, яким особистість оволодіває з різною мірою успішності протягом життя за допомогою мови, яка є не лише засобом свідомості, а й органом і продуктом національної ментальності.

25. Ментальність як позакритична сфера зразків поведінки, які актуально підлягають рефлексії, але потенційно можуть бути усвідомленими.

26. Колективна ментальність – внутрішній стабілізатор життєактивності групи, вона глибинне джерело загальних констант (окремість, страх, любов тощо) спільного співбуття людей.

27. Індивідуальна ментальність – стійка налаштованість внутрішнього світу людини, що єднає її в соціальні групи та історичні спільноти (нація, народність).

Отже, функціональний простір ментальності:

- поглиблює взаєморозуміння людей;
- полегшує кооперацію діяльності, групове співжиття;
- сприяє адаптації особистості до природного довкілля і соціуму;
- дає змогу відрізнити “своїх” від “чужих” за символами, знаками, етикетом;
- створює атмосферу емоційної спорідненості;
- об’єктивує соціальне і духовне життя національної ідеї;
- формує образ “МИ”: “Ми — людство”, “Ми — нація”, “Ми — громада”;
- стимулює природний глибинний інтерес до життя;
- уможлиблює високий життєвий (творчий) тонус і пошук сенсу життя;
- етнонаціонально інтерпретує загальнолюдські норми і цінності;
- єднає людей у вищих формах духовності — любові, краси, величі, творчості;
- гуманізує і естетизує взаємостосунки між групами людей і окремими індивідами;
- дає єдине розуміння комічного, смішного, жартівливого;
- заповнює позитивними емоціями і переживаннями простір духовного життя індивіда;
- сприяє психологічному комфорту і скорочує соціальну дистанцію між людьми;
- наближає очікувані поведінкові акти до реальної поведінки;
- допомагає зрозуміти тонкощі духовного життя нації і окремої особи;
- створює соціально-психологічні передумови для дружби, кохання;
- плекає національну самосвідомість, патріотичні почуття, героїзм;
- відіграє роль універсального антистресового засобу;
- стабілізує емоційно-вольові контакти особи з оточенням;
- сприяє суверенності колективної (національної) свідомості;
- має спільне психологічне оснащення представників певної культури, етносу;
- розвиває слово, мову і мовлення як культурний орган і природний продукт;
- характеризує “живе життя архетипів свідомості” (К. Юнг);
- визначає соціальний характер етносу у функціонуванні, розвитку і практичній дії.

Ментальний світ модульно-розвивального навчання

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

1. Ментальний світ українства характеризується широкою топографією форм внутрішнього (душевного) і зовнішнього (соціального) життя. Крім часового виміру як важливого показника трансформації української ментальності в ході людської історії, інші три фіксують буттєво-смісловий зміст психічного життя особи і суспільства. Так, горизонтальний зріз, з нашої точки зору, має два виміри, що відображають актуальний стан української душі: перший – її структуру (чуттєвість, розумність, емоційність, амотивованість, здоровий глузд тощо), другий – досить широкую модальність (суперечливість) конкретного вияву її характеристик і ознак (“позитив – негатив”, “деструктив – конструктив”). Вертикальний зріз описує діапазон імовірних потенцій української душі від архетипів колективного несвідомого до високих духовних (в т.ч. моральних) дій і вчинків, які характеризують самоорганізуючий розвиток людини, етносу і соціуму в гармонії і повноті взаємовпливів та визначають доступні межі духовного самовдосконалення нації, зокнайперше через її “зоряний дороговказ” – національну ідею. Від міри усвідомлення цих форм та особливостей вияву душевної своєрідності народу головним чином залежить рівень духовності і моральності українського суспільства і кожного громадянина зокрема.

2. Має місце загальна потреба не тільки смислово зануритися у ментальний світ нації, етносу, соціальних груп і індивідів за допомогою всіх можливих наукових засобів. Не менш важливою є стрижнева проблема національного відродження українства – ефективного використання ментальних передумов і типових психологічних властивостей українців для мобілізації державо- і суспільствотворчих процесів. Мова йде про співпадання душевного настрою, способу світовідчужання і стилю мислення особи чи соціуму із завданнями й умовами виживання і соціального прогресу нації. Зменшення родовідного ментального негативу пов’язане, з одного боку, з проведенням глибокої критичної рефлексії своєї історичної минувшини і культурного сьогодення, з іншого – з локалізацією патологічних відхилень у суспільстві, поліпшенням якості освіти і життя, зростанням соціальної ваги наукових і, зокрема, психологічних знань, професіоналізму та особистісної самоефективності кожного, тобто із створенням державою спектру передумов (механізмів) для вияву позитивних рис української ментальності. Одним із основних інститутів, що покликаний підтримувати і розвивати кращі сторони національної ментальності і є освітня система України.

3. Створення ментально відповідної (адекватної) системи національної освіти можливо за такого розвитку державотворчих процесів в Україні, коли реформування освітньої системи стратегічно, тактично і ситуативно буде спрямоване на трансформацію навчально-виховних закладів й освітніх установ з фактора наукової інтелектуалізації суспільства в повноправні соціально-культурні інституції, котрі професійно займаються збереженням, збагаченням і розповсюдженням прогресивних наукових знань, соціальних норм

і духовно-естетичних цінностей. Саме ці інституції за допомогою новітнього міжнаукового інструментарію, на історичному підґрунті українського менталітету, із наявної сировини національних і загальнолюдських надбань покликані виробляти духовний продукт найвищого цивілізаційного гатунку – висококультурного громадянина суверенної соборної України, якому притаманні національна самосвідомість, життєва мудрість, гуманні цінності, творча рефлексія і добродійна духовність. Найкращі умови для вирішення цих складних завдань створені в експериментальних школах ДАККО, що проводять фундаментальний соціально-психологічний експеримент, основним змістом якого є навчання за модульно-розвивальної системи.

4. Щоб система національної освіти максимально повно використовувала позитивне ментальне підґрунтя української нації вона має орієнтуватися на ті вітчизняні освітні системи (експерименти), що вичерпно враховують конструктив, психологічний тонус ментального світу українців; передусім його вершинні структури духовного досвіду – свободу, мудрість, віру, розум тощо. Тоді особистість буде навчатися не тільки на інформації, що надходить зовні, а й на власному ментальному досвіді. А для цього треба комплексно змінити цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи навчання: з інформаційних вони мають стати розвивальними і саморозвивальними. Єдиний шлях до розв'язання цього надважливого завдання – організація на рівні держави освітніх експериментів якісно вищої наукової досконалості, соціальної масштабності і технологічної вираженості. В Україні такі експерименти проводяться кафедрою експериментальних систем освіти ДАККО. Вони переконують, що випускника школи може озброїти технологією самонавчання тільки інноваційна освітня система національного походження і змісту, що пройшла ґрунтовну експериментальну апробацію у формі нової моделі життєдіяльності середньої загальноосвітньої школи.

5. Структуралізація соціально-культурного простору національної освіти і середньої школи зокрема за аспектами (контекстами), характеристиками і ознаками має сутнісно відповідати покомпонентній диференціації ментального (внутрішнього, душевного) світу нації, етносу, соціуму та індивіда (архетип, розум, почуття, мотиви, вірування тощо). За цієї умови освітньо-виховний процес буде природно стабільним і ефективним, у ньому переважатимуть тенденції прогресивного поступу. Широко практикуючи гуманні міжсуб'єктні взаємини він стане своєрідним соціально-культурним еталоном, до якого прагнути будуть особи і групи всіх інших сфер суспільства. Звісно, поліпшенню підлягає не менталітет сам по собі (швидше вдосконалюються культурні форми його вияву), а соціальне оточення, матеріальні і духовні умови життя людини, етносу. Вочевидь, що пристосовувати потрібно не стільки національний менталітет до вимог конкретної шкільної (класно-урочної) системи, на що витрачені десятиліття, скільки нову освітню (модульно-розвивальну) систему розробляти й експериментально впроваджувати, повно враховуючи українську ментальність. Власне, з останнього виходимо, реалізуючи науковий проект "Школа ментальності".

РОЗДІЛ 3

ПРИНЦИП ДУХОВНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Традиційна педагогіка за нових умов суспільного життя виявилася вкрай безпорадною. Не запропоновано жодної науково виваженої освітньої моделі, яка б відповідала національним інтересам і враховувала тенденції розвитку освіти на порозі ХХІ ст. Найбільшими вадами цієї педагогіки є денаціоналізація громадянської позиції і брак належної експериментальної бази, що не дає змоги основному загалу науковців-педагогів брати конструктивну участь у державотворенні.

Водночас за останні роки в Україні виникли й оформилися два напрями пошуку шляхів розвитку національної школи і нової педагогіки. Перший, обстоюючи національно-культурні традиції українського народу, пропонує сучасні, ментально прийнятні ідейно-світоглядні орієнтири життя школи й зосереджується в ідеї Школи-родини, другий – пов'язаний із створенням в контексті фундаментального соціально-психологічного експерименту інноваційно повноцінної системи модульно-розвивального навчання, що методологічно й технологічно зорієнтований на кращі світові зразки. Загальним знаменником цих суспільно-наукових напрямів є ідея національного відродження, що безпосередньо пов'язана з трансформацією освіти України від інформаційно-екстенсивної, жорстко регламентованої до інтенсивно розвивальної і духовно зорієнтованої.

Обидва напрями не суперечать один одному, а взаємодоповнюють загальну картину розвитку освітньої системи України в єдності національної традиційності і новітньої науково-технологічної інноваційності. У книжці висвітлюються контури взаємопроникнення цих доленосних для української нації напрямів.

Формальний характер сучасної шкільної освіти

Технократичне суспільство знаменує поступ раціональності в житті сучасної людини, що призвела до стрімкого розвитку техніки, зокрема комп'ютерної. У цій ситуації природно, що соціальна зрілість індивіда переважно визначається тим, наскільки досконало він володіє цією технікою і слідує її способам перетворення світу. Водночас світ техніки дегуманізує суспільство, заперечує духовність як основу основ людського буття.

Проте раціоналістична культура і відповідний (прагматичний) тип мислення не вдовольняється тільки інтелектуальною сферою сучасного життя. Останній, мов ракові метастази, смертельно пронизав духовні підвалини різноаспектних соціальних взаємин від міжетнічних до міжіндивідних. Тому, як не прикро констатувати, проблематичним на тлі актуальної соціально-культурної ситуації нині є вияви високої духовності – добropорядності, совісті, самопожертви, віри.

З іншого боку, перехід суспільного життя від одного стану до якісно іншого в контексті драматичного стрибка до ринку зробили й до того не дуже популярними духовні вчинки і гуманну поведінку. Справді, конкуренція і капітал вимагають сміливості, волі та жорсткого практицизму. То й духовним почуттям відводиться місце на периферії соціальної активності громадян. Крім того, якщо зважити на матеріальну скруту і соціальне зубожіння більшості населення, то одвічна проблема належного духовного життя суспільства сьогодні заганається у глухий кут ідеологічних гасел та малоефективних управлінських дій на різних рівнях.

Вочевидь, це негативно впливає на соціально-культурний стан шкільної освіти, яка не те що розвивається, а переважно втрачає раніше здобуте працею сподвижників. Реформування впродовж років української школи ускладнило педагогам виконання їхніх професійних обов'язків, до критичної межі зросли соціальні проблеми. Це – й недостатнє фінансування галузі, і безробіття серед педагогів, і погіршення умов педагогічної праці, і зростання дитячої злочинності і багато інших реальних проблем. І все це на тлі щораз відчутнішого соціального розшарування населення, що на рівні школи виявляється у полярності якісних показників підготовки випускників елітних і масових навчально-виховних закладів.

Традиційне розуміння сутності соціально-освітньої діяльності з його покомпонентним реформуванням і обмеженими механізмами управління галуззю вичерпали свої можливості. Нові обставини і завдання вимагають нової світоглядної доктрини національної системи освіти. Передусім визнання того, що: 1) освіта – це одна з найважливіших сфер духовного виробництва суспільства з високим рівнем національної і загальнокультурної зрілості; 2) школа має жити не за технократичними принципами засвоєння певної суми знань, умінь і навичок з основ наук, а за законами духовного єднання педагогів і вихованців, коли основою їхньої розвивальної взаємодії є соціально-культурний досвід у єдиному просторі загальнолюдських і етнонаціональних знань, норм, цінностей.

Діагностичні обстеження показують, що коефіцієнт корисної дії існуючої моделі навчання у плані реалізації розумового потенціалу школярів загалом коливається від 5 до 10%. І понині відбору до навчальних програм підлягає науковий матеріал одноплосинного характеру, де основні координати – знання й уміння (навички). Основи наук, що майже стовідсотково становлять зміст шкільної освіти, не пройшли належної психодидактурним і етноментальним досвідом. Тому природним є внутрішнє відторгнення школярем нав'язаних йому навчальним курсом абстрактно-формальних схем.

Сьогодні, крім того, має місце насильство з боку змісту навчання над духовним життям учня, про що, зокрема, переконливо свідчить його незначна соціально-психологічна роль. В учня сьогодні одне «право»: знати й уміти те, що вимагають шкільні програми. Вони є вчительськими програмами і, як не парадоксально, є основним законом для учня, який працює за межами сласних ментальних володінь – поглядів, мотивів, інтересів.

Отже, за класно-урочної системи логіка навчально-виховного процесу проходить повз внутрішній світ учня. І не лише його спрямувань, а й характеру і здібностей. Це можна пояснити єдиним: тенденційно педагог працює з навчально-предметним змістом, який блокує й часто-густо заперечує психолого-педагогічний. Останній, залишаючись соціально неорганізованим, позбавляє духовного наповнення конкретної взаємодії учителя і учнів. Найстрашніше, що ця взаємодія не набуває неперервного розвивального, гуманного спрямування. Власне її змістовий перебіг не цікавить традиційну систему навчання, оскільки програмно-методичні засоби (програми, плани-конспекти, підручники) не фіксують і не можуть розкрити духовно-психологічного змісту калейдоскопу навчальних переживань учасників взаємодії.

Формально-масове наповнення властиве не лише науково-педагогічному змістові шкільної освіти, а й педагогічним формам, технологіям і методам навчання. Так, двомісні парти та їх розташування у класі успішно виховують психологію злодія, тобто з 1-го до 11-го класу психологічно готують наших випускників безсовісно привласнювати результати чужої праці. Сьогодні, на жаль, маємо вкрай негативні переконливі наслідки класно-урочної системи.

Напрошується висновок: *треба не реформувати шкільну освіту, а поетапно змінювати традиційну систему навчання, передусім переорієнтовуючи духовно-психологічні засади життя школи на розвиток і самореалізацію вчителя і учня.* Тому зміст, форми, технології і методи навчання потрібно науково спроектувати за психолого-дидактичними критеріями й спробувати практично реалізувати за законами сценарного мистецтва. Саме такою справою зайняті експериментальні школи ДАККО Міністерства освіти України. Проте її адекватне поширення неможливе за звичного розуміння сутності соціально-розуміння сутності соціально-освітньої практики.

Проблема, мета і завдання Школи Духовності

Виняткова актуальність фундаментального дослідження духовно зорієнтованих систем освіти спричинена глобальною тенденцією розвитку людської цивілізації: на рубежі тисячоліть можна констатувати й парадоксальне зміщення вектора основоположних проблем з техніки і технології на людину та її певним чином наповнений внутрішній світ. Більшість сучасних мислителів сходиться на тому, що в третьому тисячолітті саме людина буде в епіцентрі найскладніших, найглобальніших проблем Землі. Її догматичний прагматизм у контексті широких обріїв духовної досконалості, примітивність психічного життя за повноти форм і способів гуманного соціального утвердження, матеріальне і духовне споживацтво у ситуації безмежних можливостей творення добра і краси створюють той напружений простір, у якому тільки й може бути розв'язана проблема людини як особливої чотириєдності – культурного універсуму, гуманної особистості, душевного суб'єкта і духовної індивідуальності.

Отож щоб не тільки вижити, а й стабільно прогресувати у своєму розвитку, людина має зробити істотні кроки від технократичної цивілізації до гуманістичної, від культури споживання до культури творення, від владного творення (агресія, насильство, натиск тощо) до творення гуманного, звеличеного, мудрого. При цьому перші кроки мають зробити національні системи освіти, спочатку в експериментальних варіантах. А з появою належних результатів – у масовому плані. Очевидність цього факту не підлягає сумніву: система освіти – це галузь найважливішого духовного виробництва будь-якого суспільства, що покликана готувати громадянина з високим рівнем національної самосвідомості, інтелектуальної і розумової зрілості, духовного творення довкілля.

Саме в контексті розв'язання глобальних проблем людства, освіти, людини і створюється програма дослідно-експериментальної роботи «Школа Духовності», яка міжнауковими засобами описує освітньо-виховний процес як культурне і духовне явище, шкільне середовище – як психогенний етнонаціональний фактор духовного єднання учасників навчального процесу, а психосоціальний розвиток особистості – як неперервне зростання її фізичного, розумового, емоційного, морального і духовного потенціалу в ході чуттєво-смислового занурення у культуромисткі пласти етнонаціонального досвіду і психоемоційне вивільнення в духовних переживаннях, помислах, учинках.

Проблема дослідження у Школі Духовності

Сучасна система шкільної освіти в Україні готує громадянина-інтелектуала, тобто особу, котра володіє основами наук і здатна вирішувати складні суспільні проблеми і завдання, користуючись науковим підходом у тлумаченні життя. Однак із здобуттям Україною державного суверенітету та поступовим її входженням до євро-

пейського і світового соціально-культурного простору істотно ускладнюється місія національної освіти й, зокрема, середньої загальноосвітньої школи. Відтепер вона має готувати ще й людину висококультурну, зорієнтовану на канонізований етнонаціональний і духовний досвід. Іншими словами, масова загальноосвітня школа в переважній більшості з науково-освітнього закладу має бути перетворена на таку соціально-культурну інституцію, яка б готувала не тільки грамотну, а й культурну, ментально налаштовану і духовно розвинену особистість.

Системоутворюючим соціально-культурним чинником соціальної зрілості особи є **ДУХОВНІСТЬ**. Складність соціально-психологічного дослідження цього феномена (універсального явища) спричинена, з одного боку, його буттєвою всезагальністю, що повно не може бути пізнана науковим методом, з іншого – індивідуальною унікальністю форм духовності і душевних станів, які важко розпізнати, відстежити, а тим більше спрогнозувати чи спеціально відтворити. Найкращі умови для організованого плекання духовності створюються за експериментального впровадження модульно-розвивальної системи навчання, квантесенцію якої становить гірлянда психолого-мистецьких інноваційних технологій: чуттєво-естетична, установчо-мотиваційна, змістово-пошукова, контрольнорефлексивна, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнююча, духовно-естетична.

Отже, пропонується освітня модель середньої загальноосвітньої школи перетворює навчально-виховний процес з інформаційно-пізнавального факту на соціально-культурне явище високого духовного начинення. Вона науково проектується за психодидактичними схемами розвивальної міжсуб'єктивної взаємодії і здійснюється за методами і техніками режисерського мистецтва. Тоді етнонаціональний і загальнолюдський досвід, зосереджуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, переконань тощо розгортається в активності учня як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії.

Зважаючи на здобуте, основна проблема дослідження полягає в тому, щоб за допомогою фундаментального соціально-психологічного експерименту домогтися відповідності між науковим обґрунтуванням проблеми Духовної, ментально зорієнтованої освіти і наслідками її практичного втілення у роботу сучасної загальноосвітньої школи. Звідси, власне, й визначення об'єкту, предмету, завдань, гіпотези і загальної методології дослідження.

Призначення наукової програми – науково спроектувати нову інноваційну модель національної загальноосвітньої школи, яка б характеризувалася переважанням:

- а) духовних і гуманістичних цілей та завдань над технократичними, антиприродними, примітивно практичними;
- б) соціально-культурного і мистецького змісту над науково-технічним;
- в) динамічно відкритих модульно-розвивальних форм навчання над статичними і закритими, в тому числі і над традиційними уроками;

г) психолого-мистецьких інваріантних технологій і методів навчання на пояснювально-ілюстративними та розвивально-декларативними;

д) об'єктивно-психологічних і критеріально-змістових систем оцінювання над суб'єктивно-емпіричними, догматично-виговірними.

Отже, пропонується наукова програма покликана комплексно спроектувати ментально зорієнтовану, гуманітарну школу України, яка б повно реалізувала національні інтереси в галузі освіти, системі державотворення та підготовці мудрої і духовно розвиненої особистості.

Освітньо-виховний ідеал Школи Духовності: Особистість духовна

Мета Школи Духовності: виховати мудрого і волелюбного громадянина незалежної України з національною самосвідомістю, гуманними цінностями, культурною поведінкою і перспективами духовного самовдосконалення.

Завдання Школи Духовності центруються на особистості вчителя і учня, якій повною мірою притаманні:

- національна самосвідомість як родовідна причетність особи до ментальної непересічності етносу;

- гуманістична спрямованість і позитивне сприймання природи людини, її психосоціального розвитку та життєвого шляху;

- культура поведінки як моральний імператив (кодекс) учинку, еталонне нормотворення та морально-етична діяльність;

- духовне життя як прогресуючий внутрішній розвиток, усезростаюча віра, добродійна любов і безмежне самотворення;

- ментальна мудрість як буттєве синергійне поєднання особистістю кращого національного досвіду, розумових здібностей, моральної виваженості і духовно-естетичної досконалості.

Об'єкт дослідження – експериментальне моделювання духовно збагаченого, ментально-зорієнтованого соціально-культурного простору школи як саморозвивальної освітньо-виховної інституції.

Предметом дослідження є психомистецькі технології і методи духовного єднання вчителя та учня як активних носіїв соціально-культурного досвіду, що внутрішньо осягається кожним в ході оволодіння навчальними курсами для середньої школи за модульно-розвивальної системи.

Завдання дослідження:

1. Загальнонауковий (міждисциплінарний) аспект: створити та соціально адаптувати концепцію духовного відродження національної школи.

2. Філософський аспект: дослідити історичні типи освіченості та обґрунтувати методологічну модель наукового проектування соціально-культурного простору школи.

3. Соціологічний аспект: обґрунтувати та експериментально перевірити на достовірність теорію духовно зорієнтованої освітньої діяльності особистості професіонала (вчителя, учня, психолога, соціолога тощо).

4. Дидактичний аспект: здійснити науковий аналіз та практично перевірити на ефективність довершену гірлянду інноваційних освітніх технологій модульно-розвивальної системи навчання, починаючи від установчо-мотиваційної і завершуючи духовно-естетичною.

5. Психологічний аспект: виявити, обґрунтувати й експериментально впровадити систему психомистецьких технік духовного єднання вчителів і учнів школи.

Новизна дослідження: вперше науково (концептуально і методологічно) проектується нова система життєдіяльності середньої загальноосвітньої школи України, що професійно зорганізовує духовно збагачений, ментально зорієнтований соціально-культурний простір школи, в якому стрижневу роль відіграють психомистецькі технології і методи духовного єднання, що дають змогу готувати мудрого і волелюбного громадянина України.

Теоретичне значення дослідження: засобами теоретичного аналізу і міжнаукової рефлексії обґрунтовуються:

- а) концепція духовного відродження національної школи;
- б) теорія духовно зорієнтованої освітньої діяльності;
- в) гірлянда інноваційних модульно-розвивальних технологій шкільної освіти;
- г) система психомистецьких технік духовного єднання особистостей різної статі і соціальності, різного віку і досвіду.

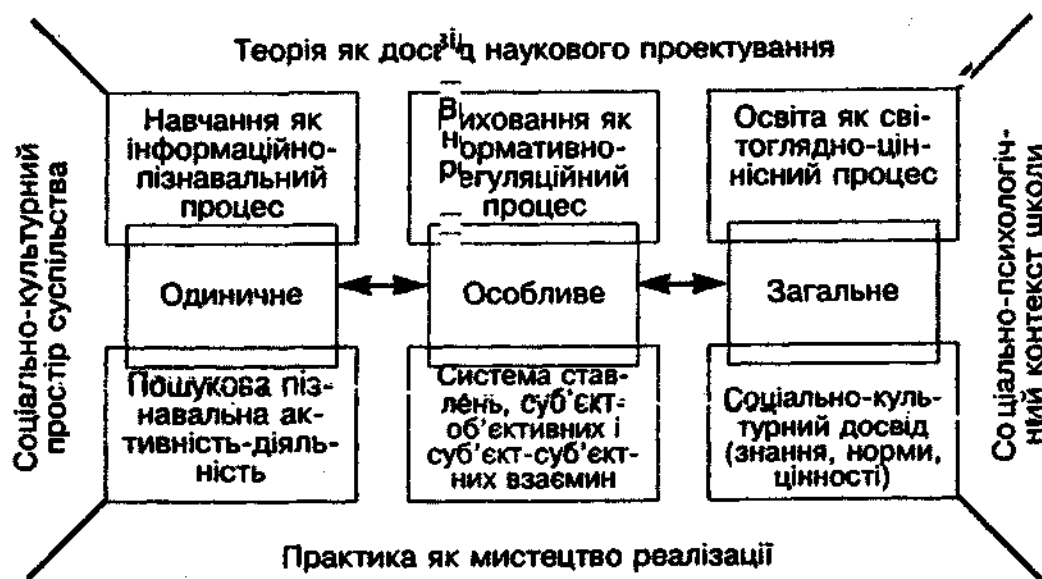
Практичне призначення дослідження. Експериментальна загальноосвітня школа № 4 м. Южного Одеської області (директор Л.Я. Прокопечко) фактом свого функціонування як саморозвивальний, духовно збагачений освітньо-виховний заклад інноваційного типу буде наочним зразком нової національної середньої школи, що вказуватиме один з вірогідних шляхів входження України до європейського соціально-культурного простору (див. 49).

Цілісний модульно-розвивальний процес – єдність організованих психосоціальних ритмів

Навчання, виховання й освіта – соціально організовані форми культуротворчого входження підростаючого покоління в суспільне життя. У процесуальному плані ці соціально-культурні явища не самодостатні, вони функціонують і розвиваються в єдності, характеризують спричинене зовні психосоціальне зростання індивіда. Основна складність щодо реального розмежування їх полягає в переплетенні таких надскладних відкритих систем, як соціум і особистість.

Методологічно визначитися у тлумаченні змісту категорій, що описують зазначені явища, дає змогу модель (мал. 3.1), з котрої випливає, що процеси навчання, актуалізуючи інформаційно-пізнавальний потенціал особи, виконують функцію одиничного; процеси виховання, характеризуючи розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості – особливого; процеси освіти, відповідаючи за соціально-культурний досвід індивіда в цілому – загального.

Очевидно, що ці процеси функціонують взаємозалежно між полюсами «теорія» і «практика» у кількох різномістких соціальних просторах. Тому під час організованої соціальної взаємодії особистостей не буває навчання без відповідної виховної й освітньої дії, як не буває виховання самого по собі, в чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого вихованця, нарешті не буває й освіти, яка не реалізується за допомогою навчальних і виховних потоків (впливів). Саме від єдності надскладних процесів залежить розвивальний ефект конкретної системи навчання.



Мал. 3.1. Діалектична єдність навчання, виховання й освіти як соціально організованих процесів

Оптимальні психодидактичні умови взаємозалежного перебігу цих процесів як відмінних соціокультурних ритмів розвивальної міжособової взаємодії описує теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля (див. 19, с. 3). До основних закономірностей навчально-виховно-освітнього процесу в модульно-розвивальній системі слід віднести такі:

1. Часова домінантність навчального ритму щодо виховного, а виховного стосовно освітнього, багатовимірне розгортання яких забезпечується повним функціональним циклом модульно-розвивального процесу, починаючи від установчо-мотиваційного і завершуючи духовно-естетичним.

2. Кожний з ритмів спричиняє розвиток одного з трьох інваріантів соціально-культурного (досвіду) простору і змістових модулів знань, норм і цінностей. При цьому групове занурення у цей простір дидактично забезпечується функціонуванням проблемної, регуляційної і світоглядної ситуаціями, а особистісне – інформаційно-пізнавальною, нормативно-регуляційною і ціннісно-естетичною активністю учня.

3. Стадійне функціонування кожного ритму теоретично підготовлюється науковим проектуванням нормативного психолого-дидактичного змісту етапів навчального модуля (див. розділ 5) і практично реалізується під час поступального розгортання мистецького дійства в інтерпретації цілісного модульно-розвивального процесу як різнопланової єдності трьох сценарних дій за класичною схемою: зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка (див. таблицю).

4. Із сукупності різночинних стадій перебігу навчального, виховного та освітнього ритмів на кожному етапі модульно-розвивального процесу вибудовується окрема технологія неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів як єдності теоретичної і практичної сторін їхньої навчальної буттєвості, що має психолого-дидактичних зміст.

5. Найважливішою причиною, основним чинником і найістотнішим наслідком триритмічного функціонування модульно-розвивального процесу є конкретна духовність реальних учасників освітньої взаємодії, яка не засвоюється чи оволодівається, а співпереживається ними в образах, діях і вчинках. З огляду на це нами виявлено сьомий етап навчального модуля – духовно-естетичний. До його психолого-педагогічного змісту входять: межові буттєві переживання стану добросердечності, краси тощо; факти внутрішнього осягання власного духовного збагачення; творчий стан як «втрата себе у просторі і часі»; участь у добрій справі чи діяльності; пошук позитивного предмету чи поклоніння, духовному наставникові (Вчителю); творення і відображення у слові та малюнках нових смислів, образів, душевних станів, рефлексивні дії і вчинки щодо зміцнення віри в себе, людей, життя; гуманне ставлення до близьких та оточення; факти зачарування красою світу; позитивні наслідки самоаналізу і внутрішнього самоочищення тощо.

Духовність – предмет виховання

У системі збалансованого ритмічного перебігу модульно-розвивального процесу особливе місце належить виховному ритмові, що забезпечується функціонуванням навчальної регуляційної ситуації від пробного освоєння до невимушеного користування соціально вагомими нормами (плани, програми, алгоритми, інструкції тощо). Складність наукового аналізу цього ритму полягає в тому, що процес виховання, посідаючи особливе місце в організованому соціумі, неподільно пов'язаний з одиничним і загальним – навчальним та освітнім ритмами і поза чи над ними не може розвиватися.

Водночас саме ця методологічна помилка властива вітчизняній науково-педагогічній традиції: прагнення вирвати виховний процес з реальної картини психосоціальної взаємодії індивідів, а звідси механістичне тлумачення виховання як педагогічного впливу і навіть психологічного тиску, навіювання чи повчання особистості. На жаль, це хибне уявлення про самодостатню природу виховного процесу більшою чи меншою мірою переймають популяризатори численних концепцій національного виховання, що добре спрацьовує на ідейно-політичному рівні, однак є недостатнім для організації освітньої діяльності окремої школи і конкретного педагога. Цілком поділяючи надетнічну владу національної ідеї у суспільному житті, все делегувати її вихователеві чи колективу, за авторитетом яких завжди стоїть соціальна нерівність і психологічне приниження самоактивності особистості, а на рівні досвіду підсвідомого – страх і агресія.

У системі фундаментального експерименту цю методологічну проблему розв'язано: предметом навчання є пізнання (інформація, раціональність), предметом виховання – соціальна і психологічна регуляція духовного життя особистості, а предметом освіти – компетентність і грамотність, що свідчить про глибину занурення особи в соціально-культурний досвід людства. Тому виховання не можна засвоїти чи навіть нав'язати. Його можна передати як досвід духовного життя людської спільноти, що ґрунтується на канонізованих продуктах національної культури і виявляється в гуманних ставленнях, духовних діях і вчинках.

Фундаментальний експеримент, запроваджений у ліцеї № 157, м. Києва, СШ № 80 м. Дніпропетровська, СШ № 4 м. Южного Одеської області, спрямований на створення нової, духовно зорієнтованої моделі національної школи. Він передбачає реалізацію особистісного потенціалу учня на основі вивчення основ культурології, теології, теософії, міфології, антропології; розвиток здатності учнів та вчителів раціонально вірити в себе, у людину взагалі, в істину, добро, розум, красу; тонке розуміння вихованцями своїх потреб, думок, переконань та саморегуляцію внутрішнього стану за вмілого використання ефективних психотерапевтичних методик.

Ганна Опанасюк цілком слушно вважає, що реалізації завдань, поставлених перед Школою Віри, Школою Ментальності і Школою Духовності успішно сприяти-

ме також використання релігійних учень (М. Бердяєв, В. Липківський, І. Огієнко, В. Соловйов, П. Флоренський, А. Шептицький та ін.), оскільки і християнське, і моральне виховання є не чим іншим, як будівництвом характеру з пріоритетом духовних цінностей. Тому для України, де Церква традиційно була осередком культури і високої освіченості, закономірним є виховання молоді у вірі [48, с. 7].

Дочасно констатувати, що в усі часи прогресивні розумом і серцем люди віддавали незаперечну першість духовним цінностям у справі становлення особистості. Не будемо занурюватись у глибину століть – візьмемо ближчий до нас відтинок часу і дослухаємось до положень, які висловив міністр освіти Української Народної Республіки, професор Іван Огієнко: «Нещастя європейської культури – а це культура й наша – полягає власне у тім, що її матеріальна культура не тільки не йде в парі з культурою духовною, але, навпаки – значно випереджує її. Горе такій культурі! Тільки духовна культура приносить людині правдиву повноту і правдиву міць» (Огієнко І. Творимо українську культуру всіма силами нації // Наша культура. – 1935. – Кн. 6. – С. 23).

Сучасні системи освіти відрізняються одна від одної розумінням соціалізації особи. Найбільш виразними, як стверджує Борис Попов, є три типи освітництва: 1) ті, що ґрунтуються на певній ідеології, 2) такі, що спираються насамперед на природознавчі науки, і, нарешті, 3) педагогічні системи, побудовані на принципах, цінностях і механізмах національної і світової культури. Пафос теоретичних концепцій модульно-розвивальної системи полягає в тому, щоб не обмежувати педагогічну реальність сферою абстрактно-органічних конструктів, а поширити її на весь світ соціокультурного досвіду. Установка на реалізацію педагогічного потенціалу національного і світового культурного досвіду не означає приниження абстрактно-логічних форм культури. Експериментальні школи кафедри ЕСО ДАК-КО зорієнтовані на те, щоб розмістити педагогічну реальність у двох площинах: не лише абстрактно-логічній (наукові закони, кількісні виміри, логічні операції), а й у площині соціокультурного досвіду (якісні характеристики, етнічні стереотипи, художні образи, метафори, архетипи тощо) [48, с. 61].

Освітня галузь України, безсумнівно, має базуватися на духовних засадах етнонаціональної культури. Соціально-культурний досвід українців зберіг безмежно велику кількість традицій, звичаїв, обрядів. Проте не всі вони набули соціокультурної канонічності. Так, серед зазначеного досвіду були події, вчинки та наслідки з негативним забарвленням. Тому універсальним критерієм етнонаціональної вартості цього досвіду є його духовний, тобто справді виховний, потенціал. Звісно будь-яке організоване виховання має сенс, коли у соціальних взаєминах плекається духовний позитив етнонаціонального досвіду, зважаючи на те, що традиції розвиваються в історичному просторі і часі й по-різному проектується не тільки на теперішнє, а й майбутнє.

Духовний контекст модульно-розвивальної системи

Духовність, безсумнівно, – квінтесенція свідомого, творчого, плідного життя, а також сукупно позитивне зосередження високих благородних прагнень, переживань, смислів, образів. Вона розвивається, як стверджує А. І. Зеліченко, кількома каналами, якими протікають основні форми психічної життєдіяльності людини, що характеризують межові переживання – творчість, любов (кохання), вірування (віра в Бога) і внутрішній розвиток (Зеліченко А.І. Психологія духовності. – М., 1996. – С. 19-31, 36-39 та ін.). Це водночас чотири підходи до розуміння індивідуальної духовності. Як універсальні форми духовної організації людської психіки вони мають різне походження, але однаковий духовний (внутрішній) зміст, оскільки функціонують за принципом взаємозаміщення й сукупно реалізують шість устремлінь індивідуального духу – до гармонії, рефлексії (розуміння), виходу за чуттєві межі, духовного, саморозповсюдження і злиття зі світом. Ці устремління, зі свого боку, дають змогу визначити актуальний простір спонтанного перебування духовності:

1. Динамічність, активність, рух.
2. Самодовільність, психорегуляція.
3. Існування у формі психічних явищ.
4. Рефлексія, осмислення, самопізнання.
5. Свобода, самопоширення, самореалізація.
6. Тяжіння до духовного, любов і кохання.
7. Прагнення до гармонії в життєдіяльності.

Своєрідним загальним знаменником форм, тенденцій і функцій людської духовності, а відтак виживання людства в ситуації глобальної екологічної і антропологічної кризи є гуманізація ноосфери й усіх конкретних суспільних взаємин зокрема. Звідси, власне, нагальна потреба переосмислити значення освіти у відтворенні життя, яка з фактора еволюційного розвитку перетворюється на виробника соціально-культурного досвіду, від якого залежить безпека людини і збалансований розвиток суспільства. Не випадково освітянські проблеми ЮНЕСКО були віднесені до глобальних. «Вік суду» вустами вчених світу виніс свій вирок: 99% людських захворювань спричинені способом життя, «культурою та етикою мислення і переживання».

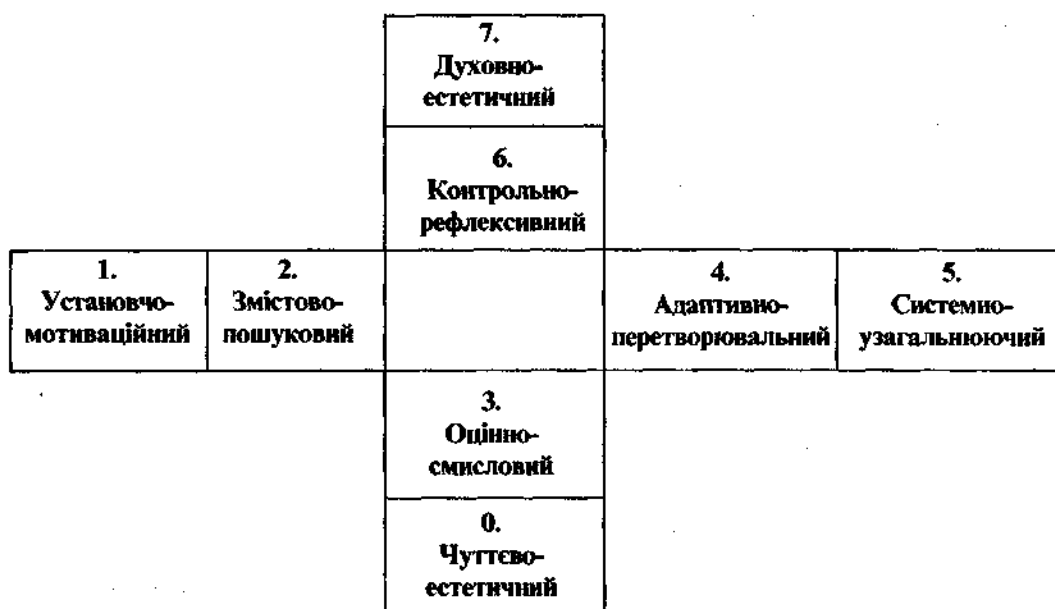
Модульно-розвивальна система навчання, спираючись передусім на вимоги принципів ментальності і духовності, пропонує найефективніші технології гуманізації освітньо-виховного процесу. Це пояснюється тим, що саме вона, *по-перше*, продуктивно реалізує позитивний природний потенціал дітей і молоді на шляху їхнього входження в багатоаспектне суспільне життя, *по-друге*, підносить розвивальну взаємодію вчителя і учня на надважливий для соціального поступу психодуховний рівень міжіндивідуальної та міжгрупової взаємодії, *по-третє*, істотно збільшує соціально-культурний простір навчально-виховного процесу, *по-четверте*, гармонійно поєднує психолого-педагогічний,

навчально-предметний, методично-засобовий та духовно-естетичний зміст освітньої діяльності.

При цьому психолого-педагогічний зміст нормативно визначається етапами цілісного модульно-розвивального процесу, починаючи від установчо-мотиваційного і завершуючи духовно-естетичним у двох контекстах – діяльності наукового проектування і мистецтва практичної реалізації. Інших два різновиди змісту в умовах гуманізації шкільної освіти не можуть бути обмежені тільки інформаційно-пізнавальною специфікою навчального курсу. Зокрема, методично-засобовий зміст покликаний взаємоадаптувати зазначені різновиди змісту освітньої діяльності педагога, допомагати визначати саме фундаментальні елементи соціально-культурного досвіду, які обов'язково мають увійти до структури того чи іншого дидактичного модуля (закони і закономірності, категорії і поняття, плани і програми, методи і технології, ідеї і концепції, вартості і світоглядні програми), а також виявляти інструмент руху самосвідомості учня від неповного духовно-естетичного змісту до більш осяжного і психомісткого. Це водночас свідчить про розгортання процесів саморозвитку і духовного вдосконалення особистості.

Тетяна Кузнецова запропонувала спроектувати модульно-розвивальний процес на духовний простір самоусвідомлення. В результаті побудована теоретична модель (мал. 3.2).

На системі координат цілісний модульно-розвивальний процес подано так, що її вертикальна вісь визначає внутрішні процеси навчання (мислення як самоусвідомлення), а горизонтальна – зовнішні процеси навчання (мислення як окремі розумові опе-



Мал. 3.2. Етапи модульно-розвивального процесу в контексті духовного простору самоусвідомлення

рації), що дає уявлення про простір самоусвідомлення – самоконтроль, самооцінювання, самосприйняття, самоповага, віра у себе, самовдосконалення, самореалізація тощо.

Отже, робить висновок Тетяна Кузнецова, виділення процесів самоусвідомлення в окремий об'єкт розвивальної взаємодії є надзавданням модульно-розвивального навчання. При цьому усвідомлення учителем і учнем наявності системи психоемоційних станів, які утворюються на шляху прийняття нового, дає змогу особистості за допомогою техно-сценарних засобів оволодіти кожним з них. Так, відомо, що почуття гордині, яке виступає на поверхні спілкування, є своєрідною психологічною хитрістю, тобто захистом, що свідчить про очікування труднощів та негативних емоцій від уявної неспроможності прийняти новий досвід. Глибше під цим станом знаходиться незграбність мислення, брак почуття задоволення від мислительної діяльності. Ще глибше – роздратування від психічної праці, яку людина обертає на саму себе і де причаївся малоусвідомлений страх від «психічної» смерті. Нарешті, може найглибше за всіма цими душевними станами – фактично неусвідомлюваний жах від болю народження себе в нову психодуховну якість буття [49, с. 6].

Актуальність, мета, ідеї та принципи Школи Віри

Фундаментальна тенденція розвитку культурно-освітнього процесу людства на рубежі третього тисячоліття – перехід від колективно-екстенсивних систем освіти до індивідуально-інтенсивних. Проте і науковці і практики від освіти по-різному розуміють цю тенденцію з огляду на зазначені вище кроскультурні відмінності. Вони намагаються більшою чи меншою мірою так реформувати національну систему освіти, щоб вона готувала духовно, морально, розумово, емоційно і фізично здорове підростаюче покоління.

Суть перетворень зводиться насамперед до збагачення ментального досвіду молоді через спектральне заповнення внутрішнього світу переживаннями, думками і духовними станами, які інтенсифікують реалізацію творчих можливостей кожного, а в соціально-культурному плані сприяють істотному підвищенню інтелектуального і духовного потенціалу суспільства. Саме цим можна пояснити той факт, що поряд з проектуванням і впровадженням наукомістких експериментальних систем освіти діють як своєрідна альтернатива численні духовні школи, освітні течії морального і духовного відродження, релігійні конфесії та окультні організації офіційного і невизначеного статусу.

За специфікою свого буття людина, як зазначає Борис Попов, – це істота, яка проектує, передбачає, вірить в майбутню реальність. Не всі задуми здійснюються. Історія безжально засвідчує, що скоріше і повніше реалізуються науково-технічні та інженерні проекти, а тонка тканина людських взаємин досить важко піддається спробам облагородити та гуманізувати її. З огляду на це освітяни з більшою енер-

гією мають плекати в молоді потребу й вміння вірити людині, спілкуватися й узгоджувати з нею свої бажання й наміри.

Школа Віри є одним з перспективних варіантів освіти на основі культури – її невмирущих цінностей. надихаючих моральних максим, високодуховних принципів. Можна погодитися, що виховання почуття і установки віри посідає чільне місце в процесі соціалізації особи. Віра належить до найбільш тонких механізмів культури. По-перше, вона пов'язує людину з соціокультурним буттям і формує світоглядну впевненість в реальності й потребі власного існування. По-друге, віра єднає людей взаєминами поглиблених смислів і високої емоційної насиченості. Непідробна віра в іншу людину обов'язково обертається стимулюючою вірою-надією-волею щодо власних можливостей і долі.

Ганна Опанасюк вважає дотримання педагогічного набутку Івана Огієнка в розробленні і впровадженні фундаментального соціально-освітнього експерименту, який ґрунтується на підвалинах ідей, принципів та закономірностей людської віри.

Адже віру як одну з найважливіших християнських чеснот геніальний український мислитель розумів досить широко: це безмежна віра в Бога і глибока віра в людину, в можливість найбільш повного розкриття та реалізації її творчих задатків та здібностей.

Цей підхід дасть змогу перетворити віру в чинник пробудження власної активності особистості, розвинути її потенційні можливості та здібності. Таке виховання сприятиме найбільш ефективному розвитку в українських дітей розумового, соціального та національно-духовного потенціалу на засадах української ментальності, що прискорюватиме їхнє соціально-культурне зростання.

Поступ цивілізації до духовно орієнтованої освіти надзвичайно складний. Розвиток єдиної фундаментальної науки про людину на цьому шляху, якщо вона враховує надбання інших сфер людської життєдіяльності (культура, релігія, мистецтво) й об'єктивується у широкомасштабному експериментуванні, є закономірним прогресивним явищем. Це повно стосується однієї із серцевинних проблем людського буття – проблеми віри.

Віра – основа духовності особи і суспільства, спосіб активного світосприйняття і світорозуміння, основа цільності внутрішнього світу особистості. Соціальне та індивідуальне буття – це різноманітність форм і модулів віри: прийняття, вірування, переконання, навіювання, впевненості, стійкості, довірливості тощо. З позбавленням колективно чи особистої віри втрачається сенс життя, а отже, зникають потреба, бажання, здатність діяти духовно, розумово, фізично.

Отож розробити і впровадити фундаментальний соціально-освітній експеримент на підвалинах ідей, принципів, закономірностей і ознак людської віри означає не тільки, окрім релігієзнавства, зробити її повноцінним предметом пізнання і формою (способом) реального буття, а й перетворити віру в чинник прискореного розвитку особистості під впливом, особливим чином організованого навчально-виховно-освітнього процесу. Педагог і вихованець за такого підходу ставляться в умови, за яких

вони природно й максимально повно мусять реалізувати свій життєвий потенціал у ході спонтанного духовного творення власного Я як епіцентру Всесвіту, а також довкілля як екогуманну персоніфіковану Дійсність.

Основна проблема дослідження. Відповідальний історичний етап побудови державності в Україні характеризується кардинальним переглядом основ нав'язаної антигуманної ідеології, вузькодержавного співжиття. Проте, відкидаючи віджиті догматичні стереотипи і положення, філософська думка молоді держави концептуально не заклала основ національної світоглядної системи, не розробила ідейних і морально-етичних принципів суспільного розвитку, ґрунтуючись на глибокому аналізі історичному досвіду людства та особливостей українського менталітету.

Через невизначеність економічних, правових, політичних, моральних, етичних, філософських поглядів національна освіта, її державні, приватні та сімейні інститути (дошкільні заклади, школи, вузи та ін.) зіткнулися з непереборними труднощами у справі організації навчально-виховного процесу. Драматичність ситуації не спростилась з поверненням школи до першооснов української державності – козацького виховання, родинної і сімейної педагогіки. Як з'ясувалося, це лише передумова становлення національної самосвідомості громадян України.

Щоб досягти найвищого рівня ефективної життєдіяльності освітньої системи країни, крім належних матеріально-фінансових надходжень, потрібна ґрунтовна науково-експериментальна робота освітян. Спрямована на пошук і відпрацювання якісно-відмінних моделей функціонування навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Зокрема, виключно гостро стоїть проблема фундаментального соціально-психологічного проектування духовно зорієнтованих освітніх систем, що передбачають розвиток і реалізацію особистістю своїх задатків і здібностей. Самостійність і відповідальність у виборі між добром і злом та розв'язанні складних моральних проблем у злагоді з ідеалами суспільства. Іншими словами, нарізла об'єктивна потреба змодельовати й дослідно перевірити цілісну систему виховання особистості нової генерації – волелюбного, висококультурного і добродійного громадянина України.

Програма пропонує варіант обґрунтованої системи виховання, що є альтернативою існуючій, спонукально-декларативній. Вона створена відповідно до закономірностей розвитку первинно найскладнішого і найцікавішого феномена духовного життя особистості і суспільства – феномена віри. Звідси, власне, й назва інноваційної навчально-освітньої системи – національне духовно-регуляційне виховання.

Призначення наукового проекту. За допомогою новітніх експериментально-дослідних філософсько-психолого-педагогічних засобів докладно обґрунтувати систему духовно-регуляційного виховання як сукупності наукомістких інновацій якісно нового рівня інтеграції культури, науки, релігії, мистецтва, та практично перевірити ефективність цієї системи за допомогою фундаментального соціально-освітнього експерименту, поетапно продемонструвавши його високу результативність щодо духовно-особистісного розвитку вчителя і учня.

Мета Школи Віри. Ростити вільнолюбну, добродійну особистість з високосформованою здатністю продуктивно вірити та регулювати свої почуття, думки. Вчинки.

Завдання Школи Віри. 1. Реалізація духовно-регуляційного потенціалу особистості учня і вчителя через їхнє включення у різні культурно-історичні способи обживання світу, його світоглядних і морально-етичних витоків (передусім за допомогою науки, мистецтва, релігії) в контексті різних наукових підходів і національних традицій, що передбачає глибоку обізнаність учнів і вчителів Школи Віри з основами: а) культурології; б) теології і теософії; в) міфології; г) антропології; д) окультизму.

2. Високий рівень розвитку в учнів і вчителів потреби і здатності раціонально вірити у себе, людину, істину, добро, розум, красу, любов (кохання), що забезпечується в процесі вивчення й засвоєння основ (від 1-го до 11-го класу) психології, етики, естетики, логіки, загальнолюдської моралі, національного менталітету.

3. Тонке розуміння випускниками Школи Віри самих себе й, зокрема, своїх устремлінь, потреб, переживань, думок, переконань та вміла саморегуляція власного внутрішнього стану в скрутній (проблемній, критичній тощо) ситуації, що ґрунтується на майстерному володінні найефективнішими психотерапевтичними та аутотренінговими методиками.

4. Хороша фізична підготовка учнів поєднується з вольовою готовністю і спроможністю долати перешкоди на шляху до гуманної мети з свого свого боку, вони перебувають у гармонії з чітко визначеними і стійкими переконаннями стосовно сенсу життя і смерті, непересічності своєї благодійної місії, покликання і таланту та ґрунтовними знаннями інтелектуального і духовного часу суспільства. Все це потребує серйозного знайомства з мистецтвом кількох національних, східних або західних високопродуктивних єдиноборств та основами сучасної філософії, політології, валеології.

Ідеї Школи Віри:

- віра – основа духовного буття людини, соціальної групи і суспільства, що інтегрує їх життєдіяльність і зовні виявляється у фактах долі (історії);
- віра і надія – сутнісні елементи життєдіяльності особи, динаміки, розвитку її духовності;
- віра як інтегральна духовно-регуляційна сфера (система) свідомості особи;
- віра – базисна установка людини та її рис характеру, яка повно визначає її ментальний досвід, у т.ч. переживання і поведінку;
- віра в системі людських взаємин – передумова ділових відносин, справжньої дружби і кохання;
- віра – факт постійності особистості щодо життєвих орієнтирів і фундаментальних цінностей. у т.ч.
- віра як духовно-практичний спосіб переборення людиною загальної відносності світу;
- віра – феномен становлення (виховання) цілісного стійкого Я-образу особистості;

- віра – основа самоідентифікації особистості, тобто та реальність, яка стоїть за нашим Я;
- віра – результат власної внутрішньої продуктивної активності думок і почуттів;
- віра як психотерапевтичний засіб проти неспроможності пізнати нескінченність Всесвіту (буття);
- глибинний смисл (значення, сенс тощо) віри – особистісно-пристрасне прийняття людиною чого-небудь, духовне слідування (вірування) чомусь;
- розуміння віри і її форм вияву (вірування, довіра, дереконаність тощо) як єдність структури-процесу, психологічного образу і душевного стану особистості;
- педагогічний процес як фактуальний акт віри, тобто як акт внутрішнього духовного вибору, визначення й прийняття незримої реальності (істини);
- віра у навчально-виховному процесі – умова виявлення, розвитку і реалізації здібностей дитини і учня;
- повноцінне функціонування педагогічного прийняття-вірування вчителя і учнів у навчально-виховному процесі;
- виховне завдання як особистісне взаємоприйняття-вірування учителем і учнем один одного.

Наукова парадигма Школи Віри. Виховання – це:

- 1) система плекання певного типу особистості під навіюваннями численних неочевидних і малоусвідомлених відношень та ставлень, які утворюють безперервний соціально-культурний простір-час особи в процесі її життєдіяльності;
- 2) соціально організована і ситуативно керована технологія допомоги особі, що забезпечує повноцінну реалізацію її природних потенцій та індивідуальних можливостей, оптимізує кожної миті психосоціальний розвиток і духовне самовдосконалення кожної миті в актах надії і віри у безмежні здібності людини-учня;
- 3) різновид міжсуб'єктної розвивальної взаємодії, яка ґрунтується на здатності знати і розуміти, нормувати і цінувати, а отже, розвиває здатність емоційно, мислительно і духовно проникати у сутність явища, спираючись на ментальний досвід, постійно розширювати власне світобачення обріїв теперішнього, спрямованого у життєствердне майбутнє;
- 4) практична модель взаємної соціально-психологічної стимуляції розумового, особистісного і духовного зростання учасників навчального процесу, що систематично проводиться за чітко визначених умов і обставин, тобто має мету і завдання, зміст і форми, технології і наслідки педагогічного впливу на особистість;
- 5) процес самотворення духовної особистості, відтак народження внутрішнього Я-Всесвіту в ході її безперервної суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії з соціумом; зміст, поле і характер особистості визначають темпи її інтелектуального і духовного росту;
- 6) емоційно піднесений психічний стан взаєморозуміння і взаємоприйняття особистостей, який продуктивно діє на формування Я-образів і безпосередньо чи опосередковано спричиняє їхні переживання, думки, вчинки;

7) здатність до духовного перетворення і особистісного прийняття соціальної інформації (знання), норм, цінностей і ідеалів суспільного життя та самореалізації завдяки цьому власних потенцій, здібностей, зацікавлень.

Об'єкт дослідження. Експериментальна духовно-регуляційна система національного виховання як сукупність інноваційних технологій педагогічного та особистісного прийняття-вірування вчителів, учнів, батьків.

Предмет дослідження. Духовна регуляція поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу, яка одночасно функціонує як соціопсихічна структура-процес, психічний образ і душевний стан їхнього пристрасно особистісного взаємоприйняття (взаємовірування).

Завдання дослідження.

1. Загальнонауковий (міждисциплінарний аспект: обґрунтувати та експериментально реалізувати концепцію національного виховання дітей і молоді головним чином духовно-регуляційними засобами надії і віри.

2. Філософський аспект: створити і практично утвердити філософсько-психологічну теорію міжіндивідуальної духовно-розвивальної взаємодії.

3. Соціологічний аспект: визначити і практично забезпечити соціальні чинники та умови оптимізації процесів, педагогічного прийняття (вірування) учнів і вчителів Школи Віри.

4. Дидактичний аспект: взаємозалежно розробити теорію, методологію модульно-розвивальної системи, в котрій основна увага привертається до духовно-регуляційних засобів національного виховання, та організувати належну практичну перевірку її ефективності у навчальному процесі за допомогою фундаментального соціально-психологічного експерименту.

5. Психологічний аспект: виявити й експериментально змодельовати психологічні умови оптимізації процесів особистісного взаємоприйняття вчителя і учня у системі інноваційного навчально-виховно-освітнього процесу.

Гіпотеза дослідження розроблення, впровадження і відпрацювання духовно-регуляційної системи національного виховання як сукупності інноваційних технологій педагогічного й особистісного прийняття-вірування вчителів, учнів і батьків у структурі фундаментального соціально-психологічного дослідження можливі, якщо в ході багаторічного дослідження поетапно створено науково-освітній заклад якісно нового типу, життєдіяльність якого буде характеризуватися:

по-перше, подвійною спрямованістю – на досягнення високих результатів у психосоціальному розвитку вчителя і учня, у позитивній реалізації ними власного навчального, розумового і духовного потенціалу та на інтелектуальне виробництво об'єктивно нових, наукових знань про функціонування і розвиток високоефективних освітніх систем у вигляді концепцій, програм, теорій, ідей, закономірностей, моделей, класифікацій, понять, наукових фактів, прийнятих для розуміння науковцями, практиками, управліннями;

по-друге, єдністю процесів і продуктів діяльності фундаментальної і соціально-психологічної науки й унікальної шкільної практики, яка змістово втілюється як взаємозалежне делегування професійних функцій між науковцями і практиками, навчально-виховних першим і дослідно-пошукових – другим; теоретично досягається як взаємопроникнення повноцінних теорії, методології, технології, експериментальної і досвідної практики духовно-регуляторної системи виховання; організаційно забезпечується науковими (діагностичний центр, соціально-психологічна служба, науково-методичний відділ, редакційно-видавничий центр) та освітніми підрозділами (вчительський і учнівський колективи, предметні кафедри та ін.) експериментальної школи;

по-третє, інноваційною повноцінністю пропонованої експериментальної системи в кількох іпостасях: а) рівнях теоретичного осмислення шкільної дійсності (загально-науковий, філософський, соціологічний, дидактичний, психологічний), в) основних ланках навчально-виховного процесу (цілі і завдання, зміст і організація навчання, його форми і методи, засоби і результати), в) сферах психосоціального розвитку особистості (фізичний, розумовий, емоційний, моральний, духовний), г) провідних формах освоєння людиною зовнішнього і власного – внутрішнього світу (пізнавально-інформаційне, нормативно-регуляторне, ціннісно-естетичне).

Методологія дослідження. Основним засобом перевірки ґрунтовності пропонованого наукового проекту є фундаментальний соціально-психологічний експеримент, який, охоплюючи різноманітних наукових методів мережі наук (філософія, соціологія, дидактика, психологія, біологія, кібернетика та ін.), дає змогу поетапно і комплексно змінювати всі основні складові-параметри функціонування експериментальної школи-ліцею як науково-освітнього закладу нового типу – цілі і завдання, зміст і форми, методи і технології, засоби і результати навчання, а отже, більш повно реалізувати духовний потенціал учителя і учня, якісно збагатити перебіг їхньої розвивальної взаємодії. Метою діяльності такого закладу є не лише якісно вищі показники у розвитку, навчанні і вихованні учнів, а й налагодження видавництва об'єктивно нового наукового знання (теорії, методи, технології, закономірності, факти тощо) про інтенсивно розвивальні, духовно зорієнтовані освітні системи.

Фундаментальний експеримент з теми «Школа Віри» – це такого рівня і такої масштабності дослідно-експериментальна робота, яка, інтегруючи комплекс теоретичних і емпіричних методів наукового пошуку, обіймає усі сфери життєдіяльності сучасної загальноосвітньої школи (зміст і організація навчально-виховного процесу, фінансове і матеріально-технічне забезпечення, структуру і стиль управління закладом тощо), у т.ч. її оточення (громадськість, сім'я, вулиця). Інакше кажучи, такий експеримент передбачає поетапне створення високоорганізованого, інтенсивно розвивального середовища, у якому панують віра і довір'я, взаємоприйняття і впевненість, переконання і підтримка.

Феномен віри у такому середовищі – складне і багатогранне явище духовного життя учасників педагогічного процесу, яке характеризує надцінність їхнього співбуття. Адже той, хто не має віри не діє, а уникає, не переживає, а споглядає, не

живе – а існує. Тому в Школі Віри вчителі і учні є особистостями гуманно віруючими, й не тільки у християнському розумінні, а й у більш широкому – онтологічному, буттєво-духовному.

Звісно, віра і духовність загалом – явища змістовніші, глибші і обсяжніші за сферу раціонального освоєння діяльності людським розумом. Тільки частка того, що іманентно переживається і світовідчувається, кристалізується раціональними засобами пізнання (жестом, знаком, словом). Але найважливіше в обстоюваному експерименті те, що проєктуються соціально-психологічні умови, за яких розум і духовність гармонійно взаємодіють у внутрішньому світі особистості: розумова активність забезпечує роботу свідомості, віра надає життєдіяльності осмисленості, цільності, повноти. У такий спосіб створюється атмосфера духовно здорової, розвивальної взаємодії між учителем і учнями, квінтесенцією якої є віра – у добро і справедливість, свої можливості і щасливе майбутнє, батьків і педагогів, друзів і оточення, завтрашній день і навіть те, що давно, здавалося б, забуте і чого ніколи не може трапитись.

Отже, у пропонованому науковому проєкті Школа Віри – науково-освітній заклад тотального плекання духовності і віри у найвищому розумінні – гуманістичному і загальноіндивідуальному. Духовність тут не лише всіляко стимулюється і розвивається, а й раціонально осмислюється і глибоко рефлексується як сукупність фактів і залежностей, принципів і моделей, ідей і закономірностей та результативно доводиться як образний, словесний чи писемний текст, зрозумілий для науковців і практиків.

Так у тезах науково програмується народження національної, духовно повноцінної виховної системи нового громадянина України.

Новизна дослідження. Вперше пропонується науковий проєкт оригінальної моделі національного виховання, що є початком розвитку фундаментальної дослідницької програми, яка передбачає у ході довготривалого соціально-психологічного експерименту створення в Україні інтенсивно-розвивальної, духовно зорієнтованої освітньої системи майбутнього.

Строки експерименту: початок – 1994 рік, закінчення – 2008 рік.

Духовні обрії модульно-розвивального навчання

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

1. Одним з основних завдань освітян України (науковців і практиків) є широке плекання духовності у шкільному середовищі через цілі, зміст, форми, технології і наслідки соціально розвивальних взаємин учителя і учня, а відтак створення умов для поетапного переходу середньої освіти від інформаційно-пізнавальної системи навчання до духовно зорієнтованої, модульно-розвивальної.

2. Модульно-розвивальна система зовнішньо створює соціально-культурний простір такого насичення і взаємодоповнення знань, норм і цінностей, що дає змогу кожному учневі за допомогою внутрішньо насиченої самоактивності (переживання, думки, емоції, рефлексія, творчість, вірування тощо) повно реалізувати власний позитивний розумовий, соціальний і духовний потенціал.

3. Основою як соціально-культурного осмислення сутності модульно-розвивальної системи, так і її повноцінного практичного втілення є ієрархія інноваційних освітніх технологій на рівнях фундаментального експериментування, творення дидактичного, навчального, формального і мінімального модулів, що процесуально забезпечує неперервність інтенсивної розвивальної взаємодії вчителя і класу та результативно приводить до психосоціального розвитку особистості, зростання її духовної досконалості.

4. Особливе значення у новій освітній системі має технологічний цикл повноетапного (від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного) функціонування навчального модуля, що науково проектується як довершене занурення особистості в культуромісткі пласти загальнолюдського й етноментального досвіду й практично реалізується як активна участь кожного в довершеному сценічному дійстві, яке має психодраматичний зміст і характер.

5. Найхарактернішою особливістю модульно-розвивальних технологій у початковій школі є природна безпосередність та ігрова внутрішня відкритість молодших школярів у вияві своїх переживань, почуттів, думок, реплік, інших реакцій, яка забезпечується повно прийняттям для їхнього психічного світу психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії, психодраматичною технікою й великим динамізмом форм, методів і прийомів соціально продуктивної співпраці дорослого та дітей.

6. Модульно-розвивальним технологіям, які експериментально впроваджуються в основній школі, властиві: а) висока пізнавально-регуляційна активність й самоактивність підлітків; б) самоконтроль і рефлексія учнем перебігу власної навчальної діяльності; в) прагнення кожного реалізувати особистісні й, зокрема, духовні, досі приховувані й невітлювані резерви власного Я (ставлення Я-концепції); емпатійність – тонке відчуття підлітком душевного стану вчителя і партнерів по пошуку, спроможність глибоко співпереживати.

7. Модульно-розвивальні технології у старшій школі (ліцеї) відрізняються морально-етичною і світоглядною спрямованістю, що внутрішньо осягається (осмислюється) юнаками і дівчатами в ході насиченої освітньої діяльності. Такі факти міжособистісної взаємодії, як прийняття точок зору один одного, взаємопереконання, емо-

ційно-психологічне навчання, впевненість у корисності розпочатої справи, віра у творчі можливості партнера тощо є типовим для співжиття ліцейстів. Звідси тотальне плекання духовних взаємин у шкільному колективі, яке вирізняє випускника лицю (мас-мо на увазі лицей № 157 м. Києва) такими рисами: певний рівень загальних знань, що поєднується з професійним відповідного профілю; розвинуте творче мислення; певні інтелектуальні здібності; вміння глибоко й чітко висловлювати свої думки; спроможність знаходити нестандартні рішення; постійне прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, здорового способу життя; розуміння загальнолюдських цінностей і слідування їм; фізичне та моральне здоров'я.

8. Складність роботи вчителя-експериментатора полягає в тому, що немає ідеологічно визнаного «зразка», і він не може керуватися логічною установкою «формувати» щось у дитини. Головна проблема – прагнення створити зовнішні і внутрішні умови для неперервного процесу саморозвитку (самореалізації). Саме завдяки впровадженню в практику роботи школи модульно-розвивальної системи і вдається викристалізувати ставлення до школяра як до особистості, суб'єкту саморозвитку. Тому основні напрями діяльності запропонованої нами експериментальної моделі вбачаємо у якомого ранньому виявленні нахилів і здібностей дитини, наданні їй змоги самореалізуватися на кожному етапі навчання, відступу від єдиного жорсткого режиму, максимальній індивідуалізації навчальних програм, використанні педагогічного досвіду і на цій основі інноваційній видозміні базового компоненту освіти, розширенні простору творчої самоактивності школяра засобами системної диференціації модульно-розвивального процесу.

9. Отже, реалізація принципу духовності передбачає проведення глибокої психолого-дидактичної адаптації змісту навчальних курсів (предмет і його функціональне забезпечення) з огляду на можливість створення такого соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя і учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-психологічні та духовно-вольові резерви. Водночас перебіг виховного ритму, гуманізуючи навчально-предметний зміст і породжуючи у кожного нормативно-регуляторну активність певного типу, неподільно пов'язаний з двома іншими ритмами – навчальним та освітнім, що дає змогу плекати окультурений досвід організованого духовного співжиття особистостей від їхніх потребо-мотиваційних глибин до ситуативної поведінки.

10. Адаптований до вимог освітньої системи соціально-культурний досвід, трансформуючи навчальний курс як багатоваріантну систему знань, норм і цінностей, твориться за мистецькими законами «тут» і «тепер» на канонізованих продуктах національної і світової культури та знаходить конкретний вияв у гуманних ставленнях, духовних діях і вчинках. Тому на практиці цілісний модульно-розвивальний процес втілюється як довершена послідовність психодраматичних технологій ведення навчального заняття; від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного етапу міжсуб'єктна розвивальна взаємодія здійснюється за відповідними техніками сценічного мистецтва, по-різному реалізуючи класичну схему навчально-театрального дійства: зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка.

Р О З Д І Л 4

ПРИНЦИП РОЗВИТКОВОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Ідея розвитку – фундаментальна для освіти, школи. Адже навчально-виховний процес має не тільки давати знання, формувати вміння і навички, а й всебічно розвивати особистість. Проте на практиці розвивальна функція навчання й досі не реалізована, передовсім через недостатній рівень процесуально-технологічного забезпечення шкільної практики, відсутність належної експериментальної бази психолого-педагогічної науки.

Модульно-розвивальне навчання сприяє становленню особистості не тільки завдяки змісту, методам, формам організації, а й через свою сутнісну багатовимірність, логіку буття з огляду на специфічну форму психосоціального зростання індивіда. Унікальність його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти освітньо керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, які ієрархічно подані в загальній картині психосоціального становлення кожного учня як універсуму, суб'єкта, особистості, індивідуальності.

найфундаментальніших ідей – ідею розвитку щодо соціально-психологічного забезпечення повноцінного – відкритого та індивідуалізованого – розвивально-освітнього простору для кожного вчителя і учня. Це наочно й підтверджує методологічний аналіз інноваційної повноцінності найвідоміших вітчизняних систем розвивального навчання (розділ 6). Тільки модульно-розвивальне навчання створює соціально-культурний простір найближчого розвитку особистості, надаючи йому певної оформленості, змістово-логічної цільності і завершеності. У цьому – незаперечна соціально-культурна домінантність такого навчання щодо процесів розвитку, які попри це протікають за власними законами. З іншого боку, очевидно, що не всі ці процеси входять до структури *розвивальної взаємодії* і, відповідно, навчання, навіть зовнішньо добре організованого. Тому в цьому розі розвиток у всіх його інваріантах та іпостасях має переваги стосовно кожного етапу модульно-розвивального процесу: він відкриває нові обрії внутрішнього учіння. Отож наявна не менш важлива, ніж у попередньому випадку, біопсихологічна домінантність процесів індивідуального розвитку стосовно соціально організованого навчання.

Мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби і результати модульно-розвивального навчання – це ті дидактичні системи, від яких безпосередньо залежить завершеність і зрілість *психосоціального розвитку* вчителя та учня і, що найважливіше, – темпи його зростання. Проте буденно основні компоненти (ланки) навчального процесу, як взаємодоповнюючи, так і взаємовиключаючи сукупний розвивальний ефект, не забезпечують поступального розвитку учня. Тому в системі модульно-розвивального навчання важливою є проблема *взаємодоповнення розвивального потенціалу* всіх його основних компонентів-вимірів. Вона розв'язується шляхом налагодження їх концептуальної, логічної і змістово-сислової єдності.

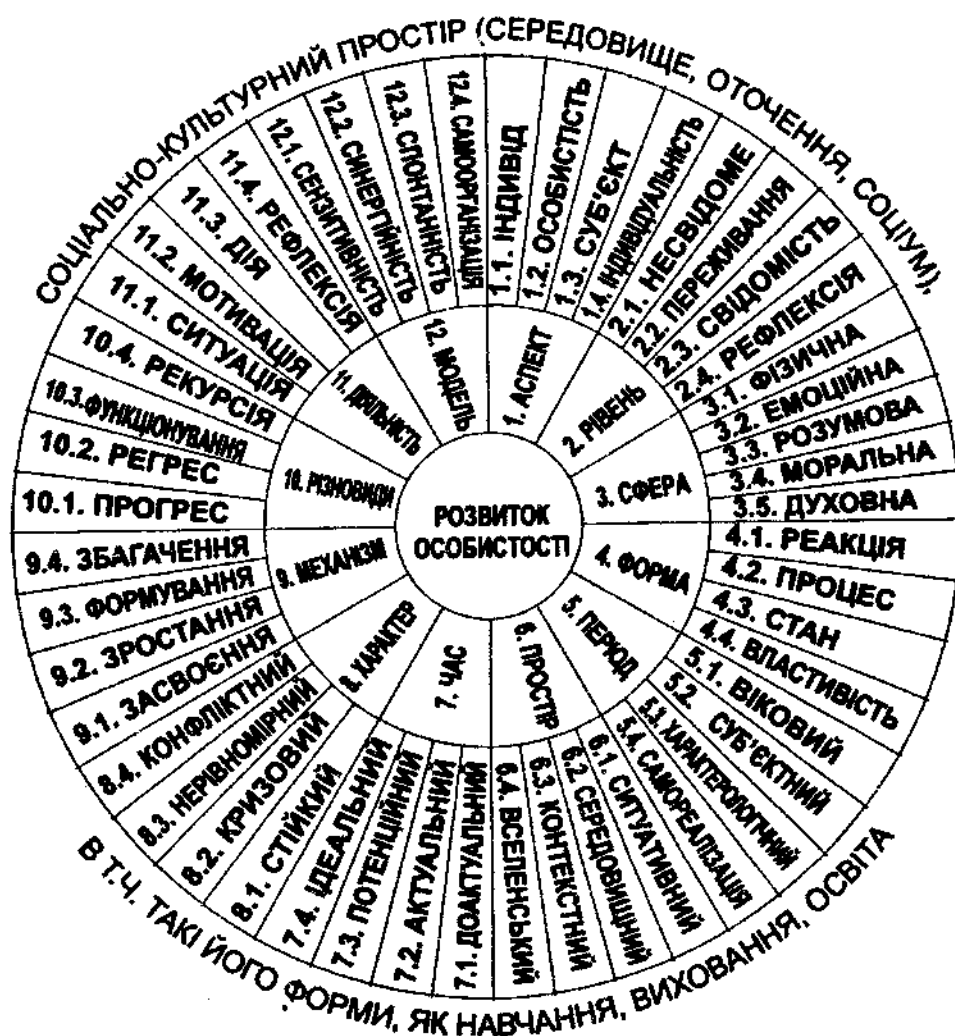
Категорія “розвиток” є широкоживаною різними науковими школами і теоретичними підходами. Коротко розвиток – процес незворотних якісних змін у предметі чи явищі, який спричинює виникнення нових характеристик у його функціонуванні. Оскільки в епіцентрі модульно-розвивальної системи є психосоціальний розвиток особистості вчителя і учня як основних носіїв соціально-культурного досвіду нації і людства, то нами структурно визначається наявність принаймні дванадцяти модусів (від лат. *modus* – метод, спосіб, міра, образ, вид) розвитку, кожний з яких має кілька рівнів соціально-психологічної організації (мал. 4.1.).

Для того, щоб ці численні внутрішні потоки психосоціального розвитку, які взаємодоповнюють один одного, були організовані в напрямі стабільного зростання її культурних можливостей, щонайперше, потрібно налагодити пропорційно дозовані, односпрямовані зовнішні потоки соціуму на особистість. Універсальними формами цього зовнішнього спрямування і є навчання, виховання, освіта, кожна з яких має окремі завдання, зміст та закономірності функціонування.

Очевидно, що в ситуації гармонійного поєднання навчальних, виховних та освітніх потоків (ритмів) на особистість матимемо певну самоорганізацію внутрішніх потоків її психосоціального розвитку, яка хоч і не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях культурного становлен-

ня індивіда, оптимізуючи в такий спосіб зростання його кращих людських (в т.ч. духовних) потенцій. Тому психосоціальний розвиток – це нарощування особистістю можливостей культурно переживати, діяти і самореалізуватись під впливом організованого соціуму (визначально і вмотивованості життя, активізує численні потоки внутрішнього розвитку і визначає індивідуальну траєкторію зростання її позитивного природного і соціального потенціалу.

За модульно-розвивальної системи загальноосвітня школа є соціально-культурним закладом, який усвідомлено виокремлює і збагансовує перебіг навчальних, виховних та освітніх ритмів, домагаючись створення найсприятливіших зовнішніх і внутрішніх умов для психосоціального розвитку особистості вчителя і учня на інди-



Мал. 4.1. Теоретична модель структури психосоціального розвитку особистості

відуально прийнятному рівні за принципом “тут” і “тепер”. Тому кожний учасник навчального процесу потрапляє під педагогічно спрямований спектр розвивальних потоків соціуму і, мов артист на професійній сцені, одержує найбільше “культурних променів світла”, що надходять від освітньо зорганізованого оточення – учителя як спеціаліста певного фаху й унікальної особистості, перспективної мети навчання і ситуативних завдань навчального успіху, змісту психолого-педагогічного і навчально-предметного, форм організації навчання і спільної учбової діяльності школярів, технологій освітніх і педагогічних, методів наукових і досвідних, засобів матеріальних і мислительних, наслідків внутрішньо прийнятих і заблокованих, врешті-решт від дизайну навчального кабінету і власного емоційного стану кожного учасника розвивальної взаємодії.

Непереборні турдності класно-урочної системи не в тому, що вона не розвиває особистість, адже так чи інакше розвиває будь-яке, навіть примітивне оточення, а в тому, що неспроможна навіть зафіксувати основні розвивальні потоки шкільного середовища, що надходять до особистості, й відтак керувати її поступальним психосоціальним зростанням. Про індиферентність цієї системи до внутрішніх процесів розвитку особистості наочно свідчить її назва, що фіксує зовнішні ознаки соціальної організації групової взаємодії (“клас”) і конкретної учбової співпраці індивідів (“урок”). Звідси висока ступінь формальності традиційної системи навчання щодо реального перебігу психічного розвитку учня, її розбалансований і почасти дуже низький розвивальний ефект.

Тож у назві нової шкільної системи не тільки фіксуються основні тенденції розвитку світової освіти (“модульне навчання”), традиція і надзавдання національної школи (“розвивальне навчання”), а й відображаються її визначальні науково-суспільні засади, про що красномовно свідчить можливість пояснити пропонований подвійний термін черех зміст таких філософських категорій як “форма – зміст”, “явища – сутність”, “зовнішнє – внутрішнє”.

Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї

Магістральний шлях наукової розробки ідеї розвитку пролягав через спроби розв’язати проблему співвідношення навчання і розвитку. Хоч, з одного боку, це співвідношення й понині не розкрито науковцями належним чином (тобто не витлумачено, як саме розгортається навчальний процес і як це сприяє розвитку), з іншого – використання ідеї розвитку давно вийшло за межі навчальних ситуацій (все частіше мова йде, скажімо, про розвивальне виховання, наслідування і спілкування, розвивальну діагностику і корекцію тощо), все ж надзвичайно актуальним залишається питання висвітлення складної, діалектичної єдності цих двох різночинних процесів. Це зумовлено одним фундаментальним фактом: як окрема концепція нав-

чання, яку формулює педагог, за словами С. Рубінштейна, включає в себе (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку, так само кожна концепція психічного розвитку, яку формулює психолог (усвідомлює він це чи ні), утримує в собі і певну теорію навчання.

Щодо освітньої практики, то вона завжди, осмислюючи власний досвід, шляхом спроб і помилок активно шукала прийнятні для себе способи розв'язання проблеми розвивального навчання. Саме у шкільній практиці зародилося програмоване, проблемне і диференційоване навчання. Нині погляди педагогів все частіше спрямовуються до модульно-розвивального навчання, яке останніми роками впроваджується у практику як фундаментальний експеримент і передовий педагогічний досвід. Квінтесенцією наукової програми «Школа Розвитку», що вперше була розроблена у 1992 р., є створення інноваційної модульно-розвиваючої системи навчання.

Для школи і освіти ідея розвитку має виняткове значення, оскільки ці соціальні інститути найбільшою мірою конституують багатоманітні процеси розвитку – фізичного, розумового, емоційного, морального, духовного – з одного боку («Сфера розвитку») і ситуативного, середовищного і контекстного – з іншого («простір розвитку»).

Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну взаємодію з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною та іншою – *ситуацією*. Саме всепроникливі впливи плинних ситуацій зумовлюють змінні чи сукупні мікророзрушення у сферах розвитку особистості. Водночас особистість – продукт навколишнього середовища, тому вона розвивається одночасно із змінами у ньому. І чим суттєвіші останні, тим більш кардинальними будуть зміни у суб'єктному розвитку індивіда. Кожна конкретна особистість є продуктом тієї чи іншої історичної *епохи*, на долю якої остання впливає опосередковано. Звідси і необхідність психолого-педагогічного проектування і організації ситуацій, середовища, загального соціально-культурного контексту, які б оптимально розвивали особистість. Вочевидь, що найбільші можливості школи – у конструюванні навчальних, виховних і освітніх ситуацій.

Гіпотетично можна вважати, що краща з кращих шкіл створюватиме найсприятливіші зовнішні і внутрішні умови для перебігу змістовно і функціонально взаємопов'язаних, соціумно-особистісних ліній розвитку. Це означає, що цілеспрямованому прогресивному вдосконаленню підлягають: а) соціально-культурний контекст школи; б) діалектична система розвивальних навчання, виховання, освіти; в) прогресивні процеси розвитку і саморозвитку особистості дитини і батька, учня і вчителя.

Водночас визнати фундаментальність ідеї розвитку для школи ще не означає обґрунтувати, а ще більше реалізувати її належним чином у теорії і практиці. По-перше, в історії школи, на жаль, не витримали випробування досвідом і часом численні системи розвивального навчання. По-друге, тлумачення самої ідеї розвитку у вітчизняній психолого-педагогічній науці було однобічним, спрощеним, оскільки зводилося до проблеми співвідношення навчання і розвитку. По-третє, впровадження сучасних моделей розвивального навчання у шкільну практику ще до кінця не усві-

чання, яку формулює педагог, за словами С. Рубінштейна, включає в себе (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку, так само кожна концепція психічного розвитку, яку формулює психолог (усвідомлює він це чи ні), утримує в собі і певну теорію навчання.

Щодо освітньої практики, то вона завжди, осмислюючи власний досвід, шляхом спроб і помилок активно шукала прийнятні для себе способи розв'язання проблеми розвивального навчання. Саме у шкільній практиці зародилося програмоване, проблемне і диференційоване навчання. Нині погляди педагогів все частіше спрямовуються до модульно-розвивального навчання, яке останніми роками впроваджується у практику як фундаментальний експеримент і передовий педагогічний досвід. Квінтесенцією наукової програми «Школа Розвитку», що вперше була розроблена у 1992 р., є створення інноваційної модульно-розвиваючої системи навчання.

Для школи і освіти ідея розвитку має виняткове значення, оскільки ці соціальні інститути найбільшою мірою конституують багатоманітні процеси розвитку – фізичного, розумового, емоційного, морального, духовного – з одного боку («Сфера розвитку») і ситуативного, середовищного і контекстного – з іншого («простір розвитку»).

Генеральна лінія змін у внутрішньому світі особистості проходить через її конкретну взаємодію з актуальною життєвою – ігровою, трудовою, навчальною та іншою – ситуацією. Саме всепроникливі впливи плинних ситуацій зумовлюють змінні чи сукупні мікророзрушення у сферах розвитку особистості. Водночас особистість – продукт навколишнього середовища, тому вона розвивається одночасно із змінами у ньому. І чим суттєвіші останні, тим більш кардинальними будуть зміни у суб'єктному розвитку індивіда. Кожна конкретна особистість є продуктом тієї чи іншої історичної епохи, на долю якої остання впливає опосередковано. Звідси і необхідність психолого-педагогічного проектування і організації ситуацій, середовища, загального соціально-культурного контексту, які б оптимально розвивали особистість. Вочевидь, що найбільші можливості школи – у конструюванні навчальних, виховних і освітніх ситуацій.

Гіпотетично можна вважати, що краща з кращих шкіл створюватиме найсприятливіші зовнішні і внутрішні умови для перебігу змістовно і функціонально взаємопов'язаних, соціумно-особистісних ліній розвитку. Це означає, що цілеспрямованому прогресивному вдосконаленню підлягають: а) соціально-культурний контекст школи; б) діалектична система розвивальних навчання, виховання, освіти; в) прогресивні процеси розвитку і саморозвитку особистості дитини і батька, учня і вчителя.

Водночас визнати фундаментальність ідеї розвитку для школи ще не означає обґрунтувати, а ще більше реалізувати її належним чином у теорії і практиці. По-перше, в історії школи, на жаль, не витримали випробування досвідом і часом численні системи розвивального навчання. По-друге, тлумачення самої ідеї розвитку у вітчизняній психолого-педагогічній науці було однобічним, спрощеним, оскільки зводилося до проблеми співвідношення навчання і розвитку. По-третє, впровадження сучасних моделей розвивального навчання у шкільну практику ще до кінця не усві-

домлене, надто політизоване, схоластизоване, а в результаті – малоефективне, незважаючи на неперехідну популярність ідеї розвивального навчання серед учених і практиків.

Є й інші причини неповної реалізації навчальним процесом своїх розвивальних функцій. Зазначимо головні: закладена у фундамент концепції «Школа Розвитку» ідея, у 1994 р. вперше окреслювала контури школи майбутнього (див. 5). Важливо, що вона не просто декларувалася, а, утримуючи попередні напрацювання у педагогічній теорії і шкільній практиці, наповнювалася новим концептуальним і прикладним змістом.

Мета діяльності Донецького експериментального об'єднання шкільних модулів – самореалізація особистості вчителя і учня.

Принципи Школи Розвитку ґрунтуються на таких ідеях гуманізації і демократизації:

- кожна особистість необмежена у своєму фізичному, інтелектуальному, соціальному і духовному розвитку;
- основними об'єктами розвитку є загальні і спеціальні нахили, здібності, інтереси;
- процеси розвитку і саморозвитку прогресивні тоді, коли особистість повною мірою включена в соціально значущу діяльність і повноцінне діалогічне спілкування;
- результатом прогресивного розвитку і саморозвитку індивідуальності є її повна особистісна самоактуалізація і життєва самореалізація.

Об'єкт дослідження: соціально-психологічна ситуація розвитку особистості як індивідуальності.

Предмет дослідження: розвивальна взаємодія між учасниками педагогічного процесу в діалектичній системі розвивальних навчання, виховання і освіти.

Завдання:

- 1) надати особистості свободу інтелектуальної соціальної і духовної творчості та індивідуального життєвого самовияву (філософський аспект);
- 2) забезпечити повноцінне використання розвивальних можливостей (потенцій) соціально-культурного контексту (ситуацій) школи (соціологічний аспект);
- 3) домогтися оптимальної реалізації цілісного розвивального впливу навчання, виховання і освіти на особистість учня і вчителя (педагогічний аспект);
- 4) максимально мобілізувати психічні ресурси особистості з метою інтенсивного формування у неї процесів розвитку і саморозвитку, які б водночас спричинювали її граничну самореалізацію (психологічний аспект).

Гіпотеза: якщо повно реалізувати розвивальні можливості загальношкільської культури, соціально-психологічного контексту (ситуацій) школи, інноваційної моделі навчання, виховання і освіти, а також психологічних можливостей особистості учня і вчителя, то це забезпечить її повноцінний фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток та максимальну самореалізацію.

Строки експерименту: початок – 1992 р., закінчення – 2002 р.

ЕТАПИ

I. Діагностично-концептуальний етап (1992 – 1994 рр.)

1. Розробка концепції «Школа Розвитку».
2. Розробка методологічної моделі Школи Розвитку.
3. Комплексне вивчення соціально-психологічного контексту (ситуацій) школи.
4. Розробка модульної системи організації навчально-виховного процесу.
5. Розробка дидактики модульних форм організації навчання та відповідних їм педагогічних технологій.
6. Комплексне медико-гігієнічне обстеження учнів і вчителів.
7. Психодіагностика інтелектуального, соціального і духовного розвитку школярів.

II. Організаційно-прогнозуючий етап (1994 – 1995 рр.)

1. Зондування ефективності і корекція змісту концепції «Школа Розвитку».
2. Прогнозування результатів реалізації принципів і положень методологічної моделі школи розвитку.
3. Моделювання і обґрунтування критеріїв продуктивної взаємодії школи і громадськості.
4. Формування наукового прогнозу щодо перспектив розвитку модульної системи організації навчально-виховного процесу.
5. Психолого-педагогічне проектування рівнів фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку учнів.

III. Формуючий етап (1995 – 2001 рр.)

1. Формування гуманістичних духовних орієнтирів особистості і корекція володіння учнями і вчителями загальнолюдськими цінностями.
2. Формування соціально-культурного контексту (ситуацій) шкільного об'єднання.
3. Формування розвивальної взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу.
4. Цілісне впровадження інноваційної системи розвивальних навчання, виховання і освіти та систематичне оцінювання її ефективності.
5. Формування методологічної і психологічної культури вчителя.
6. Впровадження системи заходів (форми, засоби, методи тощо), спрямованих на повну самоактуалізацію і самореалізацію особистості учня і вчителя.
7. Психокорекція інтелектуального, соціального і духовного розвитку школярів.

IV. Узагальнюючий етап (2001 – 2002 рр.)

1. Кількісний і якісний аналіз результатів експерименту.
2. Зіставлення результатів експерименту з його метою і завданнями.
3. Системна оцінка результатів експерименту, в т. ч. перевірка гіпотези, формулювання висновків щодо евристичності інноваційних моделей організації навчання, виховання і освіти тощо.
4. Оформлення і описання ходу та результатів експерименту.

Критерії результативності: загальнолюдські духовні цінності, соціальне замовлення, розвивальна педагогічна взаємодія, самореалізація особистості.

Позитивний результат:

фізичне, інтелектуальне, соціальне і духовне саморозкриття, повноцінний саморозвиток і самореалізація особистості вчителя і учня;

створення найсучаснішого, адекватного вимогам часу, соціально-культурного контексту (ситуації) школи;

оптимальний розвивальний вплив модульного способу організації навчально-виховного процесу на індивідуальність учня і вчителя;

повноцінна реалізація природних нахилів, здібностей, інтересів вихованця і вихователя, учня і вчителя.

Негативний прогноз:

складність організаційної структури соціально-педагогічного комплексу;

недостатня методологічна, загальнопедагогічна і психологічна грамотність учасників експерименту.

На жаль, фінансові труднощі не дали змоги безпроблемно реалізувати зазначену наукову програму. Успішно вирішивши завдання двох етапів експерименту, науково-дослідна робота була згорнута на найцікавішому етапі – формуючому. Сьогодні можна по-різному оцінювати цей доробок. Проте безсумнівно, незважаючи на певні теоретичні й прикладні обмеження першого досвіду фундаментального експериментування, є рішуча, хоч багато в чому й оманлива, спроба створити школу майбутнього, яка б функціонувала за відмінними, порівняно з класно-урочною системою законами.

Ідеї, принципи, умови і засоби ефективної життєдіяльності Школи Мислення

Істотним кроком в науково-експериментальному обґрунтуванні ідеї розвитку кілька років тому стала програма дослідної роботи з теми «Школа Мислення», що була підготовлена для середньої школи № 19 м. Керчі Республіки Крим – школи з поглибленим вивченням англійської мови. Можливість розділяти класи на навчальні групи дала змогу апробувати багатоваріантні технології проблемно-діалогічного навчання [див. 17; 33; 35; 38; 42] і передусім – процедурно адаптувати проблемний діалог (полілог) до умов діяльності сучасної школи, перебіг якого психологічно нагадує сократівський діалог, а зовні – масьтику Сократа – своєрідне мистецтво вести бесіду.

Основна проблема дослідження. В умовах швидкого зростання цінності фундаментальних знань і дієвого інтелекту як головних чинників соціально-культурного прогресу суспільства освіта (школа) покликана переорієнтувати навчально-вихов-

ний процес на формування мислячої, духовно здорової, творчої особистості, яка продуктивно розв'язує проблеми сучасності.

Мета Школи Мислення: виховання продуктивно мислячої, прозірливої особистості.

Ідеї Школи Мислення.

1. Діалектична єдність проблемного й інтуїтивного мислення.
2. Гетерогенність (неоднорідність) мислення як дія- і полілогічна взаємодія в умовах ситуативної лабільності (динамізму).
3. Рефлексивна чуттєвість когнітивної діяльності як системоутворюючий чинник розвитку проблемного й інтуїтивного мислення; виховання духовно багатой особистості, інтелектуала.
4. Необмежена креативність самоактуалізованого проблемно-інтуїтивного мислення.

Принципи Школи Мислення. Природа мислення когнітивна, ситуативна, проблемна, інтуїтивна, діалогічна, рефлексивна, креативна.

Здатність мислити – найвища людська властивість, яка зумовлює соціально і психологічно повноцінний розвиток прозірливої особистості.

Здатність мислити проблемно – це вміння оперувати лабільними знаковизначеннями засобами (невизначеність, трудність, протиріччя, питання, задача, проблема, гіпотеза тощо), які дають змогу логічно пояснити незрозуміле, збагнути неочевидне, невідоме.

Здатність мислити інтуїтивно – це безмежна відкритість буттю особистості, *цілісного Я* завдяки вищим формам розумового почування, убачання, проникливості, рефлексії.

Здатність мислити творчо – взаємозалежна активізація на особистісному рівні проблемно-діалогічних джерел і форм пізнавальних відносин з інтуїтивно-рефлексивними засобами когнітивної діяльності.

Готовність мислити – внутрішня схильність особистості до пошуку, проблемного бачення, діалогічної взаємодії, інсайту й креативності.

Проблемно-інтуїтивна прозірливість – вища людська властивість усвідомлювати суперечливу сутність (природу) предмету пізнання у процесі внутрішньо організованого, емоційно-вольового інтелектуального пошуку.

Неперервність розумового пошуку зумовлена внутрішньо вмотивованим, вольовим пошуком особистістю відповідей на так звані вічні (онтологічні) питання – про суть життя і смерті, про любов та ненависть, свободу й необхідність, красиве і потворне тощо.

Об'єкт дослідження: навчальна проблемно-інтуїтивна ситуація.

Предмет дослідження: продуктивна розумова активність учителя і учня за діалогічної взаємодії їхніх внутрішніх проблемно-інтуїтивних ситуацій.

Завдання дослідження. 1. Надати особистості свободу проблемної та інтуїтивної розумової діяльності (філософський аспект).

2. Педагогічно організувати спонтанні впливи соціально-культурного контексту школи на розвиток продуктивного мислення учнів (соціологічний аспект).

3. Забезпечити максимальний розвивальний вплив навчальних проблемно-інтуїтивних ситуацій на особистість учителя і учня (педагогічний аспект).

4. Оптимізувати пошукову розумову активність учасників педагогічного процесу у внутрішніх проблемно-інтуїтивних ситуаціях (психологічний аспект).

Гіпотеза дослідження: створення адекватних спроектованим психолого-педагогічних умов для максимально продуктивної розумової діяльності вчителя і учня у навчальних проблемно-інтуїтивних ситуаціях, а також неперервна активізація вільного мислення у конкретних соціальних ситуаціях їхнього позашкільного життя забезпечують формування інтелектуально здорової, прозірливої особистості.

Основні завдання проблемно-інтуїтивної системи організації навчання визначає така наукова парадигма: учіння – це не споживацьке засвоєння інформації, яка пропонується ззовні, а особливе духовне вироблення особистісних знань, норм і цінностей, що потребує інтелектуальної творчості, пристрасності і волі; не відкриття «для себе», а формування «у собі» почуттів, думок, поривань; не просто вміння організувати продуктивну навчальну діяльність, а мистецтво відчувати і розуміти себе, рухаючись у процесі пізнання від сутності нижчого порядку до сутності вищого.

Важливим завданням навчально-виховного процесу в Школі мислення є пробудження до життя і реалізація цінностей: істини, добра, краси, любові до людей тощо, а також формування засадових метапотреб. В аспекті практичної психодидактики пізнання світу, сутності буття, людини, пошуки абсолюту і т.ін. становлять головну умову розвитку креативного мислення.

Наступне завдання експериментального навчання полягає у тому, щоб, з одного боку, розвивати задатки раціонального, логічного, аргументованого мислення і навички правильно міркувати (тобто вчити формулювати запитання, робити висновки, проводити аналогії, будувати гіпотези, аналізувати зміст понять, пов'язувати значення слів з контекстом і формувати уявлення про слово і об'єкт, причину і наслідок, індукцію і дедукцію, мислення і дію, предмети і відношення, добро і зло, засіб і мету, правдиве і неправдиве, дійсне і необхідне), з іншого – оптимізувати психосоціальний розвиток особистості як індивідуальності, включаючи готовність до морального самоконтролю і дотримання норм людського співжиття.

Умови і засоби ефективної життєдіяльності Школи Мислення. Потреба мислити, яка притаманна людині, розвивається у системі неперервної проблемно-інтуїтивної взаємодії особистості із зовнішнім і внутрішнім (власним) світами.

Уміння мислити в умовах організованого навчання формується системою індивідуалізованого проблемно-інтуїтивного навчання; в умовах повсякденного життя – змістовністю і характером проблемно-інтуїтивних контактів особистості із соціумом.

Розумові здібності – чинник, який визначає розвиток особистості мислителя. Їх основні характеристики: глибина, гнучкість, логічність, стійкість, усвідомлюваність, самостійність, критичність.

Здатність до проблемного бачення формується за систематичного включення особистості в рівноправний, проблемний діалог і полілог, а здатність до інтуїтивного чуття – у процесі рефлексивно-чуттєвого заглиблення, тобто «замикання» думки на самій собі.

Гетерогенність мислення характеризується актуалізацією кількох форм умоглядності, що доповнюють одна одну, логік, діалогів, культур, які утворюють складну взаємодію різних типів пізнавального дискурсу, їх конкуренцію і суперечність.

Розумова діяльність (активність) особистості оптимально розвивається і функціонує у внутрішніх проблемно-діалогічних і інтуїтивно-інтелектуальних ситуаціях. Відмітною рисою розумової проникливості є комунікативно-лінгвістична і інтелектуальна свобода, тобто підвищена чутливість до парадоксів, ділем, антиномій або що. Одержання поліваріантних висновків. Побудова логічно можливих теорій світів і авторських нормативно-ціннісних систем.

Обов'язкова умова розвитку продуктивного розумового процесу – інтелектуальна розкутість, свобода від конвенційних обмежень, свобода розумового почування, пошуку, самореалізації. Тож у школі мислення всі учасники навчального процесу вільні приймати ті чи ті рішення, але у ході їх колективного виконання несуть відповідальність за кінцевий результат. Це розвиває почуття товарищескості, завдяки чому деструктивне суперництво поступається місцем співробітництву, взаємоповазі і співтворчості.

Розвиток прозорливості вчителів і учнів у Школі Мислення ґрунтується на допитливості, здивуванні, потребі пізнавати світ в ігровій манері і задоволенні від інтелектуальної гри. Остання виконує функції удосконалення людського суспільства тоді, коли ігровий пошук викликає позитивні емоції. Передусім – повну гаму когнітивних почуттів: ефективні фантазії, радість від загадування і розгадування загадок, веселі пригоди з цікавими ідеями, задоволення при дослідженні незвичайного тощо.

У кінцевому підсумку інтелектуальні знання в Школі Мислення мають бути не метою педагогічного колективу, а засобом, дієвим інструментом роздумів особистості про світ і орієнтацію у ньому, про саму себе.

Силою, що рухає креативне (творче) мислення, є невизначеність, суперечливість у сфері почуттів, думок, бажань, а також буттєвосмислова відкритість *особистого Я*. Основні показники креативності мислення: оригінальність розумової діяльності, одержання нешаблонних відповідей, виникнення незвичайних асоціативних зв'язків, підвищена чутливість до проблемності, нетипова постановка і розв'язання проблемних ситуацій, непересічна оперативність і лабільність щодо організації внутрішнього пошуку, здатність знаходити нові функції об'єкта, критичність проблемного й інтуїтивного усвідомлювання, можливість будувати оригінальні гіпотези, перенесення особистих знань і способів дій у нові ситуації.

Ґрунтуючись на інтелектуальному плюралізмі і духовному гуманізмі, життєдіяльність Школи Мислення матиме своїм результатом соціальний терапевтичний ефект: формування продуктивно мислячої особистості забезпечуватиме якісну підготовку підліткового покоління, яке володітиме навичками критичного мислення, для якого неприйнятними будуть соціальні утопії, будь-які забобони і міфи, ортодоксальність тощо.

Ідея цілісного модульно-розвивального процесу

Конкретну концептуальну основу нової освітньої системи становлять ідеї модульно-розвивального процесу і цілісного функціонального циклу навчального модуля.

Навчально-модульний процес у пропонуваній концептуальній схемі обґрунтовується як найпрогресивніша форма (втілення) процесу соціалізації особистості. Суть останнього полягає в оволодінні учнем соціально-культурним досвідом на рівні знань, норм і цінностей, який дає змогу йому формуватися і самореалізуватися як творчій особистості.

Отже, модульно-розвивальний процес реалізується через логічні і психолого-дидактичні зв'язки навчальних модулів, кожний з яких характеризує мікроетап психосоціального розвитку учня. Природно, що до **дидактичної структури навчального модуля** входять полісуб'єктна активність-діяльність, змістовий і формальний, цільовий і технологічний, процесуальний і результативний модулі (див. розділ 5).

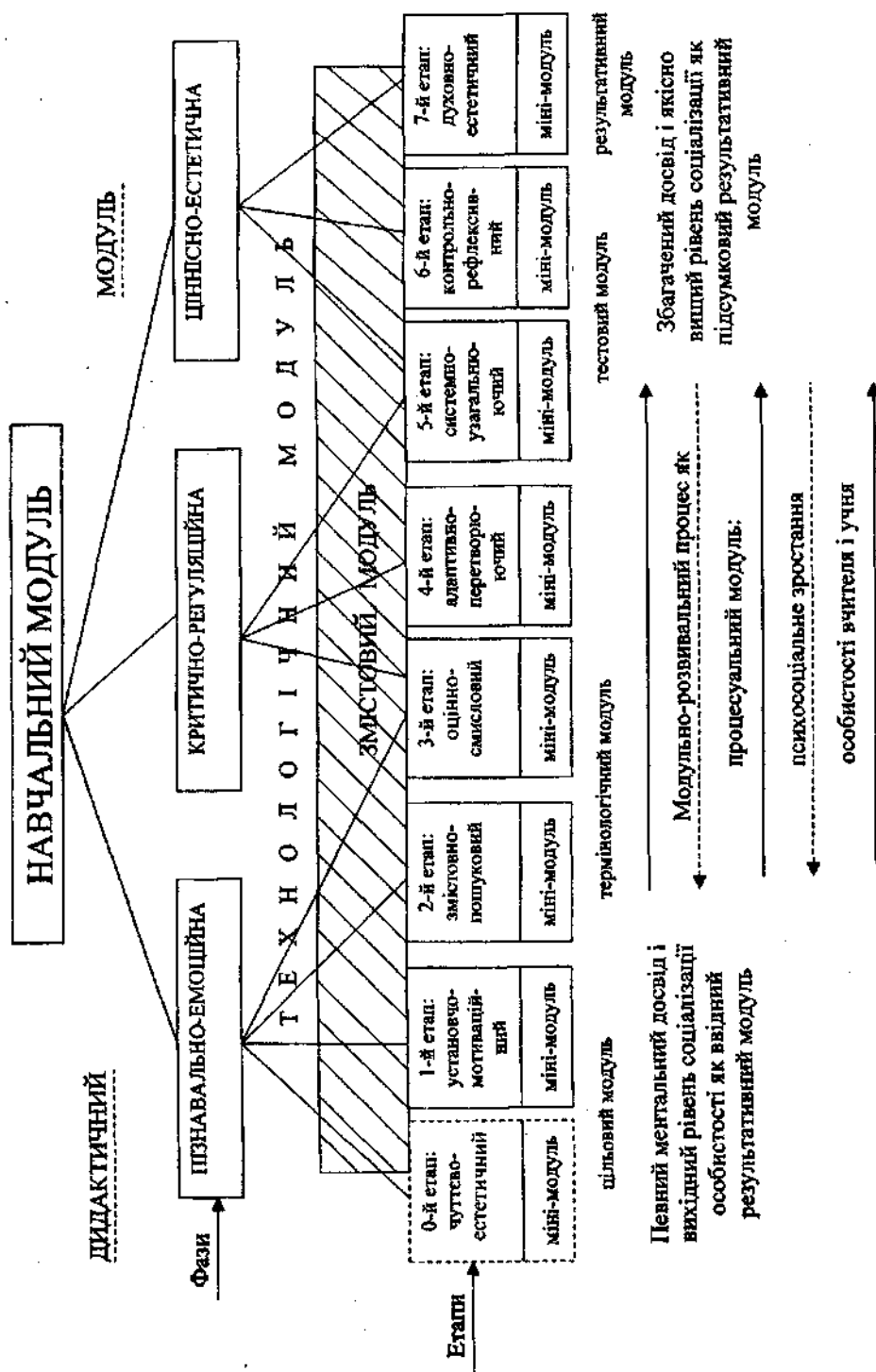
Навчальний модуль – значною мірою самостійна, цілісна частина реальної розвивальної взаємодії педагога з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх циклів, що оптимізують психосоціальний розвиток кожного на конкретному відрізку вивчення навчального курсу (розділ, тема). Повний функціональний цикл навчального модуля складається із семи основних етапів, кожний з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості (схема 4.2):

- нульовий (не обов'язковий) етап – чуттєво-естетичний (Ч-Е);
- перший етап – установчо-мотиваційний (У-М);
- другий етап – змістово-пошуковий (З-П);
- третій етап – оцінно-смысловий (О-С);
- четвертий етап – адаптивно-перетворювальний (А-П);
- п'ятий етап – системно-узагальнюючий (С-У);
- шостий етап – контрольнo-рефлексивний (К-Р);
- сьомий етап – духовно-естетичний (Д-Е).

Змістовна соціально-психологічна характеристика етапів цілісного модульно-розвивального процесу здійснена нами у двох аспектах: а) наукового проектування цього процесу (розділ 9) і б) мистецтва його практичної реалізації (розділ 10). У результаті цілісний функціональний цикл навчального модуля являє собою бінарну теоретичну модель, яка дає можливість універсально технологізувати модульно-розвивальний процес, що реально втілюється як найпрогресивніша форма технологічно вивіреної соціалізації особистості.

Отже, технологічний модуль – процес функціонування і розвитку навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля (20 чи 30-хвилинного заняття) до іншого за використання окремого набору психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвивального процесу до іншого.

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПОВНОГО ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЦИКЛУ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ



Функціонування навчального модуля – від установчо-мотиваційного етапу до духовно-естетичного – має двофазний характер. Перша фаза – первинне сприйняття, відкриття і осмислення конкретного навчального змісту, друга – відпрацювання умінь і навичок, норм діяльності, способів узагальнюючої і рефлексуючої поведінки духовної самореалізації особистості. Кожна фаза містить чотири етапи (процесуальні модулі), які в логічній єдності становлять повний функціональний цикл навчального модуля. Він відзначається:

1) довершеною *послідовністю* семи-восьми етапів функціонування, що, характеризуючись взаємопереходами, все-таки догматично не сліднують один за другим; реальний навчальний процес завжди небагато складніший, ніж будь-який краще-гірше змодельований процес;

2) *насиченість* кожного етапу відповідним психолого-дидактичним змістом (спільна пошукова пізнавальна активність, проблемно-діалогічні форми, нормотворча діяльність тощо), в якому процеси розвитку, функціонування й управління модульно-розвивального процесу взаємозумовлені;

3) функціональною *цілісністю* модульно-розвивального процесу, що досягається лише при переході від першої фази розвитку навчального модуля до другої, від інформаційно-пізнавальних засобів діяльності до нормативно-регуляційних і ціннісно-естетичних;

4) відносною *незалежністю* етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля одного від іншого, що свідчить про гнучкість і динамічність модульної системи організації навчання, постійний розвиток її у просторі й часі;

5) спрямованою *циклічністю* у функціонуванні навчальних модулів, детермінованою генезисом процесів соціалізації особистості вчителя і учня, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні етапи є умовою повноцінного функціонування наступних, а отже, передумовою реалізації потенціалу кожного.

Таким чином, постійне оперування характеристиками навчального модуля, що розвивається, приводить учасників педагогічного процесу до їх відбору і перегрупування (ситуювання, осмислення, нормування тощо), які зовнішньо і внутрішньо визначають *прогресивне соціальне зростання кожного*. Змінюючись від етапу до етапу, навчальний модуль виступає тією вузловою ланкою в розвитку творчої суб'єктності вчителя і учня, яка стимулює становлення і діалектично пов'язує всі різновиди освітніх модулів – змістовий і формальний, цільовий і термнологічний, проблемно-предметний і формуючо-ціннісний, процесуальний і результативний, а також модулі знань, норм, цінностей тощо. Останні, відбиваючи різні рівні і особливості модульно-розвивального процесу, є не тільки *показниками* змістовності навчального модуля, а й психолого-дидактичними, високорозвивальними *засобами* керування соціальною діяльністю учасників педагогічного процесу, що також розвивається за аналогічними законами.

Розвивальна взаємодія – основа збалансованого психосоціального розвитку особистості

Центральною ланкою цілісного модульно-розвивального процесу є культурно зорієнтована, розвивальна взаємодія вчителя і учня, яка на кожному етапі навчального модуля нормативно визначається окремим психолого-мистецьким змістом та організаційно забезпечується проблемно-модульними навчальними програмами (частина третя).

Основні характеристики психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії вчителя і учнів вдало фіксує теоретична модель структури психосоціального розвитку особистості (див. мал. 4.1). Тому вчителю, щоб максимально реалізувати соціальний потенціал учнів треба первинно не просто турбуватися про їхній актуальний психоемоційний стан під час навчання, а ще й проектувати і контролювати перебіг основних ситуативних характеристик психологічної організації їхнього внутрішнього світу. Наведемо один типовий приклад.

Відомо, що проблема внутрішньої мотивації навчання є однією з найскладніших для сучасної освіти. Емпіричні факти показують, що за наявності тільки зовнішнього вмотивування навчальної праці учнів ефективність їхніх зусиль різко падає, а за відсутності зацікавленості учень загалом психологічно випадає з навчального процесу. В першому випадку наукові закони і закономірності засвоюються учнями як теоретичні факти, програми і технології оволодіваються як набір правил, а ставлення і переконання сприймаються як сторонній погляд на речі. У другому випадку учень бере участь у навчальному процесі формально, тому що порційні впливи шкільного оточення не знаходять у нього внутрішнього відгуку – навчальні завдання і особистісні потреби не мають конкретного предметного поєднання.

Отже, тільки внутрішньо вмотивована освітня діяльність учня є оптимальною з точки зору повноти реалізації його природних і соціальних можливостей. Але щоб керувати формуванням цієї мотивації учителю треба слідувати складним психологічним закономірностям її виникнення, збагачення, перетворення. Щонайперше внутрішнє вмотивування зароджується в реальній безвихідній або надкритичній для особи ситуації, котру будь-що треба усунути – пережити, розв'язати, уникнути або що. Тому навчання треба розпочинати із створення важливих для підростаючої особистості безвихідних ситуацій, спочатку пізнавального, далі регуляційного і насамкінець модульно-розвивального циклу світоглядного характеру. Тоді є імовірність досягнення кожним учнем таких кульмінаційних психічних станів, які пов'язані з його великим бажанням шукати вихід, переживати драму пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації.

За модульно-розвивального навчання досягнення цього надзавдання істотно полегшується, оскільки психолого-педагогічний зміст кожного етапу навчального модуля задається нормативно у двох площинах його використання – під час наукового проектування і майстерного втілення. Відтак основна проблема зміщується на

якість професійної підготовки вчителя, яка за обстоюваної освітньої системи передбачає рівноцінне формування трьох складників соціально-психологічної грамотності педагога (табл. 4.1). Для традиційної системи післядипломної освіти вчительства проблематичним є забезпечення належної соціально-гуманітарної грамотності педагогів і недоступним – духовно-психологічної. Звідси, власне, типове нерозуміння учителями очевидних для професійного психолога явищ міжособової взаємодії.

До цього слід додати, що в системі модульно-розвивального навчання розвивальна взаємодія забезпечується складною системою програмно-методичних засобів, що відображають її глибинний психолого-педагогічний зміст (схема 4.3). Передусім це стосується наукових проєктів навчального модуля і сценаріїв модульних занять, що покликані з наукових і мистецьких позицій (аспектів) описати динамічні зміни соціально-культурного простору, спричинену знормованим функціонуванням навчального модуля.

Отже, розвивальна взаємодія вчителя і учня змістовна не тільки у психологічному відношенні. Вона має більш очевидним навчально-предметний і методично-засобовий зміст. Однак останній, відображаючи об'єктивний освітній стандарт шкільної освіти, ще не визначає способи та умови його соціально-культурного оволодіння підростаючим поколінням. Тому поза психолого-педагогічним змістом втрачається дієве розвивальне значення навчання і виховання будь-якого змісту.

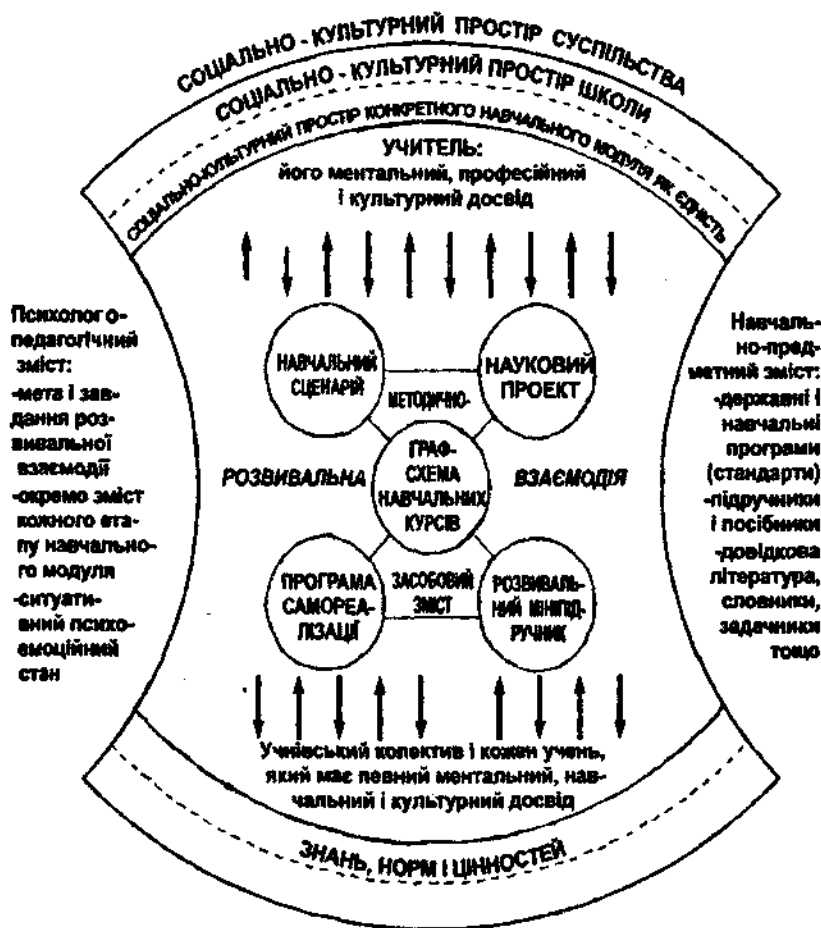
Саме ці програми, рівноцінно подаючи досвід у вигляді знань, норм і цінностей, визначають базовий змістовий простір дидактичного модуля, а за умов її практичного використання – ще й відкриту взаємоадаптовану єдність психолого-педагогічного, науково-предметного і методично-засобового змісту навчальних модулів. При цьому вчитель і учні, залучаючись до *змістової розвивальної взаємодії*, залежно від вікових і психологічних особливостей мають власну траєкторію психосоціального розвитку – від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляторних і ціннісно-естетичних. У такий спосіб соціально-культурний досвід учнів, набутий під керівництвом учителя, є не просто інформаційним фактор, він стає передусім розвивальним фактором якісного нового програмного забезпечення навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим Валентин Зайчук пише у передмові до нашої книжки «Принцип модульності в історії освіти»: «Проблематика модульного навчання перебуває у фокусі професійних інтересів науковців, практиків, управлінців. Проте конструктивних, зважених підходів у висвітленні напрямів реалізації принципу модульності в навчально-виховному процесі обмаль. І навіть ті, які варті прискіпливої уваги освітян, здебільшого односторонні та експериментально невітіювані. Все це дезорієнтує педагогічну громадськість України. Тому безперечною перевагою пропонованої книжки є чітка концептуальна канва існуючих версій модульного навчання, що вимальовується навколо українського варіанту – модульно-розвивальної системи. Ця система, максимально реалізуючи навчальні можливості школярів, завдяки неперервній розвивальній взаємодії вчителя і учнів істотно прискорює їхній психосоціальний розвиток. У цій ситуації навчально-виховний процес з пізнавального факту перетворюється на соціально організований домінуючий фактор випереджувального розвитку особистості» [13, с. 2].

Таблиця 4.1. Складники соціально-психологічної грамотності педагога у системі модульно-розвивального навчання

Складники соціально-культурної грамотності	Різновид змістового модуля у професійній підготовці вчителя	Тип соціально-пошукової діяльності вчителя	Ритм професій-ного самовдосконалення	Клас ситуативно-го забезпечення соціально-психологічної грамотності	Рівень соціально-психологічної грамотності педагога	Підрізні соціально-психологічної грамотності	Науки і науки напрямки, що забезпечують грамотність	Різновид професійної підготовки педагога
I. Загальна інтелектуальність	наукові знання	пізнавальна	самонавчальний	пізнавальна проблемна ситуація	науково-інформаційна	фактологічна потенційна теоретична	фундаментальні, прикладні і гуманітарні науки	загально-освітня і базова професійна
II. Освітня майстерність	соціальні норми	регуляційна	самовиховний	регуляційна критична ситуація	соціально-гуманітарна	реактивна конструктивна саморегуляційна	антропологія, соціологія, педагогіка (дидактика), вікова і педагогічна психологія та ін.	загальна та спеціальна гуманітарна
III. Життєва мудрість	духовно-естетичні цінності	духовно-креативна	самоосвітній	світглядна конфліктна ситуація	духовно-психологічна	рефлексивна антиципуюча рекурсивно-творча	філософія, антропологія, психологія, валеологія, мистецтво, знавство, психотерапія тощо	загально-культурна і спеціально-психологічна

Схема 43. Теоретична модель розвивальної взаємодії вчителя і класного колективу за допомогою інноваційних програмно-методичних засобів як взаємозбагачення ментального і культурного досвіду учасників освітнього процесу



Отже, епіцентром навчального процесу стає не зміст навчального предмету, а духовна взаємодія вчителя і учня. Звідси – вироблення нової педагогічної етики, яка передбачає зміну власної позиції вчителя і учня (із споживачів наукового знання вони стають виробниками соціально-культурного досвіду), збільшення питомої ваги особистісного спілкування (моделюється атмосфера психоемоційного єднання), спонукання до творчої пошукової діяльності (кожен етап модульного процесу передбачає певний різновид внутрішньої ініціативи і наполегливості особистості), відтворення життєвих ситуацій культурного діяння (ситуації морального вибору, духовної рефлексії тощо). Ось чому модульно-розвивальна система, орієнтуючись на культурну особистість, означає

Пам'ятка

ДЛЯ УЧНЯ ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ, ЯКІ ВІН ПОКЛИКАНИЙ ВИКОНУВАТИ НА КОЖНОМУ ЕТАПІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Чуттєво-естетичний: Будь доброзичливим до вчителя та однокласників; налаштовуйся на взаєморозуміння та успіх; виявляй благородні почуття і позитивні емоції; радуйся невідомому, яке у спільному пошуку з товаришами можна зробити відомим; побач красу довкілля, відчуй мелодійність власних почуттів, благородність розумової праці; відшукай у своєму досвіді прекрасні переживання, думки, вчинки; будь безпосереднім, відкритим, добрим, чесним і самодисциплінованим.

Установчо-мотиваційний: зустрінь вчителя посмішкою; будь упевнений в своїх силах і здібностях; сприймай зацікавлено, вдумливо; порівнюй, зіставляй з відомим; зверни увагу на значущість проблеми; сміливо висловлюй припущення і гіпотези, формулюй проблеми; залюбки помиляйся і виправляй себе у розумінні ситуації; запам'ятовуй, спираючись на власний досвід; з'ясуй кінцеву мету; зафіксуй інформацію у пам'яті; відкривай для себе нові проблеми із життя світу; досягни незвіданості Всесвіту.

Змістовно-пошуковий: будь уважним, май гарний настрій; вмій володіти собою; сприймай проблемно; активно пізнавай та аналізуй нове; шукай способи розв'язування проблем; вникай у суперечності проблемних ситуацій; самостійно встановлюй зв'язки відомого з невідомим (вияви приховані залежності і зв'язки); будь наполегливим і не бійся помилятися; пропонуй гіпотези щодо шляхів розв'язання проблеми; шукай причинно-наслідкові зв'язки; пояснюй причини, порівнюй, зіставляй; відшукай відповідь на запитання; чому? як? навіщо? Розклади на складові, класифікуй, запишуй головне у довідник; вчись відчувати радість відкриття; самостійно сформулюй висновок.

Оцінно-смысловий: розкажи своїми словами, опиши змістовий зміст; поясни суть застосування; продемонструй знання, щоб вирішити поставлені завдання; визнач на основі виконаного ступінь оволодіння навчальним матеріалом; оціни правильність розуміння набутих знань; старайся не помилятися; звернись за допомогою до вчителя, консультанта; будь наполегливим, вір у свої сили; проконтролюй себе і товариша, допоможи йому зрозуміти; не бійся нових ситуацій, сміливо аналізуй і вивчай їх; успіху тобі.

Адаптивно-перетворювальний: створи алгоритм або версію розв'язання проблеми; вислови критичні зауваження; міркуй самостійно, твори і дій наполегливо; проведи аналогію, адаптуй свої ідеї до соціальної практики; оціни себе об'єктивно; поділись своїми планами, вислухай міркування товаришів; поважай думки і вчинки інших учнів, учителів; будь упевнений у своїх нормотворчих здібностях; проаналізуй свою здатність нормувати знання через власний досвід; експериментуй та виправляй невдачі спроби; оволодій важливими соціальними вміннями (дякувати, вибачатися, звертатися тощо).

Системно-узагальнюючий: організуй свої знання в систему; зосередься над світоглядними проблемами; спробуй самостійно узагальнити пізнане; класифікуй, систематизуй, спираючись на власний досвід; покажи рівень оволодіння знаннями на міжпредметному рівні; побудуй самостійно опорну схему чи таблицю; відшукай місце набутих знань у системі власних уявлень про світ; визнач місце модуля в змісті курсу; розшир своє світосприйняття і світобачення; подумай яким буде твій авторський міні-підручник, задачник чи освітній сценарій.

Контрольно-рефлексивний: доведи однокласникам і вчителю, що твої знання, норми і цінності ґрунтовні, динамічні, зрозумілі; визнач, наскільки розширились твої мислення, пам'ять, уява, досвід; продемонструй свої кращі здібності, соціальну компетентність; разом з учителем порадиш досягненням, успіхам, відкриттям; подумай, як набуті знання і норми допоможуть тобі в житті; осмисли свої цінності і національні цінності (святині) твого народу; здійсни самоаналіз здобутого, зроби самозвіт; визнач морально-етичні проблеми, які для тебе мають особисте значення; цінуй наполегливу творчу працю.

Духовно-естетичний: слухай музику; переживай, уявляй і відображай у малюнках те, чим наповнений твій внутрішній світ; дай повну свободу фантазуванню і внутрішньому творенню; черпай із свого досвіду найцінніше й осмислюй його; все, що ти зумієш створити – талановите, тому самозбагачуйся; шукай духовні опори віри у себе, національні святині; прагни реалізувати свої найкращі помисли, приховані здібності, благородні устремління.

максимальну гуманізацію і демократизацію, індивідуалізацію і диференціацію навчально-виховного процесу.

Для зростання культуротворчої місії школярів у шкільні роки і такої зміни соціально-психологічної ролі учня на кожному етапі навчального модуля, яка б дала змогу реалізувати психологічний потенціал розвивальної взаємодії нами спільно із Т. Семенюк і Н. Скрипник розроблена «Пам'ятка для учня», що вичерпно нормує його навчальну діяльність як соціально-культурну, продуктивну.

Щоб визначити продуктивність неперервної розвивальної взаємодії вчителя і класного колективу нами спільно з В. Комісаровим, Т. Кальф і Г. Мещановою запропонована універсальна тест-карта ефективності модульно-розвивальних занять у середній загальноосвітній школі, якою можуть скористатися як учителі-предметники для самоаналізу власних міні-модулів, так і методисти, адміністратори чи інспектори шкіл для визначення якості впровадження конкретним педагогом модульно-розвивального навчання.

УНІВЕРСАЛЬНА ТЕСТ-КАРТА АНАЛІЗУ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Дата «__» _____ 199__р. Клас _____ Кількість учнів __/____ Кабінет _____
Учитель _____ Предмет _____
Підготовка модульного заняття:
Готовність учнів _____
Організація уваги учнів (хв) _____ Запізнення _____ Недоречності _____
Показники перебігу модульно-розвивального процесу

**РОЗВИВАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АТМОСФЕРА**

ВИЯВ ПРОФЕСІЙНО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ

Онфбзкзмзи фІг лнгткымн-пнжбзбЯкымнвн опнхдрт
1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30

А. ТЕМП спілкування:

- а) уповільнений
- б) оптимальний
- в) зашвидкий

Б. ТОНАЛЬНІСТЬ мовлення:

- а) бадьорий
- б) стриманий
- в) задушевний
- г) роздратований

В. ЖЕСТИКУЛЯЦІЯ:

- а) довільна, «відкрита»
- в) скута, «закрита»
- в) доладна
- г) безладна

Г. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ:

- а) лабільний
- б) однотиповий, ретидний

- в) позитивно-регулятивний
- г) песимістичний

Д. СПОСІБ КОНТАКТУВАННЯ:

- а) примусовий
- б) переконувальний
- в) невимушений
- г) психонавіювання

Е. РОЗУМІННЯ УЧНЯ-ПАРТНЕРА:

- а) неадекватне
- б) ситуативно-адекватне
- в) психологічно неприйнятне
- г) глибинно-смісловне

Є. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ:

- а) орфоепічна
- б) інтонаційна
- в) граматична
- г) стилістична

МЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД УЧНІВ

Атмосфера спілкування на занятті

А. СТАВЛЕННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ:

- а) позитивне, доброзичливе
- б) невизначене, нейтральне
- в) негативне, пасивне
- г) негативно-агресивне

Б. ВНУТРІШНЯ ВМОТИВОВАНІСТЬ УЧІННЯ:

- а) відсутня
- б) короткочасна
- в) ситуативна
- г) процесуально-неперервна

В. ЕМОЦІЙНА АКТИВНІСТЬ:

- а) низька, невиразна
- б) емоційно негативна
- в) емоційно позитивна
- г) захоплення

Г. ПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ:

- а) повно позитивне
- б) ситуативно позитивне
- в) частково негативне
- г) конфліктне

Д. ХАРАКТЕР СПІЛКУВАННЯ:

- а) формальний
- б) локально змістовий
- в) повно змістовий
- г) духовний (інтимно)

Е. ПСИХІЧНИЙ СТАН:

- а) пригнічений
- б) тривожний
- в) дієво-напружений
- г) високоафективний

Є. ЕТИКЕТ СПІЛКУВАННЯ:

- а) норми не виконуються
- б) норми виконуються

Щодо проблемно-модульних програм, то у нашому досвіді вони є складним засобом управління розвивальною взаємодією, що характеризується певним набором ознак. Стрижневу концептуальну роль тут відіграє технологічна модель рівнів структурування змістового модуля, яка, розмежовуючи соціально-культурний досвід на знання, норми і цінності, дає змогу (залежно від етапу модульно-розвивального процесу) чітко визначати принципи, критерії та умови створення проблемно-модульних програм. Саме у 1995 р. фундаментальний експеримент досяг рівня нормативної проектно-програмної діяльності, результатом якої стали зразки наукових проектів навчального модуля з усіх предметів, підготовлених учителями експериментальних шкіл під нашим керівництвом.

Модель рівнів структурування цілісного модульного розвивального процесу, визначаючи комплекс універсальних залежностей з-поміж багатьох проектних вимог, дає змогу будувати «креслення» потенційного розвивального впливу матеріалів на учня за допомогою максимально повного відображення соціально-культурного досвіду в процесі навчання. У такий спосіб уперше змальовується цілісна картина надскладних – прямих й опосередкованих – зв'язків між модулями знань, норм і цінностей та обґрунтовується їх психолого-педагогічне підґрунтя (зміст, форми, засоби тощо). Реально ж учні залучаються не тільки до наукового пізнання і базового практичного впливу на дійсність, а є також співучасниками досвіду організації практики і мистецтва духовно-ціннісного співжиття.

Мета, ідеї, принципи і методологія Школи Здібностей

Вершиною теоретико-прикладного обґрунтування ідеї розвитку, з нашої точки зору, є програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м. Запоріжжя (директор В.О. Комісаров), яка успішно реалізується педагогічним колективом цієї школи з вересня 1995 р. [50]. Вона покликана запровадити таку версію модульно-розвивальної освітньої системи, яка б адекватно виявляла і повноцінно розвивала природні багатосферні нахили, здібності та інтереси учнів і давала змогу готувати соціально компетентного випускника школи, спроможного реалізувати власний позитивний потенціал у суспільній та індивідуальній життєдіяльності.

Досягнення зазначеного надзавдання спричинене також тим, що сучасне суспільне і щонайперше шкільне життя не робить запиту на чисельні здібності дітей і молоді, обмежуючи їхню участь у соціальному житті вербально-теоретичним навчанням. Тому питання розвитку спроможності школярів активно впливати на навколишній світ і максимально широко реалізувати природній потенціал щодо власного психосоціального зростання нівелюється формальним виконанням замовлення середньої загальноосвітньої школи на підготовку молоді до життя. У результаті

потенційно широкий простір потреб, здібностей та інтересів учня не заповнюється можливим спектром міжсуб'єктної розвивальної взаємодії, не актуалізує найрізноманітніші форми поведінки, діяльності, спілкування, які мають непересічне значення для прискореного формування соціально-духовної зрілості підростаючої особи. Актуальна суспільна проблема полягає в тому, щоб система шкільного навчання забезпечувала багатосферний гармонійний розвиток нахилів, здібностей і обдарувань у контексті досягнення кожною особистістю високих меж соціальної взаємореалізації і духовного самовдосконалення.

Мета Школи Здібностей. Комплексна діагностика і гармонійний розвиток посферних здібностей особистості вчителя і учня у системі модульно-розвивального навчання.

Завдання Школи Здібностей:

1. Всебічна науково-дослідна діагностика нахилів, здібностей та уподобань учителів і учнів.
2. Моделювання високорозвивального соціально-психологічного простору життєдіяльності школи задля максимально широкої актуалізації сферних здібностей кожної особистості.
3. Впровадження інваріантних наукомістких модульно-розвивальних моделей (технологій) навчання.
4. Реалізація авторської програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника в системі фундаментального соціально-психологічного експерименту.
5. Створення мережі студій розвитку посферних здібностей учнів.
6. Наукове обґрунтування експериментальної практики розвитку сферних здібностей учнів.

Ідеї Школи Здібностей:

1. Здібності як універсальна умова розвитку і самоактуалізації особи.
2. Багатосферна природа людських здібностей.
3. Задатки, нахили і здібності як основа ментального досвіду особистості.
4. Генетична єдність задатків, нахилів і здібностей, загальних, спеціальних і локальних здібностей.
5. Множинність форм, чинників і механізмів розвитку людських здібностей.
6. Біфуркаційна багатосферність практичної реалізації здібностей людини.
7. Андрогенічна природа (поєднання чоловічих і жіночих ознак) творчих здібностей.
8. Обдарованість, талант і геніальність як високий потенціал і обсяжний простір реалізації повного набору посферних здібностей.
9. Багатозначність задатків як природна основа розвитку посферних здібностей.
10. Гармонійність багатосферних здібностей – передумова високопродуктивної діяльності.
11. Залежність потенціалу розвитку посферних здібностей від взаємодоповнення.

12. Розвиток здібностей як спрямований потік (рух) біопсихічної енергії, що реалізується в діяльності особи і через неї.

13. Здібності – сутнісна характеристика активності-діяльності людини.

14. Здібності – спосіб освоєння світу, його розуміння і перетворення.

15. Ієрархічна будова «піраміди» посферних здібностей особистості.

16. Людські здібності – історичний продукт соціально-культурного досвіду.

17. Діяльнісне походження, культурні форми і механізми саморегуляції активності соціальних здібностей людини, що формуються протягом її життя.

Принципи Школи Здібностей.

Здібності – це гармонія внутрішніх умов розвитку особи, які характеризують ефективність оволодіння знаннями, нормами, цінностями і продуктивність (принаймні потенційну) виконання певної діяльності.

Здібності – динамічний фактор (чинник) розвитку індивідуальності, що спричиняє успішність її активного впливу на світ і саму себе, продуктивність життєдіяльності в цілому.

Здібності – сукупність спроможностей поведінки і діяльності особистості, яка, поєднуючи різними способами певний набір потенцій активно впливати на світ, забезпечує той чи інший результат.

Здібності – індивідуально-психологічна можливість, що відрізняє одну людину від іншої в контексті продуктивного виконання певної роботи чи діяльності.

Здібності – особистісний потенціал розуміти і знаходити продуктивні виходи з критичних (тупикових, проблемних, стресових тощо) ситуацій.

Здібності – певне поєднання (єдність) схильностей, успішність діяльності, а в разі виняткових результатів – обдарованість і талант.

Здібності – продукт соціально-культурного досвіду, соціальної практики, тобто наслідок оволодіння особою (від народження до старості) предметами матеріальної і духовної культури як спроможність брати активну участь у різних складних і високоорганізованих видах людської діяльності.

Здібності – мистецтво правильно користуватися багатьма предметами матеріальної і духовної культури і бути спроможним виробляти нові продукти – вироби, знання, норми, цінності тощо.

Здібності – способи сприймання, обробки, збереження, комбінування і збагачення інформації як потік буття щодо багатоманітності і надскладності світу.

Здібності – певна система діяльності, яка, перебуваючи у постійному розвитку, реалізується особистістю з певною мірою майстерності, що знаходить вияв у продуктах теоретичної, практичної та іншої спрямованої активності.

Здібності – універсальний спосіб психосоціального розвитку особи, через який вона відбувається як суспільна, високодуховна індивідуальність з притаманною їй продуктивністю діяльності, спілкування, самовдосконалення.

Здібності – система розвивальної взаємодії особистості і світу, що визначає міру її включення в оволодіння соціально-культурним досвідом на рівні знань, норм і

цінностей, характеризує продуктивність обраного способу життя і ступінь самоактуалізації індивідуальності.

Здібності – потенційний комплекс спроможності до багатопланової діяльності-активності, яка визначає темп і характер психосоціального розвитку особистості з певними генетичними і соціальними задатками.

Здібності – потенційний простір розвитку особистості, повнота якого реально залежить від умотивованості і творчого характеру відповідної діяльності, оптимальної трудності і завдань, що ставляться і розв'язуються особою, та позитивно установкою, яка супроводжує діяльнісно-комунікативний процес.

Здібності – якісно новий етап психосоціального зростання особистості, що забезпечується організованою соціальною стимуляцією (гра, навчання, праця), неперервним підкріпленням нових форм і механізмів соціально-продуктивних способів поведінки, діяльності, самоактуалізації.

Основним механізмом розвитку посферних здібностей є самоактуалізація – використання і вдосконалення наявних у людини задатків, перетворення їх у здібності і виникнення нових потенцій-задатків, які через розвивальну взаємодію інтенсифікують розвиток актуальних можливостей особистості.

Наукова парадигма. Здібності – сукупність психічних властивостей, яка характеризує досвід особи щодо розвитку в неї знань, норм і цінностей, що водночас зумовлює продуктивність тієї чи іншої діяльності, осмисленість і цілісність її життя в цілому.

Розвиток здібностей становить сутність розвитку людини, і хоч самі здібності насамперед виявляються в накопиченні знань, умінь і навичок, перебувають з ними в єдності, все ж до останніх не зводяться. Кожна особа, залежно від епохи, культурно-освітньої ситуації, власних природних задатків і особистісного розвитку має своє, більш-менш відмінне від інших, поле багатосферних здібностей, яке несе відбиток індивідуальності. Тому відмінності за здібностями – це природна неоднаковість людей за своєрідним набором (змістом) і за ступенем вияву здібностей в процесі соціальної життєактивності (формою).

Особистість характеризується неосяжними можливостями розвитку здібностей. Для кожного можна знайти ту сферу діяльності, її способи чи ритм, за яких можуть виявитися певні позитивні сторони індивідуальних здібностей. При цьому природною основою здібностей є задатки, тобто фізіологічні передумови розвитку, які тільки у взаємодії з іншими умовами, насамперед із соціальним середовищем, беруть участь у формуванні здібностей.

Одним з найважливіших внутрішніх чинників розвитку здібностей є нахили (схильності) – готовність до певної діяльності, які у формуванні особистості йдуть попереду здібностей, розвиваючись з ними взаємозалежно: внутрішня вольова активність супроводжує схильності, є основною умовою реалізації і розвитку здібностей, а останні посилюють схильності. Отож задатки – природні передумови

розвитку, схильності – соціально мотивовані прагнення, а здібності – можливості успішно реалізувати певну діяльність на основі задатків і за умови реалізації нахилів.

Об'єкт дослідження. Модульно-розвивальна освітня система.

Предмет дослідження. Посферні здібності вчителя і учня в процесі неперервної розвивальної взаємодії як єдність соціально керованих навчальних, виховних і освітніх ритмів.

Завдання дослідження.

1. *Загальнонауковий аспект:* створити науково-освітню модель гармонійного розвитку багатосферних здібностей особистості.

2. *Філософський аспект:* обґрунтувати філософсько-психологічну концепцію розвитку посферних здібностей особистості.

3. *Соціологічний аспект:* створити теорію розвивальної взаємодії суб'єктів освітлогічного процесу.

4. *Дидактичний аспект:* науково обґрунтувати і експериментально перевірити одну з можливих версій модульно-розвивальної системи, яка б адекватно виявляла і повноцінно розвивала природні багатосферні здібності школярів.

5. *Психологічний аспект:* виявити й експериментально змоделювати психологічні умови процесів розвитку посферних здібностей учителя і учнів у системі модульно-розвивального експериментального навчання.

Гіпотеза дослідження. Міжнаукове проектування й експериментальне впровадження однієї з версій модульно-розвивальної системи, предметом якої є комплексна діагностика і гармонійний розвиток системи посферних здібностей учителя і учня як самоактуалізованих особистостей, можливі, якщо у ході фундаментального соціально-психологічного експериментування буде переорієнтована життєдіяльність середньої загальноосвітньої школи у кількох взаємопов'язаних інноваційних напрямках (аспектах), а саме:

По-перше, якщо буде забезпечене проектування та адекватне педагогічне відстеження взаємозалежного перебігу в ході модульно-розвивального процесу трьох ритмів організованого соціально-культурного досвіду – навчального, виховного, освітнього. Для цього вчитель має майстерно оволодіти прийомами структурування соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм, цінностей і відповідними засобами керівництва пізнавальною, регуляційною і ціннісноестетичною діяльністю школярів, забезпечивши почергово домінантне функціонування проблемної, регуляційної і світоглядної ситуації на певних етапах модульно-розвивального процесу. Завдяки новому психолого-педагогічному змісту кожний педагог має навчитися працювати з процесами розвитку учнів шляхом інтерференції розвивальних потоків від різних освітніх модулів (дидактичного і навчального, змістового і формального, цільового і технологічного, процесуального і результативного тощо), а отже, делікатно керувати міжсуб'єктною розвивальною взаємодією, прискорюючи, збагачуючи або інтенсифікуючи процеси внутрішнього учіння.

По-друге. Якщо спрямованому розмежуванню буде підданий зміст професійної діяльності вчителів школи як наступність трьох різновидів, що по-різному проектують і функціонують у модульно-розвивальному процесі: А – психолого-педагогічного, Б – навчально-предметного, В – методично-засобового. Завдяки зазначеним інваріантам освітологічного змісту і модульному опису їх залежностей є змога організувати ефективну розвивальну взаємодію від змісту А до змісту В і в такий спосіб домогтися довершеності модульно-розвивального циклу. Основним засобом управління цією взаємодією є проблемно-модульні програми як набір наукових проєктів, навчальних сценаріїв і розвивальних підручників, що повно презентують і гармонізують освітологічно адаптований, інваріантний зміст експериментального навчання.

По-третє, якщо буде створено надійну діагностичну систему визначення динаміки розвитку посферних здібностей учнів 1-11 класів. Ця система, ймовірно, має утримувати батарею різноспрямованих закритих і відкритих тестів та передбачати багаторазове дослідження різних сфер, рівнів і компонентів здібностей особистості. Крім того, її виконання має ґрунтуватися на єдиних процедурах кількісної, статистичної та якісної обробки результатів тестування вчителів та учнів.

По-четверте, якщо системно реалізуються вимоги принципу модульності в діяльності загальноосвітньої школи, тобто виявляються, диференціюються і змістовно наповнюються освітні модульні комплекси і навчально-виховні модулі різного обсягу, рівня досконалості функціонування. Саме завдяки модульним способам організації освітньої практики шкільне навчання стає розвивальним у чотирьох основних вимірах: психологічному, дидактичному, соціологічному, ідеологічному. В результаті навчально-освітній процес набуває максимального соціалізуючого впливу на особистість, за якого поетапному психологічному стимулюванню підлягає увесь внутрішній простір суб'єктної активності учня, найкращим чином розвивається система його посферних здібностей. А розвиток здібностей, на відміну від накопичення знань, умінь і навичок, як відомо, і являє собою розвиток як такий, тобто реальний внутрішній розвиток особи (людини).

По-п'яте, якщо життєдіяльність школи забезпечить повне і кероване центрування розвивального потенціалу всіх основних ланок навчально-виховного процесу навколо вмотивованої суб'єктної активності учня, то в результаті він потрапить в епіцентр розвивальних потоків, які надходять від різних освітніх модулів (дидактичного, навчального, суб'єктного, змістового, технологічного, формального та ін.) і оптимізують багатоскладні процеси психосоціального зростання учасників педагогічної взаємодії. Таким чином, новаційна реалізація вимог принципу розвитку досягається шляхом модульної організації розвивальних потоків, що утворюються поєднанням відповідного психолого-педагогічного потенціалу (змісту) основних складових навчально-освітнього простору як максимально важливий розвиток посферних здібностей кожного.

Методологія дослідження. Методологічний модуль пропонованої науково-дослідної програми фокусується навколо фундаментального соціально-психологічного експерименту, що характеризується такими, відмінними від усіх інших педагогічних досліджень, ознаками:

1) має основним завданням поетапно і комплексно змінити всі параметри-складові функціонування середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу в напрямі переходу його від традиційної, інформаційно-екстенсивної моделі навчання до науково-інноваційної, *інтенсивно-розвивальної*,

2) передбачає використання досить значної за обсягом системи фундаментальних, прикладних та емпірично-споглядальних засобів (технології, методи, прийоми тощо) дослідження мережі наук і досвіду соціальної практики задля максимально повного введення і відстеження експериментальних умов щодо заміни підвалин життєдіяльності середньої школи;

3) забезпечує гармонію у системному використанні методів теоретичного пошуку (генетичний і міждисциплінарний методи, наукове проектування і теоретичне моделювання, проблемно-діалогічний і логіко-індуктивний методи, структурно-функціональний аналіз і мислительний експеримент тощо), прикладного соціально-психологічного дослідження (соціальний і дидактичний експерименти, інтелектуальне й особистісне тестування, нормоване анкетування і психолого-педагогічна експертиза, статистична і якісна обробка результатів дослідження) та емпірико-споглядальних засобів (спостереження і співбесіда, вивчення передового досвіду і продуктів діяльності учасників експерименту та ін.);

4) охоплює експериментуванням усі сторони життя школи (цілі і завдання, зміст і організацію навчання, його форми і методи, засоби і результати), у т. ч. і її оточення (громадськість, сім'я, вулиця), для створення найкращих зовнішніх і внутрішніх умов розвитку посферних здібностей учителів і учнів, духовного збагачення їхньої розвивальної взаємодії, реалізації інтелектуального і особистісного потенціалу кожного;

5) тематично проводиться за однією з фундаментальних («одвічних») проблем людського буття («Школа Розвитку», «Школа Розуміння», «Школа Мислення», «Школа Віри» тощо), кожна з яких дає змогу підготувати програму дослідно-експериментальної роботи, що характеризується новизною міжнаукового змісту, вираженою структурою, стилем і характеру викладу обсяжної наукової інформації;

6) розрахований на проведення систематичної, багатоаспектної довготривалої дослідно-пошукової роботи (5–7 або 12–15 років), на різних етапах якої мають бути задіяні різні методи дослідження, виконавці й учасники;

7) передбачає не тільки досягнення якісно вищих показників психосоціального і навчального зростання учнів, фахової компетентності вчителів, а й одержання об'єктивно нового, наукового знання (ідеї, програми, теорії, технології, методи, закономірності, факти тощо) про високорозвивальні, духовно зорієнтовані системи навчання (освіти) підростаючого покоління.

Новизна дослідження. Полягає у створенні однієї з можливих версій освітньої системи модульно-розвивального типу, що забезпечує ґрунтовну діагностику і багатосферний гармонійний розвиток здібностей учителя і учня, дає їм змогу повно реалізувати природний і соціальний потенціал.

Теоретичне значення дослідження. Широкомасштабне дослідження проблеми задатків, нахилів і здібностей школярів у системі фундаментального соціально-психологічного дослідження дасть змогу створити:

а) філософсько-психологічну концепцію розвитку посферних здібностей, яка глибше розкриє природу і механізм розвитку людських можливостей;

б) теорію розвивальної взаємодії суб'єктів освітлогічного процесу, що обґрунтує донині непізнані резерви самоактуалізації особистості у системі модульно-розвивального навчання;

в) методику проведення психологічного тренінгу гармонійного розвитку посферних здібностей учнів різних вікових категорій.

Практичне значення дослідження. Планується створити таку середню загальноосвітню школу, яка б завдяки високорозвивальному середовищу і гуманним способам співжиття учасників навчально-виховного процесу насправді й очевидно повно розвивала багатосферну палітру їхніх нахилів і здібностей.

Реалізація вимог принципу розвитковості

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

1. Ідея розвитку, висвітлюючи найскладнішу єдність соціуму (й, зокрема, навчання) та особистості (передусім її психосоціального розвитку) не може бути реалізована повно за традиційної класно-урочної системи шкільного навчання, оскільки не вичлення і не скеровує психолого-педагогічний зміст, який природно перебуває в основі педагогічної взаємодії.

2. Тільки модульно-розвивальна система відкриває реальні перспективи розв'язати проблему дидактичного керівництва соціально-культурним розвивальним простором школи, через організацію неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів за допомогою спеціально створених проблемно-модульних програм як основного методичного інструментарію роботи педагога за новою освітньою системою.

3. Принцип розвитковості, характеризуючи соціально-культурний потенціал змісту навчання щодо психосоціального зростання особистості, за модульно-розвивального навчання зовсім не обмежується відбором наукових знань за певними критеріями. Його вимоги повно стосуються також культурних норм, етнонаціональних традицій та духовних цінностей українського народу. Тому проектується не навчаль-

ний матеріал, а соціально-культурний зміст (простір) школи на основі навчальних курсів (предметів).

4. Проектно-практичне втілення ідеї розвитку означає психодидактичне створення культуромісткого шкільного простору, в якому взаємозалежне функціонування проблемної, регуляційної та світоглядної ситуацій забезпечує розвиток пізнавальної, регуляційної і цінісно-естетичної активності школяра. Це приводить до особистісно прийняттого занурення кожного учасника навчальної взаємодії у змодельований простір, взаємозбагачення певного фрагменту культурного досвіду людства і ментального досвіду учня та наступного його внутрішнього поступу від незнання і нерозуміння до творчого розкриття й духовного змушнення.

5. Педагог, працюючи з психолого-педагогічним змістом, за допомогою навчально-мистецьких технологій зосереджує розвивальні потоки (впливи) на особистості вихованця, що ритмічно надходять від цілей, змісту, форм, технологій, методів, засобів, наслідків, оточення й, нарешті, від особистості вчителя, однокласників і власного Я учня.

6. Модульно-розвивальна система гармонізує соціально відмінні міжособистісні взаємини вчителя і учня, оскільки чітко визначає соціально-психологічну роль останнього на кожному етапі модульно-розвивального процесу. У вигляді «Пам'ятки учневі» в доступній формі презентується психолого-педагогічний зміст його розвивальної діяльності на модульному занятті. Тому учні за нових умов навчання, одержуючи чітко визначений простір вільного самовиявлення дій і вчинків, є надійними контролерами нормативного перебігу модульно-розвивального процесу.

7. Ступінь внутрішньої свободи і відповідальності школярів також зростає за умови, якщо вони добре обізнані з граф-схемами курсів, які вивчаються, і мають при цьому графіки модульних занять на півріччя. Все це дає змогу учням психологічно і соціально бути готовими до продуктивної праці в класі, переживаючи причетність до пропонованого фрагменту соціально-культурного досвіду. Отож навчально-виховний процес справді стає гуманним і духовним не лише за характером, а й змістом міжособистісних взаємин.

8. У досвіді фундаментального соціально-психологічного експериментування ідея розвитку пройшла теоретико-прикладне обґрунтування від наукових програм «Школа Розвитку» (1992 р.) і «Школа Мислення» (1994 р.) до наукового проекту «Школа Здібностей» (1996 р.), який є своєрідною вершиною теоретичного осмислення глобальності проблеми людського розвитку, розумового і духовного потенціалу особистості.

Р О З Д І Л 5

ПРИНЦИП МОДУЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Політика розвинених країн світу в галузі людського розвитку спрямована на запровадження докорінно нових – наукомістких та інтенсивно розвивальних підходів у сфері освіти. Настав час зайнятися осучасненням психолого-педагогічного змісту діяльності освітніх закладів України відповідно до нового соціального замовлення. При цьому треба зважити на те, що цивілізований світ рухається до відкритих, здебільшого багатомодульних і висококомунікативних систем освіти, які дають змогу кожному реалізувати власний інтелектуальний та особистісний потенціал.

З-поміж комплексних інноваційних підходів до організації життєдіяльності сучасної школи, що в останні кілька років існують поряд класно-урочною системою, найоригінальнішими і найзмістовнішими, на наш погляд, є наукові програми щодо реалізації принципу модульності у навчально-виховному процесі. Найповніше вимоги цього принципу втілює модульно-розвивальна експериментальна система, яка ґрунтується на міжнауковій теорії, керується поліфундаменталістською методологією, впроваджується як система психомистецьких технологій і комплексно випробовується на ефективність фундаментальним соціально-психологічним експериментуванням.

Принцип модульності в історії освіти

Модульне навчання зародилося наприкінці 60-х років в англomовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання. Тоді принцип модульності вимагав не лише поділу навчального матеріалу на частини для тієї чи іншої категорії учнів. Він, ґрунтуючись на автономних порціях адаптованого до інтелектуально-особистісних можливостей учнів навчального змісту, надавав їм змогу більш самостійно або й зовсім самостійно працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою, яка утримувала цільовий план дій, банк інформацій і методичне керівництво щодо шляхів досягнення поставлених дидактичних цілей. При цьому функції педагога варіювалися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Корекція навчального процесу проводилася тільки після визначення рівня досягнення учнями вагомих, узагальнених фрагментів змісту, що забезпечувало ґрунтовний індивідуальний підхід до кожного.

Отже, первинно модульне навчання – це пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими, функціонально автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язання конкретного кола психолого-педагогічних завдань.

За П.А. Юцявічене (Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989), теорія модульного навчання ґрунтується на специфічних принципах, тісно пов'язаних із загальнодидактичними. Вони є керівною ідеєю, основним правилом діяльності і поведінки відповідно до визначених наукою закономірностей. Загальна спрямованість модульного навчання, його мета, зміст і технологія організації зумовлюють принципи модульності, виокремлення із змісту навчання розрізнених елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності.

З погляду російської дослідниці К.Я. Вазіної (Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. – Н.Новгород, 1991), основою (принципом) модульного навчання є «створення для учнів розвивального простору, що функціонує за об'єктивними (культурними) нормами, що виступають умовою саморозвитку людини. Створюючи такий простір, треба розв'язати дві глобальні проблеми: по-перше, проблему змісту (його системності, організації, дозування), по-друге, проблему технології (передовсім механізмів) взаємодії педагога і учня. Звідси метою модульного навчання є саморозвиток людини, а його змістом – вселенський простір, тобто універсум, що являє собою систему кодів (генетичний, інформаційний та ін.). К.Я. Вазіна пропонує свою версію модульного навчання для системи післядипломної освіти.

Інші дослідники (В. Гольдшмід і М. Гольдшмід) розуміють принцип модульності як формулювання самостійної, чітко спланованої одиниці навчальної діяльності, що дає

змогу учневі досягти конкретно визначеної мети. А.А. Гуцинські, наприклад, доводить, що принцип модульності вимагає формування самостійної групи ідей (знань), які мають бути передані дидактичними способами і відповідають природі знань. Російські науковці (В.М. Гараєв, С.І. Куликов, Є.М. Дурко) підкреслюють виняткове значення інтеграції різноманітних видів і форм навчання, які підпорядковані загальній темі навчального курсу або ж **актуальній науково-технічній проблемі**.

Оскільки термін «модульне навчання» семантично пов'язаний з поняттям «модуль», одне з найпоширеніших значень якого – функціональний вузол, цілісний блок інформації, то природно, що дослідники, вивчаючи можливості реалізації принципу модульності в навчанні, визначали щонайперше принципи і правила побудови автономних порцій навчального матеріалу. А.М. Алексюк ефективність вузівського навчання пов'язує з модульною формою його організації, за якої створюються **автономні групи студентів** (з 60 – 70 осіб), якими керують постійні викладачі або тьютори – помічники, призначені з числа найкращих студентів старших курсів. Тоді такий стабільний модуль об'єднує студентську групу і кілька (до шести) шкіл, що є базою для практичної підготовки вчителів.

На думку А.М. Алексюка, модуль – це «відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів... Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Далі йдуть індивідуально самостійна навчальна робота, консультації, потім кілька групових тьюторських занять за опрацьованими джерелами, що в сукупності складають зміст модуля» [1, с. 4]*. При цьому для впровадження модульного навчання у практику вищої школи вкрай потрібні **нові принципи комплектування тьюторських груп** з кількістю студентів не більше 6 – 12 осіб [1, с.214].

Загалом наукові підходи до модульної побудови змісту освіти, хоч і ґрунтуються на ідеї блочного викладання навчального матеріалу [1; 3; 5; 13; 28; 31; 49 та ін.], істотно різняться між собою і у вищій, і в середній школі. Так, Дж. Рассел [55] найменшою одиницею змісту навчання вважає певну **тему конкретного курсу** і подає докладну порівняльну характеристику традиційного та модульного навчання у вищій школі США.

І. Прокопенко [53; 54] такою одиницею вважає фрагмент теми, що спрямована на досягнення конкретної дидактичної мети. Разом із спеціалістами з Міжнародної організації праці він створив модульні програми для підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання, які відповідно до 34 функцій майстра утримують у структурі модульного навчання стільки ж змістових модулів, тобто у кожному з них вирішується завдання формування конкретної функції.

Отже, має місце **предметно-модульний підхід** до побудови змісту навчання, який зумовлює відповідність змісту модуля конкретному предмету або його частині, що охоплює великий розділ (тему курсу). В університетах США модульні програми створюються на базі одного основного **фундаментального поняття дисципліни** (явище,

* Див. посилання за 13.

закон тощо) чи групи взаємопов'язаних понять [8, с. 14]. Здебільшого семестровий лекційний курс (40 – 50 год.) складається з 10 – 12 модулів).

Зазначена структуралізація змісту навчання в досвіді зарубіжної освіти близька до прийнятої у вищій школі і закладах післядипломної освіти СНД диференціації навчальних курсів на кілька тем, за якими проводяться колоквиуми. Так, А.М. Алексюк курс «Педагогіка вищої школи» розподіляє на чотири основних модулі. З позиції власного досвіду, характеризуючи модульну систему організації навчального процесу, зазначає, що вона «спрямовує викладачів і студентів на постійну творчу працю, розбуджує мотиваційну сферу й нові стимули до навчання, руйнує «непорушність» усталених «залізобетонних» споруд лекційно-семінарської одновимірної для всіх системи навчання, пропонуючи натомість справжній демократизм вищої освіти, право на вільне особистісне волевиявлення кожного студента і викладача» [1, с. 214].

Для працівників освіти К.Я. Вазіна [5; 7; 8] пропонує курс «Саморозвиток людини і модульне навчання», спрямований на підвищення їхнього фахового рівня. Розмежовуючи навчальну програму на блоки («Світ і людина як біо-соціотехнічна саморозвивальна система» і «Модульне навчання: зміст і технологія»), кожний з яких має власну мету (усвідомлення педагогом культурологічних норм ставлень людини до навколишнього світу і самої себе та внутрішнє прийняття ним професійної діяльності) і результати (зміна світогляду педагога та оволодіння технологією колективної мислєдіяльності) [8, с. 49], дослідниця структурує курс на вісім модулів. При цьому структура модуля методологічно є однотиповою, вона задає системне відображення світу в свідомості людини – визначення мети діяльності, дослідження її структури, функцій, норм і способів функціонування. «Завдяки модулю педагог дозує зміст, розуміє, яка інформація обговорюється і з якою метою; учень, зі свого боку, усвідомлює, що саме він «приймає» і для чого йому це потрібно. Цілі педагога і слухачів можуть центруватися на двох моментах: або на структурі системи (елементи, норми зв'язків, функції, властивості), або на методі функціонування (норми, алгоритми, за якими працює система)» [8, с. 35].

П.А. Юцявічене, узагальнюючи різні погляди на шляхи реалізації принципу модульності в освітній практиці, формулює такі **правила модульного навчання**:

- 1) навчальний матеріал треба структурувати з урахуванням досягнення кожним учнем чітко визначених *дидактичних цілей*;
- 2) він має бути організований як *завершений блок* для конструювання єдиного змісту навчання, що реалізує комплексну дидактичну мету;
- 3) відповідно до навчального матеріалу доцільно *інтегрувати* різноманітні види, форми і технології навчання [47, с. 56].

Отже, серед **основних принципів модульності** в зарубіжній і вітчизняній літературі відмітимо такі:

наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають учні (студенти) за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

формування самостійно планованої, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненню учнем чітко визначених цілей;

оволодіння принципом модульності досягається через застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі;

принцип модульності – це також складання автономних порцій навчального матеріалу (на зразок розділу або теми) для груп (до шести) учнів початкових і середніх шкіл.

З іншого боку, принцип модульності багато в чому схожий з принципом поділу навчального матеріалу на частини (кроки, порції, такти) у програмованому навчанні, але успішність його реалізації у цьому випадку значно зумовлюється дотриманням паритетних взаємин між педагогом і учнями.

Програмоване навчання здійснюється за навчальною програмою, яка задає не лише знання, уміння й навички для оволодіння учнями, а й способи організації їхньої навчальної діяльності. Модульне навчання – крок уперед, хоча зовні зазначені типи навчання багато в чому подібні, скажімо, щодо раціоналізації навчального процесу. Здійснення модульного навчання передбачає більш повне врахування потреб, здібностей, інтересів учнів. Так, у ситуації з програмованим навчанням матеріал поділяється на невеликі, тісно пов'язані між собою частини, що поступово ускладнюючись, обов'язково мають автономну дидактичну мету. Природно, що за таких умов індивідуалізація змісту здійснюється в основному крок за кроком з корекцією навчальної діяльності школярів, що зрештою призводить до простого заучування.

При реалізації принципу модульності корекція проводиться після визначення рівня досягнення учнями вагомих дидактичних цілей, тобто більш або менш узагальнених фрагментів змісту навчання (поняття, закони, закономірності, принципи тощо). Під час модульного навчання учень дістає право вибору шляхів індивідуалізованого просування в оволодінні соціально-культурним досвідом.

Основні версії модульного навчання

З поданого вище матеріалу випливає, що існують різні підходи до тлумачення способів реалізації принципу модульності в системі шкільної освіти. Це американська, німецька, литовська, російська та українська версії модульного навчання у середній загальноосвітній школі. Щодо вищої школи, то найцікавішими є підходи К.Я. Вазіної та А.М. Алексюка.

В американському досвіді модуль – завершене 15 або 20 хвилинне навчальне заняття, що наповнене певним, порівняно цільним дидактичним змістом і, характеризуючись організаційною різноманітністю, задіює протягом дня (а це близько 24 модулів) великі (понад 100 осіб), середні і невеликі групи (до 12 осіб) учнів та реалізується певний час за індивідуальною програмою. Очевидно, що в цьому досвіді

головна увага зосереджується на структурно-організаційних компонентах навчального процесу, коли гнучкий спосіб проведення занять вимагає глибоко продуманої підготовки їх змісту й передусім диференційованого відбору навчального матеріалу для різноспрямованих короткочасних занять.

У практиці німецької освітньої системи модуль – це така програмно-змістова одиниця порівняно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною вираженістю цілей, форм, методів і засобів роботи вчителя з учнями. Саме в цьому плані П.А. Юцявічене висвітлені наукові засади створення модульних програм [48; 49]. Основою конструювання такого рівня програм є принципи, критерії і правила відбору змісту того чи іншого навчального курсу як завершеної сукупності змістових модулів. Ця сукупність насамперед оформляється у вигляді єдності базових полівалентних модулів, що відкривають курс, і похідних – бі- та одновалентних, що є продовженням попередніх і більш-менш явною основою наступних.

Далі визначаються можливості школи щодо системного переходу на нові програми та здійснюється пропедевтичне оцінювання результативності такого нововведення з огляду на якість досягнення конкретних навчально-виховних завдань. Насамкінець розробляється дидактичний матеріал для спільної діяльності вчителя й учня в умовах модульно організованого навчання і, після реалізації відповідної програми, перевіряється її результативність та проводиться незначна корекція змісту окремих модулів.

Отже, створення нової модульної програми є справою дуже складною і тривалою. Якщо зважити на те, що серед основних вимог до окремого модуля обов'язковими є чітка цілеспрямованість тексту, змістово-інформаційна насиченість, інтегративність змісту і форм навчальної діяльності учнів, довершеність навчального і методичного матеріалу, компактність структури, можливість зворотного зв'язку тощо, то стане зрозумілим, чому неможливо на практиці виконати всі ці умови, тобто сконструювати довершену модульну програму. На наш погляд, цьому підходу бракує універсальності, а відтак міжнаукової теоретико-методологічної моделі проектування змістового модуля, за якою можна було б домогтися повної визначеності щодо достатнього набору реальних принципів і вимог.

Те саме можна сказати і про литовську версію модульного навчання, яка найповніше висвітлена в наукових працях П.А. Юцявічене [47; 48; 49]. Зосереджуючи увагу на пізнавально-операційному аспекті реалізації принципу модульності, авторка докладно розробляє як загальні принципи модульного навчання (див. аналіз вище), так і принципи, правила й умови створення модульних навчальних програм. Змістові модулі у її досвіді конструюються відповідно до вимог таких основних принципів:

- 1) цільового призначення інформаційного матеріалу;
- 2) поєднання комплексних, інтегративних і окремих дидактичних цілей (завдань);
- 3) повноти навчального матеріалу в модулі;
- 4) певної самостійності елементів модуля;
- 5) реалізації зворотного зв'язку;

б) оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу в модулі [48.с. 55].

На основі цих принципів і похідних правил під керівництвом П.А. Юцявічене та нею особисто створені модульні програми для дипломного проектування із спеціальності 1208 для системи навчання англійської мови спеціалістів народного господарства, для системи підвищення кваліфікації майстрів промислового виробництва, а також курсів «Виховання колективу», «Формування авторитету керівника», «Спількування», які виявили високу ефективність під час експериментального впровадження у практику вузівського навчання.

У досвіді російського новаторства принцип модульності реалізується з 1988 р. в Тулі, Брянську, Смоленську та інших містах шляхом експериментального впровадження нової структурно-управлінської моделі загальноосвітньої школи – **об'єднання шкільних модулів (ОШМ)**. Цю роботу здійснює співробітник Російської Академії освіти, кандидат педагогічних наук Є.В. Сковін [28; 29; 30]. ОШМ, у його підході, – це комплекс навчально-виховних закладів (щонайперше початкова, середня і старша школи), що ефективно розв'язують соціально-освітні проблеми регіону завдяки збільшенню кількості підрозділів, ускладненню навчально-виховних завдань, які стоять перед ними, та удосконаленню структури органів управління. При створенні ОШМ модернізації підлягають педагогічний процес, організаційна і фінансово-господарська діяльність і особливо система управління. Грунтовний аналіз цієї версії модульного навчання подається в наступному розділі.

Отже, є підстави стверджувати, що в зарубіжній теорії і практиці та почасти в українській **принцип модульності навчання** набув широкої популярності, що є показником важливого суспільного значення цього напрямку в поступальному розвитку освіти. Водночас в обґрунтуванні його змісту і способів реалізації в освітній практиці, нормативних вимог, що логічно випливають з нової теоретичної ситуації, має місце концептуальна невизначеність наукових підходів щодо сутності і закономірностей модульного навчання. Тому постає нагальна потреба в належному теоретико-методологічному обґрунтуванні принципу модульності, яке й здійснено нами впродовж п'яти років. Порівняльний аналіз зазначених версій переконує у перевагах системи модульно-розвивального навчання.

З нашої точки зору, безпідставно поняття “модуль” тлумачити тільки як технічний термін. Модуль – це також довершений функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості; сукупність чого-небудь як складна функціональна система (наприклад, система соціально-культурного досвіду як єдність наукових знань, соціальних норм та духовних цінностей). Тому цей термін має міжнаукове значення і понятійно – за обсягом і змістом – є повноцінною категорією сучасного наукового пізнання, про що наочно свідчать його визначення через поняття “система”, “коефіцієнт”, “величина”, “вузол”, “одиниця”, “частина”, “цикл”, “сукупність”. На наш погляд, методологічно можна розрізнити принаймні три підходи до дослідження системної організації соціально-культурних (в т.ч. освітніх) модулів:

а) *структурно-діяльнісний*, за якого модуль визначається як система, що виконує певні функції і водночас зберігає свою цілісність, спроможність виконувати роботу;

б) *метасистемний*, коли модуль тлумачиться як набір динамічних систем, що взаємозалежно функціонують, розвиваються, саморегулюються;

в) *організаційно-рефлексивний*, що визначає модуль складним предметом управлінської діяльності (наприклад, робота інженера за комп'ютером, диспетчера за пультом атомної електростанції чи адміністратора школи за модульним розкладом навчальних занять): управлінець (керівник) знає до чого прагне, організаційно забезпечує виконання спроектованого технологічного циклу та усвідомлює наскільки успішно здійснює управління системою.

Природно, що найповніше визначення змісту категорії “модуль” можливе у поєднанні пізнавальних можливостей кожного із зазначених підходів. Певний крок у цьому напрямі реалізує пропонування нами концептуальна модель навчального закладу (зокрема, експериментальної школи) як складної соціальної метасистеми. Вона є евристичною щодо визначення модуля як динамічної, відкритої, рекурсивної метасистеми, що відображає взаємозалежність фундаментальних характеристик трьох основоположних процесів культурної діяльності людини – функціонування, розвитку, управління. При цьому окремо підкреслимо рекурсивний характер будь-якої цілісної освітньої системи, що вказує на її здатність породжувати такі системи, які спроможні саморозвиватися і самовдосконалюватися. Щодо середньої школи як рекурсивної метасистеми, то можна вказати на класні колективи, методичні об'єднання вчителів, соціально-психологічну службу і, природно, на кожного вчителя і учня, як на ті системи, які, постійно змінюючись, переходять з одного стану в інший, неперервно набувають нових властивостей.

Отож, на наш погляд, модуль в освіті – це динамічна, відкрита, саморозвивальна метасистема, що забезпечує єдність процесів функціонування, розвитку та управління окремої навчально-виховної структури (школа, освітня ланка, навчальні курси тощо).

Дидактичний модуль, його структура і проектування

Модуль (від лат. *modulus* – міра): 1) назва, яку дають якомусь особливо важливому коефіцієнту чи величині; 2) модуль – система логарифмів; 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури; 4) умовна одиниця в архітектурі і будівництві (зазвичай розмір одного з елементів будівлі); 5) відокремлювана, порівняно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою (наприклад, модуль космічного корабля).

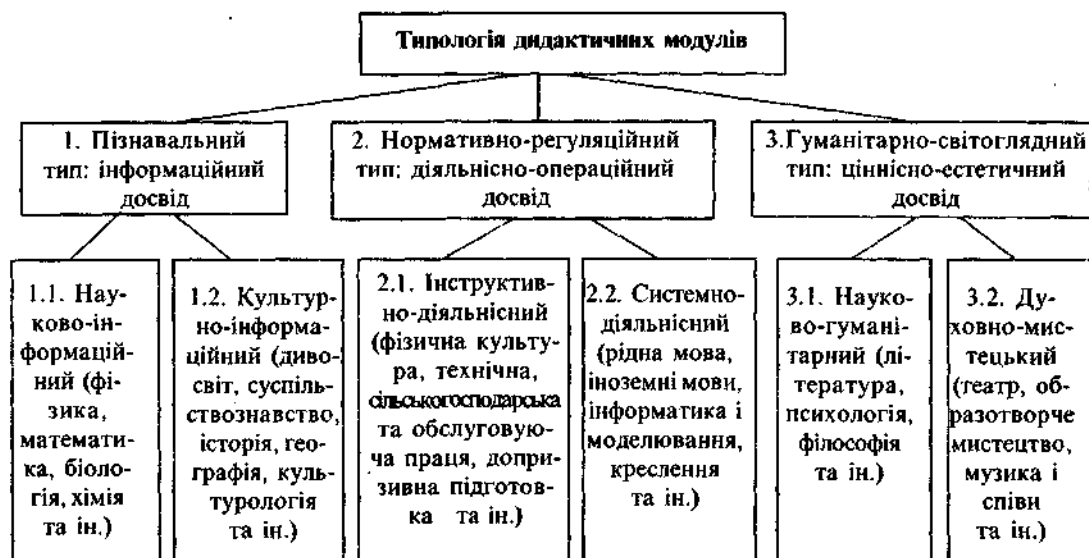
У жодному поданому значенні термін «модуль» не має психолого-педагогічного змісту (наприклад, відокремлювана, порівняно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою чи уніфікований вузол радіоелектронної апаратури). Ось чому буденно констатують, що в педагогіці *модуль – це функціональний вузол навчально-виховного процесу, довершений блок дидактично адаптованої інформації*. Подібні визначення є неповними. Тому передусім треба чітко розрізняти дидактичний, навчальний, змістовий і формальний модулі.

Дидактичний модуль – психолого-педагогічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи (клас, шкільна паралель) під час викладання певного навчального курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проектується як чітко обгрунтоване і порівняно локалізоване психосоціальне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року.

На основі обгрунтованих критеріїв ми запропонували типологію дидактичних модулів для середніх загальноосвітніх закладів (схема 5.1), яка передбачає рівноцінне представництво в експериментальному навчальному плані шести груп навчальних предметів, кожна з яких відображає фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова діяльність, світогляд і мистецтво). Номенклатура дидактичних модулів покликана максимально повно заповнити розвивальний простір оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованих навчальних курсів. У нашому досвіді кожний з цих курсів проектується відповідно до вимог таких основних принципів:

інваріантності соціально-культурного досвіду (знання, норми, цінності), що визначає типологію дидактичних модулів та умови їх практичної реалізації;

Схема 5.1.



ієрархічності психодидактичних цілей і завдань кожного дидактичного модуля (ідеальна, комплексна, системна, інтегративна, окрема і локальна мета);

поступальності розвивального занурення у змістову специфіку навчального курсу, що залежить від етапності розвитку процесів навчального розуміння (фактологічне – сутнісне – нормативне – антиципуюче – креативне);

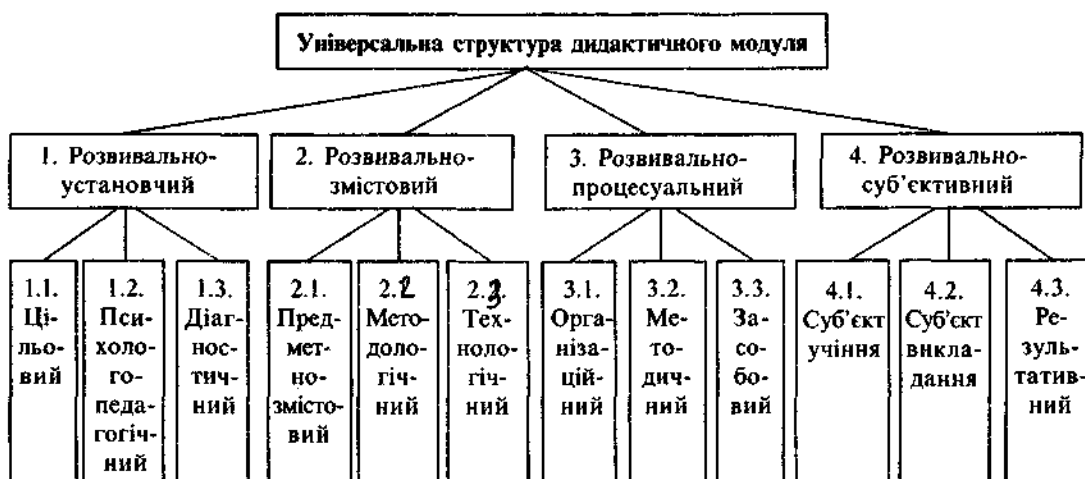
діагностичності перебігу модульно-розвивального процесу, яка передбачає поєднання вхідного, проміжного й узагальненого контролю, само-, взаємо- і педагогічного оцінювання;

повноцінності дидактичного модуля щодо змісту, організації, оформлення, яка передусім передбачає широке використання засобів системного кодування соціально-культурного досвіду (знаки, символи, графіка, наочність) у розвивальних міні-підручниках і сценаріях модульних занять.

Створення дидактичних модулів у системі фундаментального експерименту організується за його універсальною структурою, яка пройшла апробацію методологічно і практично. Нижче подані вихідні нормативні компоненти (розділи і підрозділи) будь-якого дидактичного модуля (схема 5.2), кожний з яких має складну будову. Головна вимога щодо їх взаємозалежного проектування полягає в детальному науковому описанні динамічної картини розвивальної взаємодії педагога з учнівським колективом під час вивчення певного курсу, починаючи від цільового модуля і завершуючи результативним.

Цільовий модуль – завершена систематизація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального циклу навчального модуля, що визначаються проблемно-модульною програмою, організаційно реалізується як ланцюг інноваційних педагогічних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу.

Схема 5.2.



Процесуальний модуль – конкретний перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час повноцінного функціонування навчального модуля, яке передбачає поступальне проходження ними проблемно-предметної та ціннісно-регуляторної фаз оволодіння загальнолюдським досвідом і забезпечує оптимальне психосоціальне зростання їхнього потенціалу.

Результативний модуль – фіксація приросту психосоціального і навчального потенціалу вчителя і учнів на основних етапах розвитку модульного процесу як наслідок проходження ними повного функціонального циклу навчального модуля та проблемно-модульної навчальної програми в цілому.

Природно, що в системі модульно-розвивального навчання використовуються прогресивні моделі об'єктивного оцінювання праці вчителя і учнів – нормативно-статистична, рейтингова, критеріальна та ін., що ґрунтуються переважно на результатах дидактичного і психологічного тестування.

Навчальний модуль і його структура

Навчальний модуль як цілісний фрагмент шкільного життя має складну будову (схема 5.3), оскільки в єдиному технологічному циклі поєднує змістовий і формальний, суб'єктивний і технологічний, процесуальний і результативний, тестовий і графічний модулі.

Змістовий модуль – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань, норм і цінностей (схема 5.4), яка визначається науковим проектом змістового модуля, сценарієм модульного заняття, міні-підручником і дістає процесуально-функціональне втілення в кількох об'єднаних міні-модулях з одного предмету, тобто у формальному модулі.

Міні-модуль (модуль) – основна форма організації навчання в модульно-розвивальній системі, яка характеризується такими особливостями:

- 1) *нерозривним зв'язком і єдністю змістового модуля і форми модуля;*
- 2) *20-, 25- або 30-хвилинним часовим відтинком організації навчального процесу;*
- 3) *має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована у науковому проекті змістового модуля;*
- 4) *проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб) відносно постійними групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність тощо);*
- 5) *взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм;*
- 6) *має певну, чітко визначену педагогічну технологію, що кооперує діяльність вчителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним;*
- 7) *існує з огляду на вік учнів з двоєно, з трьох і системно;*

Схема 5.3.

ДИДАКТИЧНА СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ



8) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності. Виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення;

9) забезпечує мікрозростання психосоціального потенціалу учасників навчального процесу.

Схема 5.4.

УНІВЕРСАЛЬНА СТРУКТУРА ЗМІСТОВОГО МОДУЛЯ



Отже, навчальний модуль – це цільова, відкрита і порівняно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що реалізує змістовий модуль через форму-модуль. Цей модуль є основною ланкою модульно-розвивальної системи, функціонування якої технологічно забезпечується шляхом наповнення модульного процесу відповідним психолого-педагогічним змістом, що задає нормативні параметри сумісної діяльності вчителя і учнів. Суть цього змісту наочно фіксують назви етапів модульно-розвивального процесу – установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий та ін. Проектуючись первинно, він водночас визначає реальне поле вибору форм, методів і прийомів розвивальної педагогічної взаємодії на кожному етапі навчального модуля.

Науково-практичний простір реалізації принципу модульності

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

1. Модульне навчання виникло три десятиліття тому як підхід в організації навчального процесу, який забезпечує *порційно-індивідуалізоване засвоєння* учнями навчального матеріалу за допомогою *модулів – функціонально автономних дидактичних вузлів*, що поєднують адаптований зміст, організаційні форми і активні методи та призначені для комплексного вирішення педагогічних завдань (цілей) щодо належних академічних та особистісних досягнень учнів з певним рівнем попередньої підготовки.

2. *Ідея* модульного навчання розробляється в кількох аспектах:

- змістовому (модуль як довершений добір, цілісний блок наукової інформації, знання);
- організаційному (модуль як порівняно самостійна форма життєдіяльності педагогічно керованих, малих, середніх або великих навчальних груп);
- загальнодидактичному (модуль як єдність дидактичних компонентів – цілей, змісту, форм, засобів і наслідків навчання);
- освітологічному (модуль як надскладна, ієрархізована галузь соціально-культурної практики людей, що забезпечує якісний психосоціальний розвиток підростаючого покоління).

3. Зміст принципу модульності становлять сутнісні відомості з історії багатоаспектного розвитку *ідей* модульного навчання, коли численні підходи, теоретичні *схеми й аргументації* максимально позитивно використовуються для побудови моделі загальноосвітньої школи майбутнього. Тоді не тільки відомі *версії* модульного навчання (американська, німецька, литовська, російська, українська) мають непересічне значення в розвитку вітчизняних, інтенсивно-розвивальних експериментальних систем середньої освіти, а й локальні і прикладні дослідження модульних способів організації навчально-виховного процесу.

4. Поступальний розвиток модульного навчання пов'язаний з фундаментальним обґрунтуванням принципу модульності як одного з основних у галузі сучасної освіти, кожний аспект якого пройшов певні етапи становлення:

- від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмно-навчального комплексу;
- від модульного уроку до формального модуля як сукупності 20- чи 30-хвилинних міні-модулів;
- від операційного і системно-діяльнісного модулів до цілісних комп'ютерно-навчального і дидактичного модулів;
- нарешті, від об'єднання шкільних модулів до модульно-розвивальної системи як реальної альтернативи класно-урочній системі.

5. Характерним недоліком зарубіжних версій модульного навчання (німецька, литовська та ін.) є невиправдане обмеження простору інноваційної дії принципу модульності інформаційними межами навчального курсу, тобто з'ясування умов, правил і процедури побудови модульних навчальних програм і конкретних змістових модулів. Проектування інформаційно-предметного (П.А. Юцявічене та ін.) і навіть інформаційно-методологічного (К.Я. Вазіна) банку змістових модулів – вирішальна передумова започаткування модульного навчання та відповідних їм типів модульних програм (пізнавальний, операційний, діяльнісний), оскільки пов'язане із засобово-інструментальним забезпеченням нової системи навчання. Наступним кроком у реалізації принципу модульності має бути наукова розробка **модульних форм організації навчальних занять та інваріантних модульних технологій, психодидактичного змісту модульно-розвивальної взаємодії вчителя і учня, визначення її ефективності та осмислення динамічних тенденцій розвитку кожного.**

6. Модульне навчання як **дидактична система**, реалізуючи новий підхід до організації навчального процесу на основі посилення його цілеспрямованості, системності, індивідуалізованості і самостійності учнів, передбачає:

а) визначення ієрархії комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей і завдань та шляхів (способи, методи, засоби тощо) їх досягнення;

б) переструктурування змісту навчання як сукупності змістово-інформаційних блоків (графічних модулів);

в) технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації педагогом процедур навчальної діяльності школярів із змістовими модулями;

г) наповнення новим психолого-дидактичним змістом розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час модульних занять;

д) поєднання побіжного та узагальнюючого контролю навчальних досягнень учня в педагогічному процесі із доступними йому формами і засобами неперервного самоконтролю розвиткового просування.

7. Об'єднання шкільних модулів (за Є.В. Сковіним), поряд з гімназією, ліцеєм, коледжем, є **новим типом навчально-виховного закладу**, який відрізняється від типової середньої школи *структурою управління та організацією ритму навчальної роботи*, і може бути створене тільки на базі великих шкіл (1500 учнів і більше). І хоч відповідний експеримент претендує на фундаментальну заміну традиційної освітньої системи інноваційно-комплексною, проте за рівнем наукового й експериментального забезпечення реалізується як прикладне дослідження, що торкається нової **організаційно-управлінської моделі школи**, але аж ніяк не її освітнього простору в цілому. Тим більше, що він не зачіпає всіх сторін життєдіяльності сучасної школи і головне – її навчального (нові модульні програми, підручники тощо) і психолого-дидактичного змісту (цілі, зміст, форми, методи), який залишається переважно традиційним.

8. Підходи до реалізації принципу модульності в українській і російській версіях принципово відмінні, мають різну інноваційну масштабність і зіставляються між собою як **«освітня система – окремий її компонент»**, що виявляється на теоретико-

мислительному рівні (міжнаукова теорія модульно-розвивального навчання – педагогічна технологія організації навчально-виховного процесу) і на експериментально-емпіричному (фундаментальний соціально-психологічний експеримент – пошук ефективної моделі управління школою).

9. Модульно-розвивальна система науково проектується й експериментально впроваджується з 1993 р. як *альтернатива* нині поширених в Україні класно-урочній системі, що має непереборні істотні вади. Вона передбачає **забезпечення певних умов**, у тому числі і фахово-організаційних (див. додатки 11-15), для повноцінного розвитку дидактичного, цільового, змістового, навчального, формального, процесуального, технологічного, результативного, графічного, тестового та інших різновидів модулів, які взаємозалежно функціонують під час перебігу модульно-розвивального процесу і забезпечують психосоціальне зростання вчителя і учня.

10. Модульно-розвивальна система перебуває на етапі інтенсивного становлення. Концептуально вона розробляється як єдність міжнаукової (освітологічної) теорії, поліфундаментальної методології, повноцінної технології і широкомасштабної експериментальної практики. Основу її становить вчення про повний **функціональний цикл навчального модуля**, який утримує сім або вісім етапів: чуттєво-естетичний (не обов'язковий), установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольно-смысловий, адаптивно-перетворюючий, системно-узагальнюючий, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, кожний з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості.

11. У системі модульно-розвивального навчання принцип модульності, обіймаючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду мав високоструктурну (здебільшого ієрархічну) змістовну організацію. Це стосується як змістового модуля (довершена сукупність знань, норм, цінностей), так і дидактичного (концепція розвивальної взаємодії). Тому наступним етапом модульного проектування теми чи навчального курсу загалом є створення цільового і навчального, процесуального і технологічного, тестового і результативного та інших різновидів модулів, що у єдності заповнюють соціально-культурний простір на основі того чи іншого навчального курсу.

12. Отже, незважаючи на чисельні термінологічні варіанти, у системі модульно-розвивального навчання спільним є одне: модуль – це тільки високоорганізована система, що забезпечує виконання складної функції-діяльності. Ефективне виконання останньої в шкільних умовах визначає досконалість модульного проектування змісту навчально-виховно-освітнього процесу, за якого надскладна соціально-освітня сфера описується як банк різноманітних модулів, що оптимізують розвивальні процеси особистості шляхом гармонізації функціональних зв'язків між ними.

13. Одна з кардинальних відмінностей модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому, що вона ґрунтується не на теорії викладацької діяльності педагога, а на теорії його освітньої діяльності. Відповідно до вимог останньої (крім того, що вчитель покликаний науково проектувати і майстерно створювати соціально-культурний простір конкретного навчального курсу), він ще й свідомо має працювати із трьома різновидами змісту духовно зорієнтованої освітньої діяльності: А – психолого-педагогічним, Б – навчально-предметним і В – методично-засобовим.

14. У новій освітній системі критеріально визначальним є саме психолого-педагогічний зміст, адекватне наповнення, якого у навчальному процесі й робить дієвим похідні різновиди змісту. Це конкретно означає, що без позитивного емоційного настрою на педагогічну взаємодію, сформованої в учня внутрішньої мотивації занурення у смислові пласти культурних надбань нації і людства, соціального комфорту і внутрішньої самоорганізуючої свободи вчителя і учня на занятті неможливо продуктивне залучення обох учасників навчання до творення й поширення соціально-культурного досвіду в єдності наукових знань, морально-етичних норм і духовно-естетичних цінностей. Іншими словами, для того, щоб навчання було високоефективним, педагог і вихованець мають по-справжньому хотіти навчатися, прагнути до міжособистих контактів і мати падке бажання стати культурно і духовно кращими. Такої якості навчання і є розвивальним, тому що багатопланово стимулює процеси психосоціального зростання особистості. Проте досягнути зазначеної педагогічної досконалості, як показує експеримент, може тільки учитель, який пройшов спеціальну програму підготовки і став професійним освітнім психологом.

15. *На даному етапі розвитку модульно-розвивальна система не може бути повно впроваджена зусиллями одного колективу одностудійців-практиків, тому що вона передбачає реалізацію набору складних експериментальних умов, серед яких визначальними є професійна психологічна і методологічна підготовка вчителя, зміст дослідно-експериментальної та інноваційно-методичної роботи кожного.*

ЧАСТИНА ДРУГА

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК СИСТЕМА ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМОВ

Примітною рисою культурно-освітнього простору України сьогодні є підвищений інтерес до наукомістких розвивальних моделей навчання, які забезпечують якісно вищі результати у соціалізації особистості та реалізації її людського потенціалу на різних етапах онтогенезу. Особливо актуальною бачиться теоретико-методологічна робота, спрямована на осмислення результатів експериментального впровадження у кількох загальноосвітніх школах країни модульно-розвивального навчання що системно характеризується інноваційною повноцінністю. Вона першинно спроектована, з одного боку, на прогресивному підґрунті добре відомих у вітчизняній педагогічній науці і практиці теоретичних систем розвивального навчання (Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, М. Махмутов, О. Матюшкін), з іншого – на вивченні досвіду реалізації принципу модульності у системі навчання дорослих і молоді (П. Юцявічене, Є. Сковін, А. Алексюк, К. Вазіна та ін.).

Р О З Д І Л 6

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ – СИСТЕМА ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Навчання розвиває не тільки завдяки змісту, методам, формам організації, а й завдяки своїй сутнісній багатовимірності, логіці буття з огляду на специфічну форму психосоціального зростання індивіда. Специфіка його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, які ієрархічно представлені в загальній картині психосоціального зростання кожного учня.

Ось чому важлива методологічна вимога щодо ефективної організації проектно-пошукової діяльності зі створення прогресивних моделей розвивального навчання – всі без винятку структурно-функціональні ланки створюваної моделі мають підлягати інноваційній видозміні. Це, як відомо, стосується мети і завдань, змісту і форм, методів (технологій) і результатів навчання. Коли ж компоненти педагогічної системи зазнають часткової переорієнтації, то рано чи пізно починають функціонувати за законами старої (традиційної) системи, повністю втрачаючи свій первинний перетворюючий смисл.

Інноваційний аналіз вітчизняних систем розвивального навчання

Навчання створює зону найближчого розвитку особистості, надаючи йому певної оформленості, змістово-логічної цільності і завершеності. У цьому – незаперечна соціально-культурна домінантність навчання щодо процесів розвитку, які попри це протікають за власними законами. Не всі ці процеси входять до структури учіння і відповідно навчання, навіть добре організованого. Тому в цьому разі розвиток має переваги стосовно кожного етапу навчання: він відкриває нові обрії учіння. Отож наявна не менш важлива, ніж у попередньому випадку, біопсихологічна домінантність процесів розвитку стосовно навчання.

Мета, завдання, зміст, форми, методи і результати навчання – це ті системи, від яких безпосередньо залежать завершеність і зрілість психосоціального розвитку учня. Проте часто основні компоненти навчання, як взаємодоповнюючі, так і взаємовиключаючи сукупний розвивальний ефект, не забезпечують розвитку учня. Тому важливою є проблема взаємодоповнення розвивального потенціалу компонентів навчання. Для цього,

Частина друга. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов

Розділ 6. Модульно-розвивальне навчання – система освітніх інновацій

вважаємо, потрібна їх концептуальна, змістово-сміслова та логічна єдність. Якщо освітня система складається з різноспрямованих підсистем (скажімо, інноваційних і традиційних), то вона незавершена, непослідовна, а отже, має низьку ефективність.

У цьому можна наочно переконатись, проаналізувавши дані таблиці 6.1. в якій з методологічних позицій оцінена інноваційна повноцінність найвідоміших вітчизняних систем розвивального навчання.

Таблиця 6.1. Методологічний аналіз систем розвивального навчання

Модель-система розвивального навчання	Етапи (ланки) навчального процесу як об'єкти методологічного аналізу				
	Мета, основні завдання	Зміст навчання	Форми навчання	Методи, технологія навчання	Результати навчання, система оцінювання
1. Розвивальне навчання у науковій системі Л. Вигоцького	Розвиток вищих психічних функцій; формування наукових понять; прискорення соціалізації особистості (+)	Визначається зоною найближчого розвитку дитини, тобто наслідуванням і співробітництвом (-)	Форми співробітництва на уроці (-)	Методи допомоги та взаємодопомоги (-)	П'ятибальна система оцінювання та тестування (-)
2. Розвивальне навчання у педагогічній системі Л. Занкова	Прискорення психічного розвитку дитини, якісне оволодіння знаннями та вміннями (+)	Підвищення теоретичного рівня навчальних програм і створених підручників (+ -)	Традиційний урок (-)	Пояснювально-ілюстративні методи (-)	П'ятибальна (суб'єктивна) система оцінювання (-)
3. Розвивальне навчання молодших школярів (система Ельконіна-Давидова-Репкіна)	Формування учбової діяльності (засвоєння способів дій) (+)	Переструктурування навчального матеріалу з метою виділення генетичної вихідної клітинки; створення розвивальних програм та підручників (+)	Розвивальний урок (-)	Технологія теоретичного (змістового) узагальнення (++)	П'ятибальна (суб'єктивна) система оцінювання (-)
4. Проблемно-діалогічне навчання	Розвиток пошуково-пізнавальної активності й самостійності учнів, оволодіння особистісними знаннями (+)	Відбір проблематичного змісту (-)	Проблемний урок; проблемний діалог (- +)	Система проблемно-пошукових і діалогічних методів (- +)	П'ятибальна (суб'єктивна) система оцінювання (-)

Продовження таблиці 6.1.

5. Диференційоване навчання	Індивідуальний підхід до дитини (+)	Типові трирівневі програми і підручники (- +)	Традиційний урок (-)	Традиційні методи (-)	Система тестування у поєднанні з п'ятибальною системою оцінювання (- +)
6. Модульно-розвивальне навчання (науковий проєкт)	Оптимізація соціально-особистісного зростання вчителя та учня за допомогою системи навчальних модулів	Проектування сукупності змістових модулів як психодидактично адаптованої, відкритої системи понять; створення модулів програм міні-підручників і підручників	Формальний модуль як один або кілька науково та організаційно спроектованих 30-хвилинних міні-модулів	Система педагогічних технологій, яка забезпечує повноцінне функціонування кожного навчального модуля	Взаємодоповнення систем соціологічного, дидактичного, психологічного тестування та суб'єктивного оцінювання

Умовні позначення:

- + – інноваційно повноцінний компонент навчального процесу;
- + – переважає інноваційний зміст порівняно з традиційним;
- + – переважає традиційний зміст порівняно з інноваційним;
- – педагогічні інновації відсутні, зберігаються традиційні ланки навчального процесу.

1. Розвивальне навчання в науковій системі Л. Виготського. У 30–40-і роки Л. Виготський спробував розв'язати проблему навчання і розвитку, детально обґрунтувавши соціально-культурну зумовленість розвитку вищих психічних функцій (пам'ять, мислення, увага, мова, воля тощо) і людської психіки загалом. Проте не можна говорити про інноваційну повноцінність наукової системи вченого, оскільки вона побудована на обґрунтуванні мети та основних завдань розвивального навчання. Проблема змісту навчання, яку Виготський пов'язував із зоною найближчого розвитку дитини, не розв'язана теоретично, не кажучи про створення експериментальних програм і підручників.

Навіть положення про зону найближчого розвитку, яке є кращим доказом провідної культуродайної ролі навчання у розвитку, тільки ускладнює розуміння проблеми їх співвідношення. Л. Виготський дав одне пояснення: «Навчання забігає уперед розвитку і веде його за собою» [1, с. 252]. А Ж. Піаже – інше: «Навчання може істотно прискорити або загальмувати інтелектуальний розвиток, але основна лінія останнього визначається внутрішніми, власними законами розвитку – підготовкою, становленням, освоєнням і подальшим удосконаленням системи логічних операцій» [3, с. 606].*

* Див. посилання за 26.

Однак факт наявності «зони» не вказує на те, як розгортається навчання і як внаслідок цього розвивається особистість. Навчання ставить перед учнем нові вимоги, нові пізнавальні завдання і пропонує засоби їх розв'язування. Але не менш очевидне й те, що саме навчання набуває різного значення залежно від того, на який період розвитку особистості воно припадає. Щоб бути неформальним, високоефективним, навчання має пристосовуватись до рівня розвитку учнів. Підвищені вимоги до навчання ставляться передусім з огляду на реальний стан розумового розвитку учнів.

Грунтовну критику концептуальних положень Л. Виготського дав С. Рубінштейн, який стверджував, що навчання має відповідати розвитку, оскільки знання не повідомляються і не передаються ззовні у внутрішній світ учня, поняття не дозрівають, а оволодіваються у процесі активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання має випереджати розвиток, правомірне тільки в тому значенні, що навчають того, чим досі не оволодів учень. Якщо ж навчання «забігатиме вперед» розвитку дитини, то воно не розвиватиме, а лише збагачуватиме знання. Правильно організоване навчання має відповідати можливостям дитини на певному рівні розвитку. Один рівень розвитку переходить у наступний через здійснювану в ході навчання реалізацію можливостей попереднього рівня [10, с. 177].

2. Розвивальне навчання в експериментально-педагогічній системі Л. Занкова. В 60–70-і роки Л. Занков та співробітники його лабораторії вперше у педагогічній науці здійснили довготривале фундаментальне дослідження об'єктивного закономірного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, конкретні методики) і ходом загального розвитку молодших школярів [5]. Була розроблена цілісна дидактична система навчання, що істотно відрізнялась як від масової педагогічної практики, так і від передової. Вона мала дати відповідь на стрижневе запитання: «Які саме типові риси повинна мати ця система, щоб забезпечити оптимальний результат у загальному розвитку школярів?»

Отже, розвивальне навчання у досвіді Л. Занкова, на відміну від традиційного, на перший план висуває загальний розвиток учнів, який розглядають як основу і провідний критерій якісного засвоєння знань і вмінь. Адекватною методикою психологічного вивчення розвитку, на думку вченого, є повноцінне обґрунтування основних ліній розвитку психічної діяльності, а саме: діяльності спостереження, розумової діяльності і практичних дій, для яких властиві єдність і взаємопроникнення. Доведено, що експериментальні зміни в навчанні позитивно впливають на розвиток учнів: по-перше, вони швидше просуваються від одного рівня розвитку до іншого; по-друге, зміни у їхньому внутрішньому світі торкаються якісних, глибинних проявів психічної активності; по-третє, за будь-якої системи навчання мають місце індивідуальні варіанти розвитку школярів, що їх не завважили деякі відомі дослідники (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов) тощо.

Експериментально-педагогічна система розвивального навчання Л. Занкова, безперечно, характеризується певною цілісністю. Загальновизнано, що серцевину її становлять дидактичні принципи (навчання на високому рівні складності, провідна роль

теоретичних знань у змісті початкової освіти та ін.), які виконують спрямовуючу і регулюючу функції щодо практичної організації навчального процесу й зумовлюють оптимізацію загального розвитку молодших школярів [5, с. 112–120].

Інноваційна повноцінність розвивального навчання в педагогічній системі Л. Занкова, незважаючи на численні її переваги щодо інших систем (єдність теорії, методології і дослідницької практики, широке використання психологічних знань у дидактичних цілях, фундаментальність довготривалого дидактичного експерименту тощо), обмежується першими двома етапами навчального процесу (див. таблицю 6.1). Зокрема, учений детально і різнобічно обґрунтував мету й основні завдання навчання, тож, природно, проблема співвідношення навчання та розвитку знайшла не тільки належне теоретичне, а й методологічне та експериментальне вирішення. Водночас змістовий бік навчання викликає певні критичні зауваження.

Дослідницький колектив, яким керував Л. Занков, створив нові навчальні плани і підручники з усіх шкільних предметів. Проте основоположний принцип дидактичної системи – провідна роль теоретичних знань у початковому навчанні – не знайшов, на нашу думку, рівноцінної конкретизації у підручниках з різних предметів. Відбираючи і структуруючи зміст навчання, автори у кожному конкретному випадку спиралися на нові наукові дані і власний експериментальний досвід, але єдиної теоретико-методологічної платформи не виробили.

Л. Занков вивчав проблему видозміни форм, методів і результатів навчання, але підійти до її адекватного розв'язання дослідникам не вдалося. М. Зверева у вступній статті до вибраних педагогічних праць Л. Занкова пише, що «поставлене в дидактичній системі завдання загального розвитку школярів розв'язується за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу» [5. С. 17]. Однак методологічний аналіз зазначених нововведень показав, що основною організаційною формою експериментального навчання залишився традиційний урок: допоміжною – екскурсія і домашнє завдання. Дещо змінилися змістове наповнення і характер цих форм, проте типи, структура, функції такі ж, як у системі традиційного навчання.

Методи навчання також залишились пояснювально-ілюстративними, їх колекція здійснювалась у межах класно-урочної системи. Водночас видозмінилась відпрацьована педагогічна технологія як результат реалізації вимог нових дидактичних принципів («рухатися вперед швидкими темпами» тощо). Це стосується і результатів навчання: суб'єктивна система оцінювання знань навіть не ставилась під сумнів; усі нововведення щодо цього дидактичного компоненту звелись до обмеженого використання оцінок у початковій школі. Не було запропоновано об'єктивних методів діагностики просування учнів у загальному розвитку.

Ми підійшли до головного. «Цілком очевидно, – пише М. Зверева, – що особливості експериментальної дидактичної системи зумовлюють інший тип навчання порівняно із застосовуванням у масовій практиці. Він будується передусім з урахуванням внутрішніх закономірностей розвитку та уваги до внутрішнього світу індивідуальності, які в кожний момент навчання проявляються як результат складної

взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників...» [5, с. 19]. Методологічний аналіз показує, що авторський колектив Л. Занкова не створив якісно нового типу навчання. І хоч говориться про експериментальну дидактичну систему, назвати її так можна з великими обмовками. По-перше, не було інноваційно перебудовано три основні ланки навчального процесу (з п'яти), й, по-друге, не реалізовано повною мірою міждисциплінарний підхід до вивчення загального розвитку молодших школярів. Тож не обгрунтованою залишилась психологічна організація психічного розвитку, не вивчався соціально-культурний контекст експериментальних шкіл тощо.

Вочевидь Л. Занков упритул підійшов до створення нової дидактичної системи. Тут варто зважити на історичний час дослідження: ставити під сумнів класно-урочну систему з її сутнісними домінантами – уроком, пояснювально-ілюстративними методами, суб'єктивною системою оцінювання – було неможливо, адже це стосувалось принципових питань державної політики в галузі освіти. Інакше кажучи, ці фундаментальні питання перебували за межами суспільної свідомості, потенційної наукової думки. Водночас саме відсутністю нового типу розвивального навчання у науково-педагогічному досвіді Л. Занкова можна пояснити, що масова шкільна практика поверхово використовувала його ідеї під час реформи початкового навчання у 70-х роках, а десятиріччям пізніше – під час переходу до масового навчання шестирічних дітей. «Зміни у школі. – зазначає М. Зверева, – зумовили ущільнення навчальних програм і скорочення строків початкового навчання, дидактичні ж його характеристики залишилися тими самими» [5, с. 20].

Вважаємо, що передова і прогресивна система Л. Занкова не позбавлена деяких пояснювально-перетворюючих обмежень, не є остаточно завершеною, бездоганною.

3. Розвивальне навчання молодших школярів. Одним з шляхів організації розвивального навчання і виховання у початковій школі є теорія і експериментальна практика навчальної діяльності молодших школярів, що сформувались протягом останніх трьох десятиліть [4].

Інноваційна повноцінність аналізованої педагогічної системи також обмежена. У теорії формування навчальної діяльності докладно обгрунтовані мета і завдання, принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення. Істотною перевагою є те, що вона стала підвалиною для особливої педагогічної технології: формування теоретичних (змістових) узагальнень. Реалізувати цю технологію можна за допомогою розвивальних програм і підручників.

Методологічний аналіз теорії навчальної діяльності, розвивальних програм і підручників, створених на її засадах, показує, що вона не має аналогів стосовно реалізації ідей і вимог принципу проблемності в навчання. І теорія проблемного навчання, і теорія навчальної діяльності виходять з винятково важливої ролі узагальнення у пізнавальній діяльності індивіда, але перша досліджує цю проблему в межах її найзагальнішого тлумачення, друга – сутнісного, феноменального. В останньому випадку невинуватим є різке протиставлення видів узагальнення – емпіричного і теоретичного, а отже, має місце самодостатня диференціація мислення на

емпіричне і теоретичне як самостійні форми пізнання. Ці форми (рівні), як відомо, безперервно взаємодіють щодо змісту, передусім взаємодоповнюють одна одну: емпіричні знання (абстракції, поняття тощо) є підґрунтям для розвитку теоретичних знань, а останні розширюють межі функціонування попередніх.

За цього підходу попри ідеалізацію розвивального впливу теоретичних знань з відривом від емпіричних проблема «навчання–розвиток» підмінюється проблемою «навчання–формування». Мовляв, основне призначення навчання–не розвивати особистість, а формувати її власну діяльність, здібності. В. Давидов, зокрема, пише: «...У фундаменті загального психічного розвитку молодших школярів лежить процес формування в них у ході виконання навчальної діяльності теоретичної рефлексії, аналізу і планування...» [4, с.199]. Це водночас – основні складові теоретичної свідомості. Отож психічний розвиток учнів оцінюється не з огляду на його основні характеристики (параметри), а з того, як формуються навчальна діяльність і її складові. Очевидно, що такий концептуальний підхід до обґрунтування ідеї розвивального навчання не вивірений ані логічно, ані методологічно.

У цьому контексті для психолого-педагогічної науки безпідставним є «історичний» висновок В. Давидова щодо «принципового розв'язання проблеми розвивального навчання...» [4, с.198]. Про це свідчить не лише актуальна освітня практика, а й теорія, що обстоює провідну роль навчання для розумового розвитку дитини, розвивальне значення лише окремих типів навчання, можливість розвивального навчання тільки через формування навчальної діяльності школярів тощо.

З іншого боку, представники напряду, про який ідеться, істотно обмежили поле власного продуктивного пошуку, відмовившись від реалізації індивідуального й диференційованого підходів у навчанні. Так, невинувато стверджується, що сформувати високий рівень навчальної діяльності можна в усіх учнів незалежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей (нахили, здібності, воля тощо), заперечуються індивідуальні лінії (варіанти) розвитку особистості. Вважається, що створення оптимальних умов для формування навчальної діяльності уже передбачає позитивний результат. Такий підхід зумовлює теоретичну індиферентність стосовно обґрунтування форм і результатів навчання, суб'єктивного оцінювання та використання уроку як ефективних педагогічних засобів у системі навчальної діяльності молодших школярів.

Відомо, що психічний розвиток спричиняється як зовнішніми умовами-чинниками, так і внутрішніми [5; 6; 8; 10]. Якщо розвиток дитини тлумачать спрощено, однобічно, як це робиться в теорії навчальної діяльності, то нівелюються варіації індивідуального розвитку особистості. Але тоді наука замикається в собі, неприпустимо далеко відривається від практики, а отже, є ефективною тільки в умовах експерименту.

Зауваження стосовно педагогічних систем, які перебувають у процесі становлення. Аналогічно ми проаналізували повноцінність проблемно-діалогічного [7–9; 1–4] і диференційованого навчання [12; 15]. Одержані результати занесені до таблиці 6.1 (поз. 4,5). Загальний висновок такий: проблемно-діалогічне і диференційоване навчання, незважаючи на великий обсяг робіт, виконаних у контексті доказів їх ефек-

тивності, не є повноцінними інноваційно-педагогічними системами. Їх доцільність ґрунтовно доведена на рівні мети і завдань організації розвивального навчання. Щодо інших ланок навчального процесу, то здобутки тут набагато скромніші: частка інноваційного змісту є незначною порівняно з традиційним змістом або ж застосування цих моделей передбачає незмінюваність традиційних ланок. Звідси, власне, їх концептуальна аморфність, що зумовлює невиправдано широке тлумачення їх можливостей попри відсутність належного змістового технологічного та оцінного забезпечення.

Водночас варто зауважити, що аналізовані системи перебувають у стані теоретико-методологічного розвитку і відкриті для інноваційних доповнень. Так, виділення окремої наукової галузі — методології проблемного навчання дає змогу, з одного боку, обґрунтувати продуктивні методологічні схеми діалектичного взаємозв'язку і взаємодоповнення вихідних категорій і понять («пізнавальна проблемність», «форма проблемності», «навчальна проблемна ситуація», «внутрішня проблемна ситуація», «проблемно-діалогічна ситуація» та ін.), з іншого, — зважено підійти до описання самої процедури їх використання. Останнє надає їм статусу нормативно-регулятивних засобів (інструментів) пізнання, які забезпечують теоретико-сутнісний рівень розуміння природи навчального пізнання. Усе разом узятє схиляє теоретиків і практиків до створення різних моделей організації проблемно-розвивального навчання [13].

Попередні висновки. Методологічний аналіз відомих систем розвивального навчання щодо їх інноваційної повноцінності (для свого історичного часу) показує:

1) у вітчизняній психолого-педагогічній науці не існує таких теорій і концептуальних підходів, які б давали певне уявлення про те, як взаємопов'язані видозміни всіх основних ланок навчального процесу з огляду на чітко окреслені закономірності, принципи, факти. Це певною мірою стосується і проаналізованих систем і тих, які підлягають окремому, докладнішому вивченню — проблемного і диференційованого навчання;

2) учені, групи науковців чи наукові школи не ставили перед собою завдання розв'язати проблему цілісної видозміни традиційної шкільної практики, орієнтуючись на досвід високоефективного експериментального навчання. Так, інноваційний зміст окремих етапів навчального циклу був недостатньо продуманим, часто-густо декларативним, проблематичним, деякі ланки навчального процесу лише замінювались частково чи взагалі залишались типовими для багатьох педагогічних систем, а тому здебільшого були малоефективними.

Психолого-педагогічний проект модульно-розвивального навчання. Осмислення поданих у таблиці результатів методологічного аналізу наштовхнуло нас на розробку наукового проекту модульно-розвивального навчання як метатеорії [18]. Згідно з нею (див. поз.6) положення, поняття, факти інших теорій не ігноруються, а переосмислюються і систематизуються на основі новітніх ідей, принципів, методологічних орієнтирів. Це дає змогу, з одного боку, виявити у психології і дидактиці поле дієвості (об'єктивності) наявних теоретичних підходів, з іншого, — продуктивно використати їх пояснювальний потенціал і позбутися вад у навчанні.

Проекція модульно-розвивальної метатеорії на шкільну практику закладає наукові підвалини для побудови повноцінної системи навчання, що характеризується високою ефективністю розвитку і самореалізації кожного учасника навчального процесу. Результати п'ятирічного експериментального пошуку альтернативи класно-урочній системі підтвердили високу ефективність і перспективність модульно-розвивального навчання.

Порівняльна характеристика класно-урочної і модульно-розвивальної систем

Суть класно-урочної системи, як відомо, полягає у розподілі учнів по стаціонарних класах (25–35 осіб) та реалізації комплексу навчальних програм, кожна з яких складається з розділів, що поетапно викладаються на 45-хвилинних уроках від керівництвом учителя, котрий і визначає навчальні досягнення учнів. Простота організаційної структури й управління, висока інформаційність та економічність є передумовами широкого використання класно-урочної системи протягом кількох століть у багатьох країнах світу, особливо слаборозвинених.

Нині можна констатувати, що *класно-урочна система має низку непереробних істотних вад*. Зокрема:

- переважання колективної і групової роботи над індивідуальною, чітко спланованою та організованою, внаслідок чого мало враховуються індивідуальні особливості дітей;
- внутрішня пасивність навчання і нерациональне використання часу на уроках;
- неспроможність учнів глибоко осмислити вивчуваний матеріал через його швидку зміну, слабку структурованість, переважання пасивного сприймання інформації над її осмисленням і практичним використанням через громіздкість і репродуктивність домашніх завдань;
- обмеженість діалогічного спілкування вчителя і учнів на уроках, яка спричинена великою наповнюваністю класів, репродуктивністю міжособистісних контактів між учасниками навчального процесу, що психічно виснажує їх;
- недостатня наступність конкретного виховного впливу сім'ї, школи, громадськості, що призводить до формування подвійної моралі в учнів, негативних рис характеру (неправдивості тощо);
- низька соціально-психологічна стимуляція творчих компонентів мислення внаслідок інформаційно-наукового перевантаження навчального процесу, що не дає змогу реалізувати інтелектуально-особистісний потенціал учнів, передусім здібних і обдарованих.

Водночас недостатній розвивальний вплив класно-урочної системи на індивідуальність учасників навчального процесу привели до істотних модифікацій та створення наукомістких, інтенсивно-розвивальних освітніх систем у тих країнах, які мали на це достатні матеріально-фінансові ресурси (США, Франція, Бельгія, Австрія та ін.). І хоч «спроби радикально видозмінити класно-урочну систему і витіснити її шляхом запровадження інших систем, – як зауважує В. Оконь, – загалом не мали великого успіху» [25, с. 330],* все ж досвід таких реформаторів освіти світового масштабу, як А. Зіккенгер, Дж. Дьюї, А. Макаренко, Х. Кілпатрік, Е. Пархерст, Ф. Браун, О. Декроль, С. Френе та ін. дає змогу з оптимізмом дивитися на можливість створення *змінного, високорозвивального навчального середовища* (простору), де учні не обмежені інформаційними межами програми, однотипними формами навчальної діяльності, нарешті, стінами шкільного класу.

У цьому зв'язку винятково важливим є питання про інноваційну повноцінність як обстоюваної освітньої системи, так і будь-якої іншої. Критеріями оцінювання тут, з нашої точки зору, мають бути не просто «нові навчальні технології, оригінальні вихідні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні» чи навіть соціальний факт «становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів, де інновації пронизують усі структурні компоненти системи» [3, с. 5–6].

Експертиза новопропонованої освітньої системи має проводитися на двох рівнях – науково-теоретичному і соціально-практичному. У першому випадку інноваційна повноцінність модульно-розвивального навчання визначається з огляду на довершеність її міжнаукової теорії [4, с. 26–32; 8], нормативне обґрунтування методології [4, с. 33–57] і довготривалу експериментальну практику, що повною мірою підтверджує достовірність зазначеного наукового проекту загалом [4, с. 10–14, 58–63, 67–72; 5, с. 51–57]. Важливо також, щоб теорія модульно-розвивального навчання була значущою не лише для педагогічної науки, а й для шкільної практики; для цього вона має бути міждисциплінарною, принаймні соціально-психологічною, щоб реалізувати вихідну методологічну вимогу: відповідна методологія удосконалюватиме теорію, технологія з практичною необхідністю конкретизуватиме її, а фундаментальна експериментальна практика перевірятиме об'єктивність останньої, визначатиме простір її реальної суспільної значущості.

Соціально-практична експертиза, з одного боку, передбачає проходження етапів фундаментального експериментування і масового педагогічного випробування, з іншого – потребує численних емпірико-порівняльних зіставлень модульно-розвивальної системи з традиційними та будь-якими іншими, більш-менш цілісними освітніми системами для доведення її істотних переваг на фаховому рівні педагогічної діяльності. Результати порівняльного аналізу двох систем подані у таблиці 6.2. Вони не потребують додаткового пояснення, оскільки наочно демонструють факт взаємозалежної інноваційної видозміни усіх без винятку основних етапів навчального процесу, враховуючи прогресивні ідеї і тенденції подальшого розвитку освітньої галузі у світовому контексті і

* Див. посилання за 13.

чітко окреслені принципи і положення модульно-розвивального підходу до розуміння природи навчально-виховно-освітнього процесу [4, с. 33].

Отже є підстави говорити про нову експериментальну систему розвивального типу. Докорінна змістова відмінність між класно-урочною і модульно-розвивальною системами розкрита нами у порівняльній таблиці за основними ланками навчального процесу (табл. 6.2.). Наукова інформація цієї таблиці демонструє певну соціально-психологічну полярність різних культурних способів організації шкільного навчання. Підкреслимо ще раз: не можна зіставляти зазначені освітні системи тільки покомпонентно; для цілісної картини фундаментальних відмінностей між ними треба брати повну наукову характеристику системи як соціопсиходидактичної цілісності, що функціонує і розвивається за специфічними законами.

Отже, щоб позбутися вад традиційного шкільного навчання у системі модульно-розвивального навчання створено такі умови:

1. Змістовно навчальний процес організується за відповідними проблемно-модульними програмами (див. частину 2), які розкриваючи соціально-функціональну роль кожного, чітко визначають психолого-дидактичний зміст спільної діяльності вчителя і учнів на тому чи іншому етапі функціонування навчального модуля, тобто забезпечують розвиток певного набору психосоціальних функцій учня з певним ментальним досвідом і потенціалом.

2. Модульно-розвивальний процес повно технологізовано на рівні окремого навчального предмету (сукупність навчальних модулів), змістового модуля (шість основних педагогічних технологій) і міні-модуля (30-, 25- чи 20-хвилинне навчальне заняття з чітко визначеною системою проблемно-діалогічних методів).

3. Зменшено щоденні навчальні навантаження на учня: замість п'яти-семи предметів учень готує і вивчає два-три, максимум чотири, що дає змогу в кілька разів підвищити зосередженість учнів на певному навчальному матеріалі.

4. Впроваджено гнучкий розклад і скорочено урок до 30 (25 і 20) хв: скажімо, три міні-модулі по 30 хв – це більше, ніж два уроки по 45 хв. Завдяки цьому фактично незмінними протягом року залишаються психофізіологічна готовність та інтелектуальна здатність дитини до продуктивного навчання.

5. За допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (систематичне ґрунтовне тестування інтелектуального й особистісного зростання учнів, гнучкий режим навчальної і позанавчальної праці тощо) гармонізується система особистісної адаптованості учнів від 1-го до 11-го класу.

6. Оптимізовано індивідуальний пізнавально-регуляційно-ціннісний процес кожного учня, оскільки навчання розпочинається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і через нормотворчість завершується рефлексивним осмисленням себе і своїх можливостей у реальному світі.

7. Технологізовано і дидактично нормовано професійну діяльність учителя завдяки чіткій логічній послідовності завершеної сукупності етапів функціонування навчального модуля, змістової психолого-педагогічної характеристики кожного з них, що дозволяє в деталях проектувати організацію навчально-виховного процесу у формах розвивальної педагогічної взаємодії на матеріалі будь-якого навчального предмету.

Частина друга. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов

Розділ 6. Модульно-розвивальне навчання – система освітніх інновацій

Таблиця 6.2. Порівняльна характеристика класно-урочної і модульно-розвивальної систем

Етапи навчального процесу	Класно-урочна система	Модульно-розвивальна експериментальна система
I. Мета і завдання	Засвоєння знань і формування умінь з основ наук та головних видів людської діяльності шляхом поєднання дидактично визначеного змісту (навчальний план, програми, підручники), 45-хвилинного уроку, пояснювально-ілюстративного способу викладання та суб'єктивного оцінювання вчителем досягнень учнів	Оптимізація психосоціального зростання вчителя і учня за допомогою технологічно повноцінного функціонування сукупності навчальних модулів, кожний з яких змістово визначається проблемно-модульною програмою певного курсу, організаційно реалізується як ієрархія 30-хвилинних міні-модулів, процедурно втілюється як ланцюг інноваційних педагогічних технологій і результативно визначається об'єктивними і суб'єктивними засобами оцінювання як приріст навчального, розумового і соціального потенціалу учасників навчального процесу
II. Зміст навчання	Визначається навчальними планами, програмами і підручниками, що відтворюють головну соціально значущу мережу наук (історія, математика, біологія тощо) та їх серцевинний зміст, а також незначну частину найвагоміших видів діяльності (фізична культура, образотворче мистецтво, виробнича та сільськогосподарська праця та ін.), що забезпечує переважно технократичну науково-пізнавальну підготовку молоді на противагу гуманітарній, організаційно-практичній та іншим її різновидам, і як факт можна стверджувати, що середня школа, починаючи з 5-го класу, готує науковців	Визначається експериментальним навчальним планом, що рівноцінно поєднує соціально-культурний досвід мережі наук (фізика, література тощо) та основних галузей соціальної практики (політологія, людинознавство, економіка, освіта, театр та ін.), і проблемно-модульними навчальними програмами, які складаються з наукових проєктів навчального модуля, сценаріїв інваріантних технологій повноцінного модульно-розвивального процесу, розвивальних міні-підручників і забезпечують рівноцінне проєктування загальнолюдського досвіду на рівні знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо)
III. Форма навчання	Урок – основна форма організації навчання у сучасній школі, яка: а) характеризується 45-хвилинним відрізком навчального процесу; б) слугує досягненню відносно завершеної, локальної мети; в) проводиться з постійним складом учнів – класом; г) змістово визначається у кожному класі навчальними планами і програмами; д) реалізує відповідну роль учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, контролі й оцінюванні їхніх досягнень; е) поєднує індивідуальні і колективні форми роботи учнів; є) чітко співвідноситься з іншими уроками завдяки розкладу занять на кожний тиждень	Міні-модуль (або модуль) – основна форма навчання у системі фундаментального експерименту, що характеризується такими відмінними рисами: а) 30, 25 або 20-хвилинним часовим відрізком організації навчального процесу; б) має ту чи ту чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка визначається етапом модульно-розвивального процесу і зафіксована у науковому проєкті навчального модуля; в) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб), порівняно постійними групами учнів, які спеціально добираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, професійність

Продовження таблиці 6.2.

Етапи навчального процесу	Класно-урочна система	Модульно-розвивальна експериментальна система
---------------------------	-----------------------	---

тощо); г) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм як єдності наукового проекту, сценарію і міні-підручника; д) охоплює певну, чітко визначену педагогічну технологію, що кооперує діяльність вчителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; е) існує залежно від віку учнів автономно (здебільшого 1-й кл.), з двоєно (2–7-й кл.) і стрісно (8–11-й кл.); є) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення

IV. Методи і технології навчання

Сукупність методів навчання, серед яких переважають пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи на противагу продуктивно-практичним і проблемно-пошуковим, що призводить до гіперболізації знань, умінь і навичок у загальноосвітній підготовці випускників школи над досвідом нормотворчої, ціннісно-естетичної і внутрішньо самоактуалізованої діяльності; істотною вадою аналізованої системи є відсутність довершеної освітньої технології, створення якої невиправданно знімається докладною розробкою типів, структури і технікою ведення уроку, форм організації навчальної праці учнів на уроці, а також численними вимогами щодо актуалізації знань, повідомлення нової інформації, закріплення засвоєного на практиці і т.д.; звідси відсутність педагогічних засобів і психологічних механізмів спрямованого керівництва динамікою психосоціального розвитку учня і вчителя, які, власне, не цікавлять цю систему, що сутнісно є інформаційно-пізнавальною

Навчальний модульно-розвивальний процес як ієрархія технологій являє собою на рівні: а) дидактичного модуля (тобто окремого предмету, що вивчається протягом навчального року) – сукупність технологічних моделей завершених функціональних циклів навчальних модулів, що, реалізуючись, фіксують етапи психосоціального розвитку вчителя і учня від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляційних і ціннісно-особистісних; б) змістового модуля (розділ, тема) – сім основних освітніх технологій (установчо-мотиваційна, змістово-пошукова, оцінно-смислова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольна-рефлексивна, духовно-естетична), які мають чітко визначені цілі і психодідактичний зміст, принципи і критерії відбору загальнолюдського досвіду до кожного з них і сприяють оптимальному зростанню особистісного потенціалу учасників навчального процесу на конкретному проміжку їхнього соціального співжиття; в) міні-модуля – інваріантну систему проблемно-діалогічних методів, що, залежно від етапу організації модульно-розвивального процесу, утворюється з груп де-

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 6. Модульно-розвивальне навчання – система освітніх інновацій

Продовження таблиці 6.2.

Етапи навчального процесу	Класно-урочна система	Модульно-розвивальна експериментальна система
V. Результати навчання	Навчальна успішність, яка передбачає визначення рівня засвоєння учнями наукових знань, сформованості вмінь і навичок за допомогою суб'єктивної чотирибальної системи оцінювання, що характеризується неприпустимою необ'єктивністю і примітивізмом процедур (за емпіричними даними похибка такого оцінювання становить 15–25%, а іспит часто за змістом і характером бесіди нагадує буденну розмову)	монстраційного розв'язування проблем учителем (проблемний виклад, демонстраційний експеримент тощо), самостійної проблемно-пошукової діяльності учнів (учнівське дослідження, розв'язування практичних проблем), колективної проблемно-діалогічної діяльності учнів (навчальний диспут, дискусія, сюжетна гра) і спільної проблемно-діалогічної діяльності вчителя й учнів (продуктивний діалог, евристична бесіда, ділова гра та ін.) Динаміка психосоціального розвитку вчителя і учня та навчальних досягнень щодо якості оволодіння знаннями, нормами і цінностями за допомогою взаємозалежних систем психологічного, соціологічного і дидактичного тестування; гармонійне поєднання процедур критеріально-нормативного, рейтингового і суб'єктивного оцінювання, що дає змогу об'єктивно фіксувати зміни як у фізичному, розумовому, емоційному, моральному і духовному розвитку учасників навчального процесу, так і в їхніх навчальних можливостях

Вичерпно відповісти на запитання “Чим істотно відрізняються зазначені системи?”, дає змогу порівняльна схема [186, с. 103], відповідно до змісту якої модульно-розвивальна система вносить принаймні сім фундаментальних нововведень у практику шкільного навчання, що сутнісно розвивають національну освіту до рівня передових країн світу:

1) пропонується нова світоглядна доктрина місця і ролі освіти в національному державотворенні, культурній розбудові демократичного суспільства, що знаходить наукове обґрунтування в соціально-культурній парадигмі освіти;

2) обстоюється просторова модель проектування змісту навчальних курсів на базі державних освітніх стандартів, що дає змогу не просто викладати науковий зміст предметів у координатах “знання – уміння”, а й проектувати соціально-культурний простір навчальних курсів у координатах “знання – норми – цінності”;

3) розширюється коло професійних функцій педагога, до яких, крім традиційних, додаються уміння бути носієм і виробником етнонаціонального досвіду, культурних норм і морально-етичних цінностей;

4) визначається нова соціально-психологічна роль учня у шкільному житті, де він є рівноправним партнером нормативно окресленої розвивальної взаємодії і має право вільно діяти в межах певного культуротворчого поля, повно реалізуючи власну пошукову активність і самостійність;

5) диференціюється спільна освітня діяльність вчителя і учня за різновидами її змістового наповнення на психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, серед якого перший є визначальним в організації керованого модульно-розвивального навчання;

6) здійснюється двофазне наукове описання цілісного циклу модульно-розвивального процесу як його наукове проектування і мистецтво практичної реалізації, що взаємозалежно відображає закономірності наукового пізнання і мистецького дійства;

7) конкретизується багатоваріантна технологічна схема втілення цілісного модульно-розвивального процесу за допомогою проблемно-модульних навчальних програм як інноваційно повноцінного програмно-методичного забезпечення обстоюваної системи навчання, що створюється в ході фундаментального соціально-психологічного експерименту.

Зауважимо, що кожне нововведення є певним науковим відкриттям, оскільки немає аналогів у світовій теорії і практиці розвитку освіти, хоча й ураховує тенденції реформування шкільної справи у розвинених країнах. Так, одна з основних вимог до відбору змісту освіти у школах Франції полягає у відповіді на три питання: “Що знати?”, “Які технології використовувати?” і “Як бути?” Це хоч і емпірично, все ж опосередковано пов’язане із стрижневим нововведенням пропонованої нами системи – проектувати зміст освіти як єдність знань, норм і цінностей. Чимало оригінальних програм і методик накопичено зарубіжними шкільними психологами щодо ефективної роботи з психолого-педагогічним змістом під час групового та індивідуального консультування школярів і т.д.

Отже, модульно-розвивальна система сутнісно відрізняється від класно-урочної сукупністю базових компонентів – призначенням і змістом освіти, культурною роллю вчителя і учня, змістом і методичним забезпеченням розвивальної взаємодії, вимогами до наукового проектування і мистецького втілення цілісного модульно-розвивального процесу, що дає змогу визнати її повно інноваційною, а відтак такою, що комплексно (теоретично і практично, культурно і соціально, дидактично і психологічно) розвиває національну освіту в контексті світового гуманітарного поступу. Водночас вона вдало використовує здобутки традиційної шкільної системи для глибшого пізнання й ефективного використання триритмічної природи соціально організованого освітнього процесу.

У педагогічних колективів шкіл є реальна можливість за кілька років самостійно пройти принаймні три початкових етапи впровадження модульно-розвивальної системи, глибоко розібратися у її принципах, умовах, особливостях:

1) перейти на модульну технологію організації навчально-виховного процесу в школі (розклад занять, графіки модульних занять з окремих навчальних курсів);

2) планувати оволодіння учнями навчальних курсів за допомогою пропонованих новою системою граф-схем (див. Рідна школа. – 1997. — № 2), що дають змогу реалізувати соціально-культурну стратегію управління освітнім процесом;

3) спробувати створити авторські компоненти програмно-методичного забезпечення – розвивальні міні-підручники, навчальні сценарії, програми самореалізації особистості учня, що, як показує досвід, вдається творчим педагогічним колективам (наприклад, СШ № 46 м. Херсону, Державна українська гімназія імені Володимира Герети смт Козова Тернопільської обл. та ін.).

Реалізація наступних етапів практичного втілення обстоюваної системи, що пов'язана із істотною видозміною змісту соціально-культурної діяльності школи, можлива лише в тендемі з кафедрою експериментальних систем освіти ДАККО. Аналогічно тому, як необхідною умовою реалізації системи К.С. Станіславського в театральному мистецтві є наявність таланту, так само вихідною умовою впровадження модульно-розвивальної системи в освіті – наявність професійного психолога, а в ситуації фундаментального експерименту – ще й кваліфікованого дослідника. Водночас педагогічні колективи шкіл уже сьогодні мають змогу на рівні передового освітнього досвіду втілювати окремі організаційні і методичні нововведення цієї системи.

Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування

У пошуках способів реалізації принципу модульності навчально-виховні заклади Донецька були одними з перших. З часом вирізнялися два інноваційних підходи – організаційно-управлінський і соціально-психологічний, що має системно-освітню спрямованість.

1. Об'єднання шкільних модулів Є. Сковіна – нова структурно-організаційна модель школи, а не психолого-педагогічна система.

Є. Сковін кілька років тому запропонував організаційну модель школи нового типу – об'єднання шкільних модулів (Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. – М., 1992), яку останніми роками впроваджують у кількох школах Донецького регіону.

Об'єднання шкільних модулів (ОШМ), за Є. Сковіним, – «комплекс навчально-виховних закладів, зорієнтованих на задоволення і розвиток потреб особистості і суспільства у різних формах неперервної освіти». Як структурна одиниця системи освіти, таке об'єднання створюється на базі великих за кількістю учнів шкіл і є альтернативою жорсткому їх закріпленню за мікрорайоном. При цьому організаційно розмежовуються модулі початкової школи: 1–4-й кл., 5–8-й кл., 8–9-й і 10–11 кл., які працюють за відмінними режимами роботи та дещо автономними розкладами навчальних занять [9, с. 72–77].* Створення ОШМ передбачає модернізацію педагогічного процесу, організаційної і фінансово-господарської діяльності й особливо

* Див. посилання за 29.

системи управління. «Головне не у тому, щоб механічно поєднати різні навчально-виховні заклади, – зазначає Сковін, – а щоб реалізувати ідею інтеграції освіти, науки і виробництва, усіх суспільних сил» [там же, с. 18].

Для покращення роботи навчальний процес ОШМ проводиться за циклами – чотири- п'яти- шести- і восьмижневими. З упровадженням цієї моделі кількість навчальних циклів від першого до останнього класу зменшується, а їх тривалість, як і тривалість канікул, збільшується; число об'єднаних 30-хвилинних модульних уроків (один, два або три) з одного предмету зростає з кожним роком навчання, а кількість предметів, що вивчаються протягом одного дня, зменшується.

Щоб розв'язати соціально-освітні проблеми регіону, пропонується збільшити кількість підрозділів, ускладнити навчально-виховні завдання й удосконалити структуру органів управління. Зокрема, перехід на модель «ОШМ» збільшує кількість адміністративного персоналу закладу. Якщо у звичайній загальноосвітній школі управління складається з директора і його заступників, то об'єднання очолюють генеральний директор, перший заступник генерального директора, заступники генерального директора з економічно-господарської діяльності, дослідно-експериментальної роботи, дошкільного виховання, оздоровчої і спортивно-масової роботи, методичної роботи, естетичного виховання та ін., директори початкової, середньої і старшої шкіл, заступники директорів і диспетчери кожної з шкіл-модулів, Є. Сковін докладно описує структуру управління ОШМ, функціональні обов'язки керівників різних рівнів адміністрування [там же, с. 46–62].

Зазначена інноваційна система організаційно-управлінської діяльності загальноосвітньої школи експериментально впроваджується, починаючи з 1988 р., у містах Тулі, Брянську, Смоленську, Симферополі та ін., а з 1992 р. у кількох школах Кіровського і Київського районів м. Донецька. Наслідки такого впровадження суперечливі, як свідчить стаття Н. Ситникової «Модульне навчання: на терезах омріяного і пережитого» (Рідна школа. – 1995. – № 7–8. – с. 20–22). З одного боку, відбуваються певні позитивні зміни у навчанні і розвитку учнів, педагогічній діяльності вчителів, з іншого – ці зміни, маючи локальний характер, не зачіпають усіх аспектів життєдіяльності сучасної школи і головне – її навчального і психолого-педагогічного змісту, який залишається переважно традиційним (про це – далі). А без його істотної модернізації, як відомо, не можливо впроваджувати високоефективних форми, технології і засоби навчання. Тому важливо з'ясувати, з якою системою маємо тут справу.

Безперечно, ОШМ – новий тип навчально-виховного закладу (поряд з гімназією, ліцеєм, коледжем), який відрізняється від традиційної школи передусім організацією основних компонентів життєдіяльності. Отож маємо справу не з цілісною інноваційною психолого-педагогічною системою, а структурно-організаційною, що входить до складу першої як один з елементів. Зокрема, запровадження цієї системи потребує ускладнення структури управління – введення нових підрозділів, штатних одиниць, удосконалення змісту і методів адміністрування тощо, а отже, значних одиниць, удосконалення змісту і методів адміністрування тощо, а отже, значних додаткових коштів.

Головне – це відсутність реального експериментального змісту, причому як навчального (нові модульні програми, підручники, методики тощо), так і психолого-дидактичного (цілі, форми, технології, методи, системи оцінювання). Стаття Н. Ситникової підтверджує цей висновок. Навіть поверхове знайомство з психолого-дидактичним змістом технологічної картки дидактичного модуля Є. Сковіна показує її вичерпну традиційність: автор закликає учителів-практиків емпірично оцінювати перебіг навчального процесу за рівнем оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками, не пропонуючи при цьому єдиної нормативної шкали оцінювання. Таке, скажімо, нововведення не сприяє вдосконаленню системи вченого, оскільки нова модель управління школою копіює педагогічний зміст класно-урочної системи.

ОШМ, на думку Сковіна, – «перспективний варіант диференціації навчання, підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності учнів і роботи вчителів» [Там же, с. 83]. Проте у своїх роботах автор не розкриває концептуальне бачення проблеми навчальної диференціації, не обґрунтовує принципи, критерії чи допоміжні засоби такого диференціювання. Не прояснюють цього питання й вказівки, що «ОШМ має бути досить великим, щоб можна було навчати диференційовано» [Там же, с. 18]. Водночас наповнюються певним змістом диференційовані управлінські засоби діяльності об'єднання (карта навчальних циклів, розклад навчальних занять тощо).

Не збагачується інноваційним дидактичним змістом і 30-хвилинна форма організації навчального процесу, яку пропонує Є. Сковін. Він називає її «модульний урок», уникаючи відповідальності за відсутність нововведень у цьому компоненті перебудови традиційної системи навчання. Це стосується також не лише технологічного, а й методичного забезпечення діяльності ОШМ, яке є незадовільним з огляду на світову освітню практику. Вочевидь автор моделі ОШМ науково не обґрунтовує мету об'єднання. Практичне надзавдання останнього – підвищити якість загальноосвітньої підготовки випускників школи. А щодо наукових орієнтирів управлінської моделі Сковіна, то вони значною мірою залишаються нез'ясованими.

Вказуємо на реферативність теоретичної позиції вченого, що виявляється передусім в еkleктичному поєднанні ідей, принципів і положень унікального досвіду А. Макаренка і В. Сухомлинського, школи повного дня Е. Костяшкіна та розвивального навчання Д. Ельконіна і В. Дивидова, педагогічних систем Л. Занкова і Ш. Амонашвілі, диференційованого навчання К. Мішалкиної і корекційного Г. Кумаріної. Здавалося б, завдяки запозиченню обсяжного наукового змісту підхід Сковіна набуде довершеності. Проте цього не відбулося, він став ще більшою мірою однобічним, оскільки авторський управлінський матеріал ані логічно, ані смислово не стикається з різними популярними педагогічними підходами. Н. Ситникова вказує на аморфність теоретико-методологічних засад модульної технології Є. Сковіна, споглядабельність контрольних засобів перебігу навчально-виховного процесу, що також не сприяє розвитку цього управлінського експерименту.

Отже, можна говорити про передумови створення цілісної дидактичної системи аналізованої версії модульного навчання. Основний зміст передумов – нова струк-

турно-організаційна модель школи – об'єднання шкільних модулів. Проте створення протягом одного-трьох років ОШМ аж ніяк не означає, що виникає навчально-виховний заклад, усі ланки якого (від цілей і змісту навчання до педагогічних технологій, засобів і результатів діяльності) характеризуються інноваційною повноцінністю, психолого-дидактичною ефективністю і міжкомпонентною гармонійністю. Тому з великою імовірністю можна передбачити згорання експерименту головно через відмову педагогічних колективів від упровадження змістовно і технологічно невиважених ідей.

2. Чому науковий підхід Є. Сковіна актуальний, але невітлюваний, революційний за формою, а не за змістом.

Актуальність наукового підходу Є. Сковіна, на наш погляд, спричинена двома моментами.

Перший. У вітчизняній освітній практиці вперше запропоновано відмінну від традиційної структурно-організаційну модель загальноосвітньої школи, впровадження якої істотно позначається на стилі управління навчально-виховним процесом, сприяє інтенсифікації діяльності вчителя й учня на модульних заняттях. Передбачено додатково фінансувати ОШМ, що створює передумови для диференційованої оплати праці педагогів та обслуговуючого персоналу. У зв'язку з цим запропонована рухома шкала доплати, а також управлінсько-оцінні вимоги, що регламентують і координують діяльність усіх підрозділів ОШМ і, зокрема, кожного його працівника.

Другий. Це формування нового фінансово-економічного і господарського механізму в об'єднанні [Там же, с 62–82], що актуально на етапі переходу суспільства до ринкових відносин. Школа, за Є. Сковіним, є підприємством змішаного типу, тобто бюджетно-комерційно-благодійним. Рекомендуються такі джерела її додаткового планового фінансування: а) доплата місцевих органів влади (Рада народних депутатів, виконавчий комітет), які докладно інформуються про розвиток ОШМ; б) надходження з благодійного фонду батьківського комітету школи, що формується з пожертвувань та регулярних членських внесків батьків за додаткові освітні послуги; в) спонсорські надходження; г) кошти, одержані із власної господарсько-економічної діяльності та ін.

ОШМ обслуговує багатоструктурна бухгалтерія, до якої входять економіст, головний бухгалтер, плановик і бухгалтер. Основна проблема під час запровадження нового господарського механізму ОШМ, як правильно зазначає Є. Сковін, – фінансовий розрахунок педагогічних нормативів. Сьогодні товаром школи є лише поурочна година, хоч насправді ним має бути виконана педагогічна послуга, що забезпечує певний освітній стандарт. Автор описує способи формування і витрати фонду оплати праці вчителів і керівників з урахуванням численних доплат за конкретно виконану роботу.

Водночас у соціально-культурному просторі України склалися обставини, які безпосередньо та опосередковано нівелюють актуальність організаційної моделі Є. Сковіна, принаймні у найближчі 5–10 років. Коротко охарактеризуємо основні причини, які заважають проведенню цього експерименту.

1. ОШМ доцільно створювати лише на базі великої школи (понад тисячу учнів), або кількох різнотипних навчально-виховних закладах, що, на жаль, істотно обмежує соціально-освітнє поле можливого практичного використання пропонованої моделі. Поза управлінською перебудовою залишаються сільська школа і значна частина селищних і міських шкіл, що за кількістю учнів відносяться до малих і середніх. Отже, Є. Сковін пропонує ще не універсальну модель шкільного управління, яка до того ж передбачає виконання не змістовних умов (вищий рівень фахової чи психологічної підготовки вчителів, якісно інші навчальні плани і програми тощо), а формально-фактологічних (певна кількість учнів і вчителів у школі, чисельна адміністративна служба, власна бухгалтерія). Оскільки головним є дотримання цих умов, то це швидше нагадує гру за управлінськими правилами, аніж спрямовану професійну діяльність.

2. Модель «нової» школи Є. Сковіна потребує створення повноцінної адміністративної служби, а отже значних фінансових дотацій. Але попри фінансову скруту у самому підході Сковіна, на наш погляд, прихована вада – суперечливе ставлення до підходу педагогів, котрі активно його впроваджують. Коротко – це популізм, помножений на надуманість пропонованих управлінських схем. Так, незважаючи на значну відповідність багатоступеневої управлінської піраміди Є. Сковіна реальному рівневному перебігу навчально-виховного процесу сучасної школи, все ж надібуємо штучність в управлінні функціональних ланок ОШМ. Передусім це стосується заступників генерального директора з дослідно-експериментальної роботи, з професійної і соціальної адаптації та ін. Якщо в ліцях і гімназіях додаткові ставки вводяться для розширення розмаїття навчальних предметів, в експериментальних школах, що створюються нами, – для створення науково-дослідних підрозділів (діагностичний центр, науково-методичний відділ, редакційно-видавнича група тощо), то у досвіді Є. Сковіна – для кількаразового збільшення адміністративного персоналу ОШМ. У школі, без сумніву, є чим навантажити набагато більше управлінців.

Є. Сковін виходить, здавалося б, з очевидного: мала школа – це добре, велика – гірше. Велику, переконаний він, потрібно ділити на кілька малих. Логіка є, хоч і формальна. Проте немає змісту. Хорошою може бути і мала школа, і школа-гігант. У кожній з них є загальні і непересічні проблеми. Отже, Є. Сковін не обгрунтовано підносить найзагальнішу ознаку освітянського сьогодення до рівня закону, внаслідок чого потерпає його структурно-управлінська надбудова. Передусім маємо на увазі вкрай суперечливу ситуацію, в яку потрапляють представники адміністративної служби ОШМ (за винятком, мабуть, генерального директора). За посадою вони – адміністратори, котрі покликані керувати діяльністю інших педагогів. Але керувати вчителем, скажімо, під час уроку, немає потреби, бо він – фахівець. Отож за соціально-професійною роллю ці представники є всього-на-всього виконавцями конкретних педагогічних завдань. Досвід Донецького експериментального ОШМ (створене на базі середньої школи № 30, генеральний директор О. Калугін) показує, що з великими труднощами вдається наповнити діяльність адміністрації управлінським змістом, який замінюється здебільшого професійним. Управлінсько-

му мистецтву потрібно спеціально навчати, пам'ятаючи, що висококваліфікований учитель – далеко не завжди ефективний управлінець. У контексті зазначеного очевидна новизна підходу Є. Сковіна межує з педагогічним популізмом і надуманістю пропонованої ним моделі управління школою.

3. Експериментальне запровадження ОШМ, на нашу думку, вимагає якісно вищої управлінської і психолого-педагогічної підготовки педагогів і, зокрема, керівників різних рівнів, але Є. Сковін не вважає за доцільне мати програму перепідготовки педагогів – учасників експерименту. Модель, вважає автор, упровадить будь-який директор і педагогічний колектив, лише б реалізувати структурно-організаційні перетворення. Про це свідчать також критерії оцінювання очікуваних результатів, передусім повнота реалізації ідеї, результативність упродовж двох-трьох років діяльності ОШМ, рівень економічної діяльності (самостійність, прибутковість), професійне зростання учителя протягом п'яти років дослідно-експериментальної роботи та рівень громадсько-державного управління ОШМ [Там же, с. 20]. Отже, у Є. Сковіна переважають зовнішні показники ефективності діяльності школи. Навіть професійне зростання учасників експерименту не планується і не організовується, а тільки фіксується. Тому за численними апеляціями щодо розвивального навчання в ОШМ, урахування «індивідуальних траєкторій розвитку кожного учня» приховується відсутність інноваційного психолого-педагогічного змісту обстоюваних положень.

Ще один емпіричний закон істотно заперечує життєвість «модульної технології організації навчально-виховного процесу» Є. Сковіна. Зарубіжні фахівці з адміністративного менеджменту встановили, що ефективне керівництво соціальною системою (також і школою) передбачає три, максимум чотири ступені управління. Модель Сковіна, на жаль, містить шість, а то й сім ступенів, починаючи від генерального директора і закінчуючи рядовим учителем і вихователем.

3. Підходи до реалізації принципу модульності співвідносяться як «система – компонент» та як два рівні експериментування – фундаментальний і прикладний.

Аналізовані підходи, як правильно зазначає Н. Ситникова, принципово відмінні. Передусім вони мають різну інноваційну масштабність. Наш підхід передбачає поетапне – від компоненту до компоненту (цілі, зміст, форми, технології і результати навчання) перетворення традиційно освітньої системи на інноваційно-розвивальну; підхід Є. Сковіна зосереджує увагу на структурно-організаційному аспекті діяльності школи, теоретично не обґрунтовуючи цілі і завдання, зміст, форми і методи навчально-виховної роботи ОШМ. Якщо нами здійснена порівняльна характеристика класно-урочної системи і модульно-розвивальної як різних рівнів функціонування соціально-освітньої практики, то Є. Сковіним декларативно прийняті фактично всі більш-менш визнані педагогічні модифікації класно-урочної системи (школа повного дня Е. Костяшкіна, принцип оптимізації педагогічного процесу Ю. Бабанського, корекційне навчання Г. Кумариної та ін.), що не зачіпають її сутності, інформаційно-екстенсивного педагогічного змісту. Врешті, якщо нами взаємозалежно створюються міжнаукова теорія, поліфундаментальна методологія, повноцінна тех-

нологія і довготривала експериментальна практика модульно-розвивального навчання, то Є. Сковіним пропонується так звана модульна технологія організації навчально-виховного процесу, тобто процедура складання розкладу навчальних занять та техніка виконання його вимог.

Отже, у міжнауковому контексті наша модель модульної системи і модуль Є. Сковіна співвідносяться як «освітня система – окремий її компонент», що виявляється на теоретико-мислительному рівні (міжнаукова теорія модульно-розвивального навчання – педагогічна технологія організації навчально-виховного процесу) і на експериментально-емпіричному (фундаментальний соціально-психологічний експеримент – пошук ефективної моделі управління школою).

Перша тяжіє до ґрунтового осмислення здобутків і тенденцій розвитку світової педагогічної практики і на основі цього – до першочергового розв'язання фундаментальних освітнянських проблем (завдання і зміст навчально-виховного процесу, психолого-педагогічна сутність процесу міжсуб'єктної взаємодії, розвивальний вплив навчання на особистість тощо); друга – до розв'язання похідних організаційних питань сучасної загальноосвітньої школи.

Винятково важливе значення управлінської сфери у розвитку будь-якого соціального інституту не є абстрактним. Скажімо, стосовно школи як системи та культурно-освітнього простору суспільства, в якому ця школа функціонує. Тому важливо за допомогою наукових засобів з'ясувати природу цієї системи, повно висвітливши її зміст – загальноосвітній і навчальний, культурологічний і психолого-дидактичний. Лише після цього варто зосередити увагу на формах організації шкільної освіти, передусім управлінських надбудов. Інакше втрачаються змістова система відліку експериментальної роботи, вона замикається на здобутках передового педагогічного досвіду і неспроможна піднятися до вершин цілісної педагогічної теорії, аби стати здобутком масової шкільної практики, істотно вдосконаливши її.

Цей висновок яскраво підтверджує експеримент Є. Сковіна. Якщо пропонується нами модульно-розвивальна система розробляється як єдність відповідних теорій, методологій, технологій та експериментальної практики і передбачає поетапне створення інноваційної освітньої інституції в умовах фундаментального соціального дослідження, то експеримент Є. Сковіна не має визначених теоретико-методологічних орієнтирів. Автор пише: «Теоретичною основою функціонування шкільних модулів може бути поєднання особистісного і діяльнісного підходів до дитини та учня, відповідно до яких відбувається детальне вивчення і врахування їхньої психології, потреб, інтересів, прагнень і можливостей, здійснюються процеси навчання, виховання, розвитку і функціонування особистості людини» [Там же. – с. 24]. Отож не виправдано протиставляються особистісний і діяльнісний підходи у психології, поряд вживаються різні за обсягом поняття («психологія, потреба, інтерес...» та «навчання, виховання, розвиток, функціонування»).

Невизначеними в експерименті Є. Сковіна є методологічні підходи. Більше того, знайомлячись з його працями, бачимо повну відсутність будь-якої вираженої мето-

дології. Так, нами в активний обіг уведено кілька десятків нових категорій і понять для наукового обґрунтування модульно-розвивального навчання. Є. Сковіним – всього один термін: «об'єднання шкільних модулів». ОШМ, у його розумінні, – це «структурна одиниця освітньо-педагогічного забезпечення навчально-виховних закладів, які добровільно об'єдналися» [там же. – С. 17]. Незважаючи на смислове переобтяження цього короткого визначення, вочевидь, автор близький до американської версії модульного навчання, коли перевага надається організаційним аспектам навчально-виховного процесу.

Щоправда, із статті Н. Ситникової можна дізнатися, що Сковін останнім часом говорить про дидактичний модуль, під яким розуміє тему або розділ навчальної програми, що спричиняють різні форми, методи і різновиди взаємозалежної діяльності вчителя і учня та є підсистемою навчального курсу загалом. Отже, Є. Сковін фактично змінює свої методологічні орієнтири на протилежні: відтепер він, слідом за П. Юцявічене, обстоює німецьку версію модульного навчання, за якої модуль є програмно-змістовою одиницею відносно завершеного циклу навчання. Такі концептуальні коливання розробника «модульної технології» дезорієнтують учасників експерименту щодо розуміння принципу модульності та умов його реалізації.

Про відсутність початків методологічного мислення у теорії Є. Сковіна наочно свідчить той факт, що вчений обмежується лише дидактичним модулем, не бачить об'єктивної потреби вводити в активний педагогічний обіг такі терміни, як навчальний, змістовий, технологічний модуль тощо. Водночас розроблення і впровадження пропонованої нами експериментальної системи освіти пов'язані з введенням і змістовним наповненням специфічного понятійно-термінологічного поля, що в методологічному відношенні являє собою тривалий процес прогресуючого семантичного кодування (див. схему в авторському словнику термінів). Щоб зрозуміти сутність модульно-розвивального навчання, закономірності його функціонування і розвитку, треба досконало оволодіти цим понятійним кодом, своєрідною науковою мовою.

Продовжуючи зіставляти два підходи до експериментального втілення принципу модульності в освіті, зазначимо, що не змінюється співвідношення «система – компонент» щодо технологічного забезпечення модульного навчання. Якщо нами запроваджена ієрархія інноваційних педагогічних технологій на рівнях дидактичного, навчального і мінімального модуля, то Є. Сковін пропонує «технологію організації навчально-виховного процесу в ОШМ». Ця технологія передбачає новий підхід стосовно організації навчально-виховної роботи в ОШМ і передусім – складання розкладу занять. Конкретним прикладом реалізації такого підходу є розклад навчальних занять в експериментальних школах ДАККО.

Безперечно, пропонована Є. Сковіним організаційна модель ОШМ, як зазначалося вище, має переваги порівняно з традиційною і не позбавлена деяких хиб. Важливо інше. Те, що Євгеній Вікторович називає технологією, може бути прийняте з двома обмовками: а) методологічно невдалим є словосполучення «технологія організації», оскільки будь-яка управлінсько-організаційна діяльність, як відомо, проце-

дурно технологічна і являє собою певний технологічний цикл процесів управління; б) невизначеним залишається співвідношення між стратегічними, тактичними, технічними і ситуативними чинниками в управлінні ОШМ. Тому аналізована технологія характеризує передусім організаційний досвід, аніж систему сформованої управлінської діяльності, що має замкнений технологічний цикл.

Проте особливо рельєфно наукова необґрунтованість підходу Є. Сковіна виявляється в організації і проведенні експерименту. На «непродумане керівництво експерименту з боку наукового керівника» та «опосередковану інформацію щодо розгортання експерименту» безпосередньо вказує Н. Ситнікова. І для цього є підстави.

За всіма ознаками дослідження Є. Сковіна є прикладним, що спрямоване на модернізацію організаційної структури сучасної школи у контексті існуючої освітньої системи. Про це переконливо свідчить гіпотеза автора: «Якщо об'єднати колективи різних навчальних закладів і позашкільних установ, переступивши межі горезвісних мікрорайонів і впровадивши сучасні ідеї педагогічної технології, організації й управління, реалізуючи через профільні класи державне і регіональне замовлення на підготовку необхідних кадрів з урахуванням інтересів учнів, їхніх батьків і населення, то можна створити ефективну навчально-виховну ланку державно-громадської системи народної освіти і забезпечити її соціально-педагогічне функціонування» [там же. – С. 16].

Вочевидь є підстави констатувати аморфність змісту сказаного, а водночас – хибні підходи до реалізації цієї гіпотези.

По-перше, експеримент проводиться без наукової програми, яка б чітко визначала мету, об'єкт, предмет, завдання, ідеї, принципи, методи, етапи та наслідки дослідно-експериментальної роботи.

З інших позицій підходимо до фундаментального соціально-психологічного експерименту у нашому досвіді. В основі його – підготовка програми дослідно-експериментальної роботи з конкретної теми на досить тривалий строк. На сьогодні це – «Школа Розуміння», «Школа Мислення», «Школа Ментальності», «Школа Духовності», «Школа Віри», «Школа Здібностей» та ін. Не тільки структура, зміст і стиль цих програм характеризуються науковою новизною. Новим є вибір основної проблематики дослідження. Це фундаментальні проблеми людського буття – феномени розуміння, розвитку, мислення, віри тощо. Пояснюємо цю важливу вимогу так: лише всеосяжна (глобальна, «вічна») проблема ставить дослідника в умови, за яких можна створити докладну наукову картографію ідей і принципів, законів і закономірностей, моделей і класифікацій, категорій і понять, фактів і ознак, послуговуючись якою середня школа може рухатися вперед до повноцінної експериментальної школи.

По-друге, ніяк не контролюється з боку Є. Сковіна перебіг експерименту. Зокрема, у донецьких ОШМ, якими ось уже чотири роки керує Євгеній Вікторович, не можна однозначно, на основі систематичних діагностичних обстежень, визначити ступінь ефективності нововведень. Такі обстеження не проводяться, не застосовуються дослідницькі тести інтелекту й особистості для виявлення динаміки розвитку учнів. А тому критеріями результативності експерименту є дані навчальної успіш-

ності школярів та емоційні реакції внутрішнього прийняття чи неприйняття його педагогами.

У створених нами експериментальних школах найважливішим правилом є тотальна психодіагностика навчального, розумового та особистісного потенціалу вчителів, учнів і батьків, що проводиться щорічно за окремими діагностичними картами. Отож кожний учасник навчального процесу виконав у 1995/96 навч. році близько десяти дослідницьких тестів, які дають вичерпну інформацію про динаміку його психосоціального розвитку. Розвивальний потенціал експерименту вважається досягнутим, якщо щорічний приріст у фізичному, розумовому, емоційному і моральному розвитку особистості перевищує 10%. Про високу ефективність експерименту свідчить сумарний річний приріст інтелектуального потенціалу учнів експериментальних шкіл у 1995/96 навч. році. Зокрема, у керченській СШ № 19 (Школа Мислення) цей показник становить 15,5%, у бердичівській СШ № 10 («Школа Розуміння») – близько 18%.

По-третє, експеримент Є. Сковіна не має наукомісної програми психолого-педагогічної перепідготовки його учасників. Не з'ясованим залишається те, як ОШМ актуалізує творчі можливості вчителів для реалізації поставлених завдань. Нами ж розроблена і реалізується довгострокова програма підготовки дослідника-педагога-психолога. Так, скажімо, основне завдання першого етапу «Школи Розуміння» – істотно підняти рівень психолого-педагогічної грамотності вчителів експериментальної школи як основних виконавців наукового проекту. За рік вони оволоділи високоефективними психодіагностичними методиками (близько 20), прогресивними педагогічними технологіями (три-п'ять), засвоїли наукову термінологію і спроможні дати докладну психологічну характеристику як особистісного розвитку, так і розумового й морального розвитку учнів, з якими працюють.

Отже, експеримент Є. Сковіна за рівнем проведення претендує на фундаментальну заміну традиційної освітньої системи інноваційно-комплексною. Проте за рівнем наукового та експериментального забезпечення реалізується як прикладне дослідження, що передбачає впровадження нової організаційно-управлінської моделі школи. «Основна перевага об'єднань, – вважає Є. Сковін, – полягає в тому, що вони не руйнують тих сторін життєдіяльності навчально-виховного закладу, в яких досягнуті позитивні результати, а продовжують їх розвивати і вдосконалювати в умовах, більш прийнятних для потреб сьогоденного реального життя...» [там же. – С. 16].

Є. Сковіна не турбує науковий продукт, а відтак й інтереси науки. Він заклопотаний лише практичними наслідками своїх нововведень. Тоді логічно буде запитати: «Де тут науковий експеримент, про який постійно говорить автор?» То й метод пізнання, за допомогою якого досліджується шкільна освіта в умовах повно контрольованих і керованих, у Є. Сковіна просто відсутній. Нагадаємо також загальновідоме: експеримент завжди здійснюється на основі теорії, а коли мова йде про фундаментальний соціальний експеримент, як ми показали вище, то ще й методології і технології.

Завершуючи порівняльний аналіз двох підходів до модульного експериментування в галузі освіти, хотілося б ще й з позиції громадянина незалежної держави

прокоментувати ситуацію, що склалася в Донецькому та інших регіонах з експериментом Є. Сковіна.

Очевидно, що шість років тому вітер соціальної свободи на освітянських просторах України та стереотип бездоганного наукового авторитету колишньої союзової академії педнаук в очах учительства зробили свою справу: в Донецьку були вишукані кошти для сковінського експерименту. І хоч переваги нової організаційної моделі школи були високо оцінені донецькими педагогами, вже скоро з'ясувалося, що експеримент породжує набагато більше проблем, ніж практично розв'язує. А далі ще скрутніше: до більшості його учасників прийшло розчарування, оскільки запевнення у наявності цілісної модульної технології виявилися безпідставними.

Отож сьогодні точаться дебати навколо доцільності експерименту Є. Сковіна. З попереднього аналізу випливає, що ніхто не може науковими засобами довести його необхідність. А тим часом учений-популяризатор іншої країни проводить на землі, здавалося б, незалежної України свої сумнівні дослідження, організовує семінари, піднімає на барикади педагогічну громадськість, уміло маніпулюючи громадською думкою наших освітян. І він, на жаль, не самотній у такій «сподвижницькій» справі.

Можна знайти пояснення феномену Є. Сковіна в деформованій українській ментальності, для якої притаманна схильність до беззастережного підпорядкування нав'язаним зовні авторитетам – владним, науковим та ін. Тут дається взнаки соціальний комплекс “малоросійської” меншовартості, що дає змогу брутально втручатися у нашу історичну долю. Зрозуміло також, чому такий експеримент став можливий саме у східних регіонах України.

Тому попри наслідки наукової експертизи хотілося б побачити й наслідки управлінської, скажімо, на рівні міста, області, країни. Тоді рельєфніше вимальовуються витoki добре відчутної нині адміністративної кризи в освіті й буде одержана відповідь на запитання: «Чому на місцях так охочі до іноментальних сумнівних експериментів?» Водночас ті, що проходять ґрунтовне науково-практичне та управлінське осмислення у себе вдома – на рідній землі – і вимагають системного вдосконалення шкільної справи, розгортаються з великими труднощами.

Різновиди та аспекти модульно-розвивального навчання

Модульно-розвивальне навчання нині має три різновиди суспільно організованої практики, які інтенсивно розвиваються. Це – передовий педагогічний досвід, інноваційна психолого-дидактична система і міжнаукова теорія.

Модульне навчання в передовому педагогічному досвіді – це об'єднання кількох (три-п'ять) навчально-виховних закладів (скажімо, початкова, основна і старша школи) в цілісний комплекс для формування самостійної, нормотворчої і рефлексивної навчальної діяльності школярів з метою досягнення престижних освітніх цілей

і завдань, тобто створення об'єднань шкільних модулів у контексті традиційної освітньої практики (див. розділ 1.2.).

Модульне навчання як інноваційна психолого-дидактична система, що зароджується, являє собою гармонійну сукупність цілей, змісту, форм, методів і засобів розвивального навчання, яка забезпечує оптимізацію психосоціального росту вчителя і учня шляхом реалізації вимог принципів проблемності і модульності.

Модульне навчання – це також міжнаукова теорія, що інтенсивно розвивається, покликання якої полягає в тому, аби визначити ідеї і принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти психосоціального розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), системою норм (нормативно-регуляційна діяльність) і системою цінностей (ціннісно-естетична діяльність), які дають змогу особистості сформуватися і реалізуватися на певному відтинку життєвого шляху.

Цілком очевидно, що зазначені різновиди соціальної практики модульно-розвивального навчання розвиваються *взаємопов'язано*. Ось чому за умови найменшого прогресу одного з них перетворення торкнеться й інших, які все ж виконують непересічні та типові функції в становленні вітчизняної освіти.

Навчальний модуль, як зазначалося, – цільова, відкрита і порівняно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що реалізує змістовий модуль через форму-модуль. Цей модуль є основною ланкою модульно-розвивальної системи навчання, що забезпечує оптимізацію психосоціального розвитку вчителя і учнів, а тому багато в чому є альтернативою традиційним засобам, формам і методам класно-урочної системи. Звідси мета модульно-розвивального навчання – забезпечення *прогресивного психосоціального розвитку* вчителя і учня в умовах діалектично пов'язаних процесів навчання, виховання і освіти, а конкретніше – *оптимізація багатоскладних процесів соціально-особистісного росту учасників розвивальної педагогічної взаємодії*.

Визначення мети в експериментальній модульно-розвивальній системі зумовлено кількома моментами:

1) модульне навчання як ієрархія психолого-педагогічних систем зорієнтоване на комплексне (різнобічне і різнорівневе) формування суб'єктності, розвитку цілісної особистості як індивідуальності, що здатна самореалізуватися під час неперервної педагогічної взаємодії [38];

2) крім закономірностей розвитку особистості, кожна із п'яти сфер розвитку (фізичний, розумовий, емоційний, моральний, духовний) враховує умови і специфіку просторів розвитку учня і вчителя (дієвий, ситуаційний, середовищний, контекстний, вселенський) та внутрішній час їх реалізації (досуб'єктний, доактуальний, актуальний, потенційний, ідеальний) [35, с. 23–24];

3) за модульного навчання розв'язується проблема неприродності структурно-функціональної автономії процесів навчання, виховання, освіти; для розуміння суті цих процесів використовується принцип єдності [35, с. 22];

4) цільовим потребам модульно-розвивального навчання повною мірою відповідає міждисциплінарна категорія соціалізації, яка в найширшому контексті розкриває процес становлення особистості, вивчає оволодіння нею знаннями, нормами і цінностями, що притаманні конкретній історичній епосі, суспільству, соціальній спільності, групі [33; 35];

5) обсяг категорії «соціалізація» не тільки охоплює зміст реальної діалектики навчання, виховання та освіти, а й утримує як цілеспрямовані (організовані, педагогічні) впливи на особистість, так і спонтанні, ситуативні процеси, що зумовлюють її формування;

6) модульно-розвивальний процес у психолого-педагогічному аспекті – модель найкращого прогресивного психосоціального росту особистості як індивіда, провідна форма соціалізації, що одночасно існує у трьох системах формування людського ставлення до світу і самої себе (теоретичне, практичне, естетичне) і на трьох рівнях оволодіння (знання, норми, цінності);

7) в аспекті психосоціального зростання важлива роль відводиться самоактивності особистості, яка стимулює розгортання процесів саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації; самоактивність і є основним моментом, фактором та одночасно засобом розвитку справжньої суб'єктності учасників педагогічного процесу.

Отже, **цільовий модуль** – це завершена систематизація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального циклу навчального модуля, що визначається проблемно-модульною програмою, організаційно реалізується як ієрархія міні-модулів, процесуально втілюється як ланцюг інноваційних педагогічних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу. Іншими словами, цільовий модуль передбачає формування **розвивального**, тобто досягнення відносно завершеного етапу психосоціального розвитку особистості, що характеризується виникненням системно-якісних новоутворень у внутрішньому світі учня, істотним зростанням його соціальних можливостей і духовної досконалості та емпірично визначається індивідуально можливим для нього зануренням в освітньо організований фрагмент соціально-культурного досвіду.

Підкреслимо також інший важливий факт: модульно-розвивальне навчання як експериментальна система впроваджується поаспектно:

- **психологічно:** модуль як цілісний функціонально автономний етап психосоціального розвитку особистості;
- **змістово:** модуль як довершений добір, цілісний блок наукової інформації, знання;
- **організаційно:** модуль як відносно самостійна форма життєдіяльності педагогічно керованих, малих, середніх і великих навчальних груп;
- **загальнодидактично:** модуль як гармонійна єдність дидактичних компонентів – цілей, змісту, форм, технологій, засобів і наслідків навчання;
- **методологічно:** модуль як комплекс теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які обслуговують фундаментальний соціально-психологічний експеримент у галузі освіти;

– *освітологічно*: модуль як надскладна, ієрархізована галузь соціально-культурної практики людей, що забезпечує якісний психосоціальний розвиток підростаючого покоління.

Зазначені аспекти взаємозалежної реалізації принципів розвитку і модульності водночас характеризують етапність впровадження модульно-розвивальної системи у шкільну практику. При цьому наскрізними, як згадувалося, є дві ідеї, які забезпечують цілісність системи в культурно-соціальному просторі і часі, – модульно-розвивального процесу і цілісного функціонального циклу навчального модуля.

Перспективи розвитку модульно-розвивальної системи

О с н о в н і в и с н о в к и

Перспективи розвитку пропонованої нами системи видаються значними. Два глобальні фактори мають тут значення.

По-перше, продовжується інтенсивна теоретична розробка цієї системи, в т.ч. її наукового проектування і методологічного творення. Так, з позицій інноваційної повноцінності здійснено докладну порівняльну характеристику класно-урочної системи і модульно-розвивальної в аспектах мети і завдань, змісту і форм, технологій і результатів навчання, змістовно окреслено понятійно-термінологічне поле цього типу навчання (деякі визначення подані у словнику), цілісного модульно-розвивального процесу у вигляді ієрархії інноваційних психодраматичних технологій [11; 19], обґрунтовано зміст принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності з огляду на соціально-культурну парадигму національної освіти.

По-друге, організована ґрунтована практична перевірка модульно-розвивальної системи в умовах запропонованого і обстоюваного нами фундаментального соціально-психологічного експерименту в галузі освіти (розділ 8). Це дало змогу визначити передумови ефективного впровадження цієї системи у масову педагогічну практику. Питання організаційно-управлінського забезпечення такого рівня експериментування висвітлюються у цій книзі частково.

Водночас уся ця масштабна робота проводиться на тлі великої зацікавленості педагогічних колективів і керівників навчально-виховних закладів цією системою. І варто сказати, що журнал «Рідна школа» (1994. – № 6), у якому висвітлена ідея модульно-розвивального навчання, пропонує найактивнішій частині педагогічної громадськості України взяти участь в інноваційній творчості якісно вищого рівня продуктивності. Знайомлячи тільки з найзагальнішими принципами та умовами реалізації модульного навчання, локальним досвідом та даючи практичні поради, він ще не давав вичерпної відповіді, як же цілісно впровадити нову систему. Та й за два роки, мабуть, фізично не можна створити нову освітню систему.

Нині, майже п'ять років потому, ситуація навколо модульно-розвивальної системи докорінно змінилася на краще. І справа не тільки в тому, що за ці роки побачили світ ще два спецвипуски журналу «Рідна школа», чотири спецвипуски газети «Осві-

та» і більше тридцяти статей. Важливо те, що офіційно фундаментальний експеримент, свого часу розпочатий нами у Донецьку, підтримали й розвивають далі 10 загальноосвітніх навчально-виховних закладів з різних регіонів України за авторськими науково-дослідними програмами (див. додаток 2). Це: ліцей 157 м. Кисва, середні школи № 10 м. Бердичева, № 44 м. Запоріжжя, № 80 м. Дніпропетровська, № 164 м. Харкова, № 46 м. Херсона, № 4 м. Южного та ін. Сукупно – понад 1000 вчителів-дослідників і майже 12 тисяч учнів, які набувають інтелектуальної, соціальної і духовної зрілості за нової, культурно зорієнтованої системи шкільної освіти. Отож сьогодні можна говорити про створення Державною академією керівних кадрів освіти Міністерства освіти України (ректор М.І. Дробноход) мережі експериментальних шкіл (майданчиків) як своєрідного прообразу масової середньої школи майбутнього.

З практичного боку найголовнішим здобутком обстоюваного нами експерименту є обґрунтування нормативного програмно-методичного модуля й, зокрема, побудова теоретичної моделі наукового проектування навчального модуля, яка, розмежовуючи три основні рівні структурування соціально-культурного досвіду (знання – норми – цінності) та три різновиди освітнього змісту (психолого-педагогічний – навчально-предметний – методично-засобовий), дає змогу чітко визначити принципи, критерії та умови створення проблемно-модульних програм (частина третя). Головне ж, можна констатувати, що наприкінці 1996 року експеримент досяг рівня нормативної проектно-програмної діяльності, результатом якої стали зразки наукових проектів навчального модуля з усіх навчальних предметів, що підготовлені нами спільно з учителями експериментальних середніх шкіл, передусім педагогічним колективом бердичівської СШ № 10 (директор Т.В.Семенюк), який під нашим керівництвом підготував черговий спецвипуск журналу «Рідна школа» (1997. – № 2) «Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід».

Отже, на кінець 1997 року модульно-розвивальна система сягнула свого наукового і досвідного розвою, в процесі якого окреслені теорією видногокола практика почала випробовувати на доцільність саме новими формами і моделями інноваційної освітньої діяльності. При цьому вона не виявила негативних наслідків впливу на особистість. Це пов'язано з тим, що експериментальне втручання спрямоване не у внутрішній світ учителя і учня, а на складники соціально-культурного простору школи. Хоча науковці й адміністратори, педагоги і школярі – це завжди активна звінна будь-якого соціально-психологічного дослідження, в нашому досвіді вони не є засобом науково-педагогічного маніпулювання.

Р О З Д І Л 7

МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Наукова розробка високоефективних інноваційних систем у галузі навчання, виховання, освіти неможлива без ґрунтовного методологічного фундаменту. Тому сьогодні особливо гостро стоїть проблема створення методології психолого-педагогічної науки як специфічного розділу наукознавства і окремої галузі педагогічної антропології.

Методологічна модель школи з модульно-розвивальним навчанням – надскладна структурно-функціональна мислительна конструкція процесів психосоціального розвитку особистості, яка, систематизуючи численні характеристики цього розвитку, дає змогу учасникам експерименту організувати високопродуктивну дослідницьку пошукову діяльність як на індивідуальному рівні, так і на груповому, колективному.

Зміст та особливості пропонованої методологічної моделі

«...Природною одиницею методологічних оцінок є не окрема теорія, а послідовність теорій чи дослідна програма»

Пол Фейсрабенд

(Избранные труды по методологии науки. – М., 1986. – С. 327)

Серед складових фундаментального соціально-психологічного експерименту, що організується для наукового обґрунтування і практичного випробування якісно нових щодо наявного досвіду освітніх систем, однією з основних є поетапна розробка його завершеної методології. Остання, у єдності з відповідною теорією, технологією й експериментальною практикою, покликана виявити і простежити перебіг, еволюцію основоположних ідей, тенденцій, методів інноваційного освітнього процесу, зафіксувавши їх у вигляді методологічних орієнтирів, положень чи вимог, і головне – систематизувати напрацьовані в історії освіти теоретико-емпіричні відомості таким чином, щоб змалювати цілісну картину фундаментальних змін у навчально-виховному процесі.

Створення методологічної концепції Школи Розвитку як відносно завершеної системи уявлень про проблеми і способи, можливості й обмеження експериментальної освітньої системи стане можливим лише на завершальних етапах довгострокового експерименту. На початкових же стоїть завдання змодельовати ту надскладну соціально-психологічну реальність, яка, характеризуючись адекватністю і новизною усіх компонентів цієї системи, у перспективі оптимізуватиме духовно-креативний ріст особистості учня і вчителя, а отже, забезпечить досягнення ними високоефективних рівнів розуміння буття і власного Я. Тому методологічна модель Школи Розвитку – це пропедевтичне універсально-схематичне описання (подання) альтернативної традиційній освітньої системи, яка розвивається і функціонує за законами (логікою) навчального й особистісного розуміння. Вона, виконуючи проєктивно-гіпотетичні функції, має виключно важливе значення для організації ефективної перетворювальної діяльності учасників експерименту, оскільки є своєрідним кодексом оцінювання історії становлення актуальної освітньої ситуації в країні та аналізу тенденцій їх прогресивного розвитку.

Суть наукового пізнання, як відомо, становлять теорії, які розробляються й існують для розв'язання актуальних суспільних (загальнолюдських) проблем. Нині теорія – одна з найпродуктивніших форм організації сукупного наукового знання (ідеї, закони, закономірності, принципи, медалі, поняття, факти), що дає цілісне уявлення про природу певного явища дійсності. Її зрілість багато в чому визначається, з одного боку, емпіричним наповненням, тобто кількістю задіяних споглядальних фактів, з іншого – методологічною вираженістю, тобто обґрунтованістю методологічних положень (стандартів), якими керується науковець, проводячи дослідження.

Примітною ходою розвитку вітчизняних гуманітарних наук, в т.ч. психології і соціології, є істотне переважання емпіричного змісту над теоретико-методологічним. Не випадково, скажімо, за кордоном педагогіку не включено до класифікаційного списку наук, оскільки небезпідставно вважається, що її розвитку бракує необхідного рівня абстрактності, а зміст швидше організується навколо практики здорового глузду та прикладних даних соціально-психологічних наук.

Зовсім інша ситуація має місце з розробкою методологічних основ зазначених наук. Десятиліттями їх методологія перебувала під ідеологічним пресом універсального матеріалістично-діалектичного методу, який, попри безперечні переваги, все ж не виправдано обмежував наукове розуміння світу, блокував альтернативні способи його пізнання і перетворення. Тому сьогодні постало питання створення методології психодидактики, зважаючи на здобутки світової методологічної думки.

Нині зрозуміло, що її роль в організації наукового пізнання непересічна і нічим не може бути замінена. Так, методологія психодидактики, крім традиційного вивчення закономірностей дослідницької діяльності в галузі освіти та системного описання методів психолого-педагогічного пошуку, покликана розробити нормативно-регулятивний засоби високоефективної дослідно-експериментальної роботи вчених і практиків. Мова йде насамперед про набір положень (стандартів тощо), за

якими проводяться будь-яке ґрунтовне дослідження і які становлять реальний, серцевинний зміст цієї методології.

Отже, методологію психодидактики не цікавить власне зміст конкретних психологічних чи освітніх теорій, і навіть не їх стан у певний окремий момент. Її інтереси формуються навколо еволюції найфундаментальніших умов прогресивного розвитку тієї чи іншої теорії протягом тривалого часу (десятиліття, століття). Тому вона пропонує стандарти, які дають змогу учасникам експерименту оцінити певну освітню систему в її історичному ракурсі і на цій основі прийняти зважені рішення щодо організації подальшого авторського пошуку. Очевидно, що методологічні стандарти мають пройти експериментальну перевірку в школі, підлягають покращенню або заміні на більш прогресивні, але знову ж повинні бути оцінені не абстрактно, а конкретно, тобто використовуючи всі наявні історичні дані щодо підходів до розв'язання проблеми людського розуміння у поєднанні з результатами аналогічного експерименту в експериментальних школах кафедри ЕСО.

Інше важливе питання: що є одиницею методологічного аналізу? На нього влучно відповідає відомий методолог науки П. Фейєрбенд: це – множина частково перехресних, фактуально актуальних, взаємно несумісних теорій чи зріла дослідна програма. Причому фундаментальність останньої визначається шляхом порівняння її історії (еволюції, генезису) з історією конкурентних програм.

У ситуації з Школою Розуміння реалізація цієї програми утруднена насамперед через відсутність у країнах СНД методологічних проектів аналогічного рівня. Виняток становлять два проекти: підготовлений групою науковців різного профілю під керівництвом В.С. Біблера (див.: Школа діалога культур. Основи програми – М., 1992. – С.96) і підготовлений нами для широкомасштабного експерименту на Донеччині (див.: Фурман А.В. Методологічна модель Школи Розвитку // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 19–25).

Зазначені проекти торкаються комплексної перебудови різних змістових структур сучасної системи пояснювально-ілюстративного навчання, тому характеризуються між собою не альтернативністю, а взаємодоповненням. Вони у всьому полярні існуючій освітній системі, проте кожна по своєму, пропонуючи різні способи розв'язання актуальних шкільних проблем. Особливо висока спорідненість щодо методологічних орієнтирів цього проекту має місце із обстоюваним нами. При цьому у щойно пропонованому проекті розвиваються, поглиблюються і конкретизуються ті ідеї і положення, які були висловлені в попередньому, а методологічний пошук зосереджується навколо наукових узагальнень в історії науки (гносеологія, герменевтика, психологія, лінгвістика та ін.).

Методологічна робота у системі освітнього експериментування

Відповідно до системно-структурної методології Г.П. Щедровицького методологічна робота сутнісно відмінна від власне філософських і конкретно-наукових форм організації діяльності. Ця відмінність зумовлена тим, що “системні проблеми і задачі за походженням і специфікою є не об’єктивними, а предметними: вони виникають у ситуації, коли треба співвіднести і зв’язати між собою різнопредметні уявлення про один предмет”. Ці проблеми і задачі, породжуючи системну техніку мислення, “існують там і тільки там, де зберігається кілька різних предметів і де треба працювати з цими різними предметами, рухаючись немов би над ними і по них та домагаючись зв’язного описання об’єкта за відмінності і множинності його предметів (див. 26, с. 94). Отже, за обстоюваного нами експериментування маємо спрову з організованостями дослідної, проектної і світоглядної роботи, що утворюють довершений мислительний модуль, який дає змогу методологічними засобами поєднати наукові предмети освітньої системи та описати життєдіяльність середнього загальноосвітнього закладу не крізь призму якогось одного предмета (філософії чи педагогіки, дидактики чи психології), а кожного з них у єдності завдяки методологічному підходу, що, зі свого боку, перетворює ці предмети у функціональні елементи “машини” нашого мислення й водночас в об’єкти мислення і діяльнісного оперування.

Зазначена відмінність методологічної роботи від філософської і конкретно-наукової зводиться до шести основних ознак (26, с. 95—101), які окреслимо у площині модульно-розвивальної експериментальної системи.

1. Суть методологічної роботи полягає не стільки в пізнанні, скільки у створенні моделей, проектів, технологій і методик; тому вона не лише відображає, а й переважно створює нові організованості, обслуговуючи наявний універсум людської діяльності у вигляді норм, конструкцій, планів, проектів тощо. Це водночас основні продукти методологічної роботи, тобто не наукові знання, які треба перевірити на істинність, а соціокультурні прописи (правила), котрі через практику перевіряються на можливість реалізації. Ось чому у системі модульно-розвивального навчання створено кілька десятків програм, проектів, моделей, схем, що покликані подати цілісне описання того чи іншого освітнього явища (об’єкта) в ситуації множинності форм його вияву (предметів), багатоаспектності розвитку. Зокрема, однією з основних методологічних конструкцій проектного характеру є модель цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу (навчального модуля), яка з різною мірою повноти реалізується експериментальними школами ДАККО залежно від повноти дотримання соціально-психологічних експериментальних умов.

2. Примітною характеристикою методологічної роботи на відміну, скажімо, від методичної є її межеве насичення науковими знаннями та опертя на повноцінне,

технологічно вивірене дослідження. Тому така робота завжди поєднує проектування, критику і нормування з дослідженням і пізнанням. Останні, хоч почасти й існують автономно, у структурі плюралістичної методології завжди обслуговують проектування і нормування, вирішуючи їх специфічні завдання. Це наочно підтверджує практика фундаментального експериментування у школах України: пропоновані моделі і схеми перевіряються нами не на істинність, а повноту інноваційної реалізації, тому пошукова робота педагогів-дослідників має нормотворчий характер, основний зміст якої полягає у створенні програмно-методичних засобів нового покоління (граф-схеми, наукові проекти, мініпідручники тощо).

3. Методологія не заперечує наукового підходу, а навпаки розвиває і розширює його вплив на ті сфери соціальної практики, де він раніше не застосовувався. Щонайперше це стосується створення композицій із знань різного типу і рівня теоретичного узагальнення, що недоступний традиційній науці про суспільство. Поєднання природничо-наукового, філософського, соціологічного, дидактичного і психологічного аспектів обґрунтування модульно-розвивальної системи стало можливим за розробки методології як знання про знання, що досліджує способи добування нової освітньої теорії, форми і структуру міждисциплінарного знання про експериментальні системи освіти.

4. Методологічне знання характеризується подвійністю, оскільки утворюється із знань про діяльність та мислення і знань про об'єкт цієї діяльності та мислення. Іншими словами, маємо ситуацію, коли безпосереднє наукове знання поєднується з рефлексивним. Отож об'єкт методологічного осягнення нагадує мотрійку, а методологічне знання інтегрує і знімає різноманітне знання й, незважаючи на його внутрішню складність і різночинність, вирізняється цілісністю, метасистемністю. У нашому випадку суть методологічної роботи полягає в обґрунтуванні **проблемно-модульного підходу** (способу) поєднання різних наукових знань про природу освітньої діяльності вчителя і учня задля зміни спрямування і змісту сучасної шкільної практики – від Школи знання та інтелекту до Школи культури і розвитку. Така методологія, за висловом Г.П. Щедровицького, “задає логіку рефлексії, тобто логіку і правила зазначеного поєднання різноманітних знань”.

5. Під час методологічної роботи важливою вимогою є врахування множинності різних позицій пошукувача стосовно об'єкта, а відтак оперування різними уявленнями, моделями і системами кодування інформації, які немає сенсу перевіряти з поміж собою на істинність, тому що вони самодостатньо відмінні, характеризуються ситуативною об'єктивністю й обмежені конкретними історичними обставинами. Оскільки сам об'єкт впливу береться завжди у єдності з його уявленнями, себто предметно, то стосовно освітництва зазначена множинність є об'єднувальним фактом у діяльності професіоналів різного фаху (вчителі, вихователі, психологи, адміністратори та ін.) тоді, коли методолог знаходить загальне підґрунтя для реконструкції традиційної шкільної системи в напрямі її поетапної інноваційної видозміни – від підготовки вчителя як психолога-дослідника і модульної організації навчально-ви-

ховного процесу до нового програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання і психодраматичних технологій його ведення.

6. У методології інтеграція різних знань відбувається насамперед не за схемами об'єкта діяльності, а за схемами самої діяльності. Звідси – основний принцип методологічного мислення: уявлення про складну кооперативну діяльність формується як засіб поєднання різних точок зору на об'єкт цієї діяльності. Причому головне тут є не стільки логіка існування аналізованого об'єкта, скільки логіка використання різноманітних знань у колективній кооперативній діяльності. Отже, методологічна робота спрямовується не на природу освітніх систем чи педагогічних технологій, а на мислєдіяльність, яка спричинює розробку і практичне впровадження цих систем і технологій.

Основні завдання і функції методологічної моделі

Методологія соціально-психологічної науки – а) наукова дисципліна, що вивчає засоби, передумови і принципи пошукової пізнавальної діяльності в галузі освіти; б) система методів, прийомів і пізнавальних засобів педагогічної антропології; в) досвід пізнання закономірностей зростання відповідного наукового знання.

Методологія психодидактики, що повинна бути створена в найближче десятиліття, покликана виявити загальні закономірності функціонування і розвитку передової науково-освітньої думки, яка найяскравіше пульсує в ситуації фундаментального психодидактичного експерименту. Конкретні методи дослідження цікавлять її як емпіричний матеріал, що підлягає поглибленому науковому аналізу.

Призначення цієї методології – бути дороговказом для пошуковця у складному світі різних теорій, ідей, закономірностей, принципів, моделей, понять, фактів, а основне завдання – визначити найважливіші ходи думки теоретика і практика, попередити їхній пошук від глухих кутів, блукань наосліп у процесі добування нових соціально-психологічних знань. Образно кажучи, методологія психодидактики – це терапевтичний душ для освітньої теорії, що в ідеалі забезпечує її повне одужання від схоластики, емпіризму, поверховості.

Отже, успіх розпочатого експерименту багато в чому визначається його методологічним забезпеченням, що істотно доповнює теорію. Якщо теорія модульного навчання фіксує постійні, сутнісні залежності розвивального впливу навчальних модулів на особистість учителя і учня, то методологія навчає того, як найкраще пізнавати природу модульно-розвивального способу організації навчального процесу і розробляти його теорію. Мета цієї, як і будь-якої іншої, конкретної методології – «виробити нормативно-регулятивні засоби і знаряддя проникнення людини в сутність навчально-пізнавального процесу, що конкретно досягається за допомогою формування методологічних орієнтирів», положень чи вимог (Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. – К. – Донецьк, 1993. – С. 13–15).

Істотною відмінністю пропонованого наукового проекту, на відміну від аналогічних проектів, є його фундаментальне методологічне забезпечення, яке в своїй основі оформлено у вигляді відповідної методологічної моделі. Основний зміст цієї моделі відображено в десяти методологічних положеннях, яким обов'язково мають слідувати організатори експерименту.

**Перше методологічне положення:
надзавдання науки – особливе духовне виробництво,
практики – духовне перетворення**

Основна суспільна функція науки у системі культури полягає в організації особливого виду духовного виробництва – виробництва об'єктивно нових наукових знань у вигляді концепцій, теорій, ідей, законів, закономірностей, принципів, моделей, класифікацій, понять, наукових фактів. Фундаментальна наука завжди продуктивна. Інша справа, що сучасна психолого-педагогічна наука ще не сягнула рівня розвитку фундаментальної. У кращому разі це – прикладна наука, яка займається не виробництвом наукових знань, а переробкою тих педагогічних ідей, принципів, понять, які були запропоновані в історії людства.

Отже, сучасна психолого-педагогічна наука, відкидаючи функції перетворювальної практики, характеризується пагубним для неї практицизмом. Вона зайнята переважно *перетворенням* педагогічних ідей і знань, в якому основну частку складає емпіричний матеріал (правила, установки, упередження тощо). Прикладом тут може бути такий історичний факт: наприкінці 90-х років педагоги-новатори як науковці зуміли виступити з програмою оздоровлення психолого-педагогічної науки і практики. Якщо абстрагуватися від великого емоційного потенціалу створених ними спільних текстів (концепції, програми тощо), то наукове значення останніх визначається, власне, тільки тим, що до новаторів було зараховано кілька відомих науковців. Обстоювані наукові ідеї і принципи (педагогічне співробітництво, гуманності і т.ін.) залишилися такими, як двадцять (за В.О. Сухомлинського) і сімдесят років (за Л.С. Виготського) тому. Педагоги-новатори так і залишилися видатними практиками, здатними описати свій досвід роботи і вголос сперечатися з офіційною наукою.

Не дивно, що така педагогіка має справу не з фундаментальним науковим знанням, а з вірою у певні вчення, підходи, особистість і її слова. Щоб ефективно навчати і виховувати, треба вірити. Це безперечно. Але чи можлива продуктивна віра без достовірного знання? Мабуть, ні.

Отже, педагогічна практика більшою мірою виконує свою місію, ніж наука, оскільки вона ґрунтовніше апробує все, що їй пропонується впроваджувати. Але знову ж, не будь-яка практика, а тільки передова, унікальна.

Педагогічна наука, щоб виконувати своє призначення, має кардинально змінитися. Вона, як особливий соціальний інститут, покликана стати експериментальною наукою. Це означає, що основним дослідницьким методом її має бути фундаментальний освітній експеримент (на противагу локальному, короточасному, констатуючому тощо). Його проектування і проведення включають: а) створення завершеної довготривалої програми дослідно-експериментальної роботи (див. 21; 22; 36; 40; 46), б) наявність кваліфікованих виконавців і наукових керівників, в) достатнє фінансування, г) комп'ютерно-діагностичне і видавниче забезпечення, д) створення навколо експерименту сприятливих соціально-психологічних умов (підтримка з боку сім'ї, громадськості, владних структур) та ін.

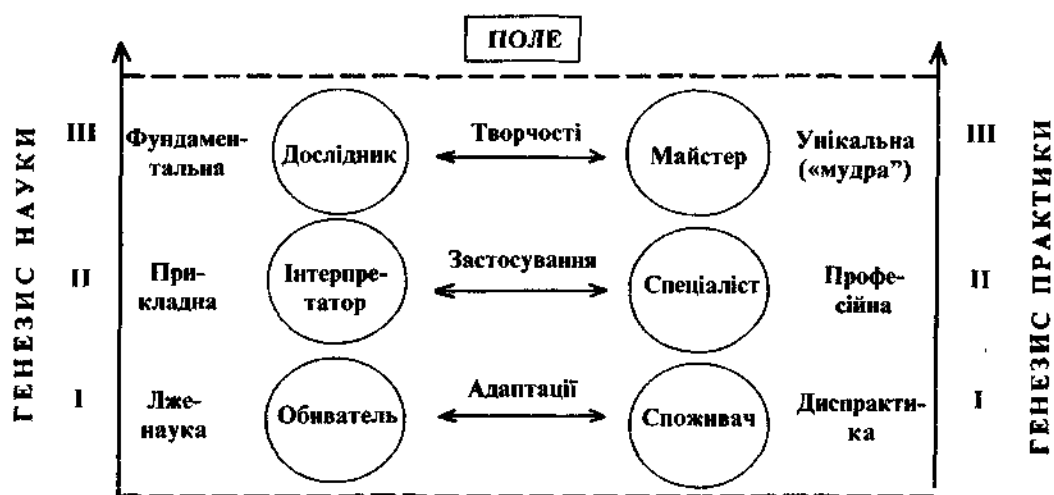
Отже, абсолютне домінування нині такого методу дослідження, як вивчення передового педагогічного досвіду має бути найближчим часом ліквідовано. У діяльності педагога-дослідника пріоритетними мають стати *експериментально-теоретичні методи*. Тоді у соціології і психології є шанс з часом досягти рівня фундаментальних наук. Виключне значення тут належить професіоналізму як вченого, здатного добувати нове наукове знання, так і практика, здатного це знання сприймати, переосмислювати, конкретизувати.

Друге методологічне положення: єдність фундаментальної науки й унікальної практики

Це положення логічно витікає з попереднього. Проте має самодостатній зміст і неперехідне значення для організації високоефективного фундаментального експерименту, що ґрунтується, з одного боку, на довготривалих міждисциплінарних дослідженнях, з іншого – інноваційній педагогічній практиці.

Практика і теорія – процеси взаємозалежні. «Практика – це царство матеріальних речей і процесів. Теорія – царство понять і ідей». Вони «являють собою протилежності, що переходять одна в одну, і в той же час єдність. Ця єдність знаменує собою активне, двоєдино активне ставлення (людини – А.Ф.) до природи, процес оволодіння природою, підкорення природи» (Бухарин Н.И. *Философские арабески (диалектические очерки)* // *Вопр. философии.* – 1993. – № 6. – С. 32).

У «круговерті теорії і практики», тобто в процесі безперервного перетворення теорії в практику і практики в теорію – зміст справжнього історичного і діалектичного пізнання життя (мал. 7.1.), де єдність фундаментальних досліджень і унікальної практики, по суті, становлять вищий рівень генезису науки й практики. Досягнення цього рівня відкриває реальні можливості для творчої діяльності вчених і практиків, які, виконуючи соціально-психологічні ролі «дослідника» і «майстра», натхненно діють у полі творчості. Саме цей рівень взаємодії теорії і практики кілька останніх років програмується в експериментальних школах ДАККО.



Діалектична єдність науки й практики

Мал. 7.1. Модель взаємозумовленого генезису науки й практики

Слід зауважити, що вітчизняні ані наука, ані практика не мають досвіду міжсуб'єктної взаємодії у полі творчості. В кращому разі контакти між науковцями і практиками досягали другого генетичного ступеня аналізованої єдності, тобто характеризувались тим, що прикладна психолого-педагогічна наука і передова (дослідницька) педагогічна практика взаємодіяли у змістовому полі застосування, працюючи в соціально-рольовому режимі «інтерпретатор – фахівець».

У масовій шкільній практиці, на жаль, переважає єдність псевдонауковості і примітивного практицизму, коли науковець вчиняє як обиватель, а практик – як споживач. Разом вони діють у полі адаптації, успішний перебіг якої турбує їх над усе. В ситуації дезадаптації «представники» науки звинувачують практиків у нерозумінні й неприйнятті їх, а «представники» такої практики, зі свого боку, посиляються на схоластичність педагогічних теорій, їх непотрібність для школи. В останньому випадку, на наш погляд, можна говорити про генетично вихідний ступінь розвитку практики – *диспрактику*. Це – відсутність або порушення практики як перетворювальної продуктивної діяльності, спонтанно-споживацьке реагування особи на світ і зміни в ньому.

І ще один факт щодо особливостей взаємозалежного функціонування науки і практики заслуговує на увагу кожного, хто прагне організувати фундаментальний експеримент. Формулюється він нами так: *природно взаємодіють між собою однакового рівня розвитку наука і практика*. Так, взаємозумовлюють і добре «розуміють» одна одну лже-наука і диспрактика, прикладна наука і професійна практика, фундаментальна наука й інноваційна, унікальна практика. Кожний рівень взаємодії має власне спрямування, зміст, результати. В ситуації нерівноцінних двосторонніх взаємин науки і практики експеримент приречений, оскільки та чи та активна сторона попри найбагатородніші бажання не зуміє створити належні умови для його прогресивного перебігу.

**Третє методологічне положення:
структурно-функціональні компоненти системи
підлягають інноваційній зміні**

Нами з методологічних позицій ґрунтовно проаналізована *інноваційна повноцінність* найбільш відомих вітчизняних систем розвивального навчання. Якщо абстрагуватися від змісту етапів навчального процесу в кожному конкретному випадку, то реальну картину фундаментальності соціально-психологічних досліджень можна подати так (табл. 7.1).

Таблиця 7.1. Визначення інноваційної повноцінності психолого-педагогічних систем розвивального навчання

Моделі-системи розвиваючого навчання	Етапи (ланки) навчального процесу				
	Мета і завдання	Зміст навчання	Форми навчання	Методи і технологія навчання	Результати навчання
1. Розвивальне навчання в науковій системі Л.С. Виготського	+	-	-	-	-
2. Розвиване навчання в педагогічній системі Л.В. Знакова	+	+ -	-	-	-
3. Розвивальне навчання молодших школярів (система Ельконіна-Давидова-Репкіна)	+	+	-	+	+
4. Проблемно-діалогічне навчання	+	-	-	+	+
5. Диференційоване навчання	+	- +	-	-	-
6. Модульно-розвивальне навчання	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+

Умовні позначення: + – інноваційно повноцінний компонент навчального процесу; +- – більше інноваційного змісту, ніж традиційного, - + – більше традиційного змісту, ніж інноваційного; - – відсутність педагогічних інновацій, збереження традиційних ланок навчального процесу.

Основний висновок, що логічно витікає з даних таблиці, такий: у вітчизняній психолого-педагогічній науці не існує фундаментальних досліджень, результати яких давали б цілісне пояснення способів взаємопов'язаної інноваційної видозміни всіх основних ланок навчального процесу, виходячи з чітко окреслених закономірностей, принципів, понять, фактів. Пропоновані нами наукові проекти позбуваються

цієї вади. Інша річ, що тільки на підсумкових етапах одинадцятирічного експерименту можна буде зробити зважені висновки про те, наскільки істотно вдалося просунутися уперед у розв'язанні проблеми цілісної видозміни традиційної системи навчання.

Отже, має місце така емпірична залежність: міра фундаментальності соціально-психологічного дослідження визначається кількістю структурно-функціональних ланок навчального процесу, які підлягають прогресивній інноваційній заміні або ж істотній видозміні. В ідеалі – це всі п'ять ланок, зафіксованих у таблиці. Тому найскладніше завдання в реалізації проекту з теми «Школа Розвитку» – свідомо наповнити достатнім інноваційним психолого-дидактичним змістом зазначені ланки і перевірити експериментально його достовірність.

Четверте методологічне положення: модульно-розвивальне навчання розробляється як метатеорія

Теорія модульно-розвивального навчання створюється не на порожньому місці. Істотну частку її фундаменту становлять ті численні ідеї і принципи щодо організації розвивального навчання, які протягом двох століть виголошувалися в освіті. Звичайно, поглибленому методологічному аналізу піддані відомі вітчизняні системи (див. табл. 7.1).

Отож, пропонується інваріантна наявним теоретична модель – *модульно-розвивальне навчання*, де предметом дослідження є інші теорії і концепції розвивального навчання. Так, не відкидаються, а переосмислюються на новому теоретичному підґрунті найцінніші здобутки теорій Ж. Піаже і Л.С. Виготського, які у розв'язанні проблеми співвідношення навчання і розвитку, здавалося б, знаходяться у ситуації взаємозаперечення. Окреслена набагато складніша залежність між цими двома різноплановими процесами. З одного боку, має місце природна біопсихологічна домінантність процесів розвитку стосовно навчання, яке все ж функціонує самодостатньо; з іншого – соціально-культурна домінантність навчання щодо процесів розвитку, які також протікають за власними законами.

Показовим тут є конструктивно-критичне використання в системі модульно-розвивального навчання ідей, положень, логіко-психологічних принципів теорії й експериментальної практики *формування учбової діяльності* молодших школярів. У цьому напрямі в експериментальних школах два роки працюють класи розвитку і прискореного навчання. Встановлено, що технологію змістового узагальнення можна успішно застосовувати не тільки в окремих типах диференційованих класів. Її положеннями також доцільно керуватися вчителю-предметникові під час визначення психолого-дидактичного змісту таких етапів модульно-розвивального циклу, як змістово-пошуковий, системно-узагальнюючий і контрольно-рефлексивний.

Ще ширшими за полем конструктивного використання є результати численних досліджень з *проблемно-діалогічного навчання*. Ідея двофазного функціонування навчального модуля оформилась як результат слідування закономірностям повноцінного функціонування навчальної проблемної ситуації (див.: Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К, 1991. – С. 47–54). Саме таке слідування дало змогу визначити основні етапи модульно-розвивального процесу і дати їм змістовну характеристику. Тому природно, що принципи проблемності і діалогічності в системі модульного навчання реалізуються найбільш повно, про що, зокрема, свідчить і такий факт: технологія цього навчання – це в удосконаленому варіанті технологія проблемно-діалогічного способу організації навчального процесу.

В контексті обґрунтування модульно-розвивальної системи навчання чільне місце посідає системна диференціація і глибинна індивідуалізація навчального процесу. Останні реалізуються за допомогою прогресивних психодіагностичних технологій, тобто таких систем (батарей) інтелектуальних та особистісних тестів, що відповідають внутрішній логіці модульно-розвивального процесу і розкривають особливості його перебігу (див.: Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К., 1993. – 224 с.). Результатом проведення такої роботи в «Школі Розвитку» є науково обґрунтоване здійснення навчальної диференціації по рівнях (соціологічний, педагогічний, психологічний), по формах (посоціальна, пошкільна, покласна, внутрікласна, індивідуалізоване навчання) і по етапах (завдання, зміст, організація, методи і результати навчання) [див. детально 41].

Отже, модульно-розвивальне навчання дійсно утворюється як теорія теорій. Природно, що інші психолого-педагогічні концепції і теорії входять до її складу як окремий випадок чи локальна подія.

**П'яте методологічне положення:
має місце діалектична єдність розвивальних навчання,
виховання і освіти**

Особистість розвивається як система систем, як процес ієрархізованих процесів. З-поміж інших систем-процесів особливе місце в психосоціальному розвитку індивіда належить соціально організованим – навчанню, вихованню, освіті, які й зумовлюють зміст, характер, динаміку цього розвитку. Дитина розвивається, виховується і навчається, тому що виховання і навчання входять до самого процесу розвитку, а не надбудовуються над ним (Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 191).

При цьому навчання, виховання, освіта – не самодостатні процеси. Вони, розвиваючи різні сторони особистості, складають особливу діалектичну єдність, у котрій процеси навчання виконують функції одиничного, процеси виховання – особливого, процеси освіти – загального (див. розділ 3). Це означає, що на рівні особи:

а) ці процеси одномоментно виникають і протікають під час соціальної взаємодії індивідів, які розвиваються, а тому не буває навчання без відповідної виховної й освітньої дії, як не буває виховання в чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого виховання, так само як не буває й освіти, яка не реалізується за допомогою навчальних і виховних впливів;

б) особливості взаємозумовленого перебігу цих процесів, по-різному задіюючи різні суб'єктні механізми індивіда (пошук, ставлення, грамотність), формують той чи інший його психосоціальний розвиток (від граничної інфантильності до виняткової обдарованості).

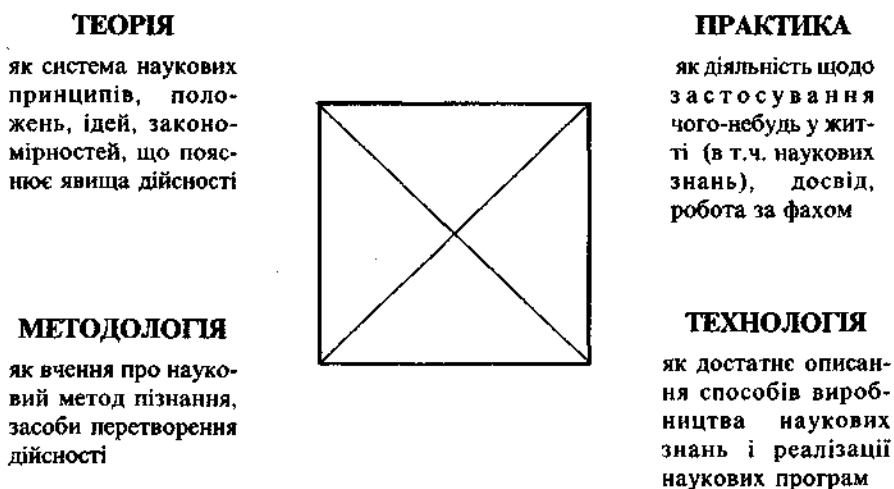
На жаль, педагогічна література строкато визначає зміст зазначених освітніх категорій. Так, лише термін «виховання» має десятки дефініцій, що багато в чому суперечать одна одній. Зокрема, він тлумачиться і як система взаємозалежностей між людьми, і як процес свідомого розвитку особистості, і як вплив (тиск) однієї особи на іншу, і як наслідування, і як спрямоване навіювання, і як підготовка підростаючого покоління до життя тощо. За пропонованого методологічного підходу плутанина в розумінні цих категорій усувається.

Щоб численні внутрішні потоки психосоціального розвитку, які взаємодоповнюють один одного, були організовані в напрямі стабільного зростання культурних можливостей особистості налаштовуються пропорційно дозовані, односпрямовані зовнішні потоки соціуму на особистість. Універсальними формами цього зовнішнього спрямування і є навчання, виховання, освіта, кожна з яких має окремі завдання, зміст та закономірності функціонування.

За модульно-розвивального навчання гармонійне поєднання навчальних, виховних та освітніх ритмів спричиняє ситуацію, за якої особистість учня одержує певну самоорганізацію внутрішніх потоків психосоціального розвитку. Вона не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях її культурного становлення. Звідси психосоціальний розвиток – це нарощування особистістю можливостей духовно переживати, культурно діяти і самореалізуватися під впливом організованого соціуму (визначально – навчання, виховання, освіти), який залежить від ментального досвіду і вмотивованості життя, активізує внутрішній розвиток і визначає індивідуальне зростання позитивного природного і соціального потенціалу особистості.

**Шосте методологічне положення:
створення ефективної системи модульно-розвивального
навчання передбачає розробку його теорії, методології,
технології і практики (досвіду)**

Щоб створити життєздатну освітню систему, необхідно слідувати вимогам «методологічного квадрата» (мал. 7.2): теорія вдосконалюється в методології, конкретизується в технології і перевіряється на об'єктивність експериментальною практикою, досвідом. Відтак має місце єдність зазначених сфер духовного виробництва. Якщо ж поза увагою залишається бодай одна з них, тоді наукове дослідження втрачає цілісність, всеохопленість. Це зумовлено тим, що кожна сфера вирішує тільки її притаманні завдання, а в сукупності з іншими приводить до відшукування найбільш достовірного, *системного знання*. Це повинною мірою стосується психолого-педагогічної науки і «Школи Розвитку» зокрема.



Мал. 7.2. «Методологічний квадрат» галузей науки

Варто відзначити новизну такого наукового завдання, адже донині, навіть найфундаментальніші дослідження (зокрема Л.В. Занкова і В.В. Давидова) не відзначалися рівноцінним обґрунтуванням усіх чотирьох галузей науки. Це передусім стосується методології і технології розвивального навчання, що вкраплені окремими фрагментами у відповідні теорії. Звідси природна незавершеність навіть кращих психолого-педагогічних систем, їх сумнівний експериментальний ефект.

Щоб позбутися цієї вади, треба, по-перше, повноцінно задіяти всі основні сфери духовного виробництва – теорію, методологію, технологію і практику й, по-друге, реалізувати принципи багатовимірної методології щодо наукового обґрунтування Школи Розвитку (див. наступне положення).

**Сьоме методологічне положення:
Інноваційне соціально-психологічне знання
характеризується поліфундаментальністю
і міждисциплінарністю**

Донедавна в науці тотально панувала фундаменталістська парадигма: дослідник прагнув пояснити сутність явищ, рушійні сили їх розвитку, загальну природу шляхом зведення емпіричного різноманіття явищ, їх властивостей і характеристик до певного фундаменту – їх ядра, в якому зберігаються найістотніші ознаки й аналогічний порядок їх розвитку і функціонування. З цією метою він свідомо чи інтуїтивно керувався певною методологією, шукав «клітинку», своєрідну останню «цеглинку» цього явища, тобто той вихідний, далі – «неподільний» елемент, що утримує властивості цілого у їх повному наборі і взаємозв'язку. Так, у психології закономірності людської психіки досліджувалися за допомогою звертання до детального аналізу сновидінь, дії, переживання, вчинку, свідомості тощо, в дидактиці для вивчення закономірностей процесу навчання використовуються навчальні завдання, мислительні прийоми, навчальні задачі, акти навчання.

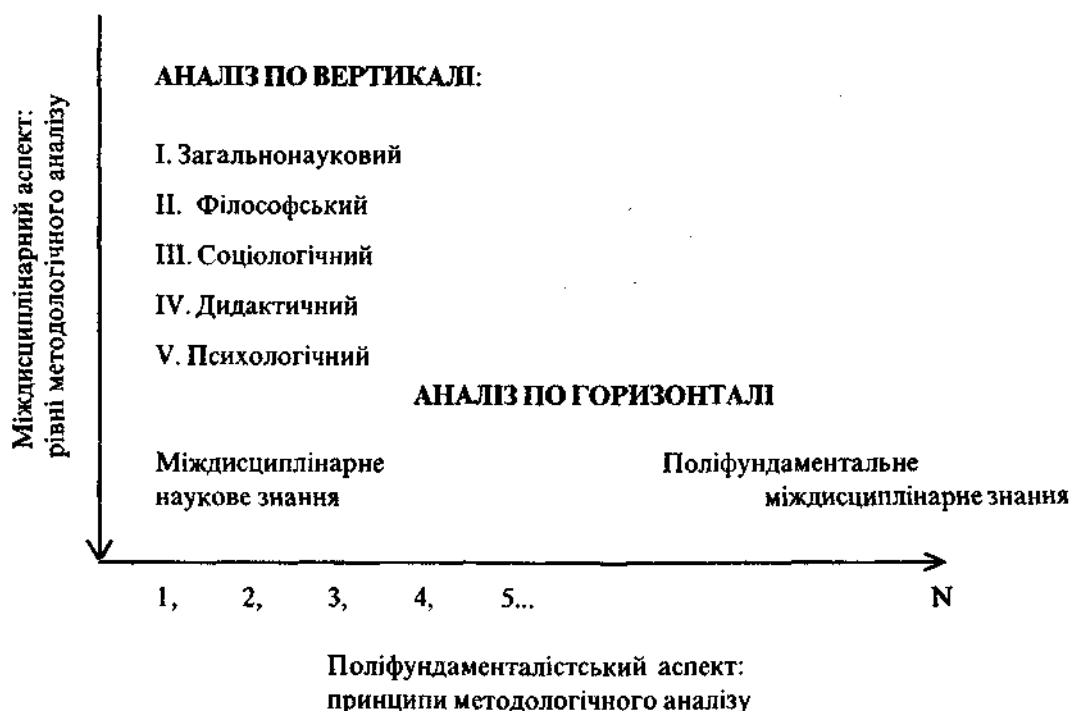
Логічний фундаменталізм, пронизуючи склад сучасного мислення, методологічні й світоглядні орієнтири, дійсно лежить в основі абстрагування, формування і розвитку понять, законів, теорій, а отже, являє собою важливу пізнавальну здатність схоплювати в межах тієї чи іншої теоретичної системи різноманітний емпіричний зміст, визначати певну організацію і сутнісну єдність досліджуваних явищ.

Однак в останні роки фундаменталістська парадигма все більше піддається критиці. Так, з'ясовуючи сутність явища, все ж вдається зрозуміти й описати його об'єктивну складність і цілісність. По-перше, тому що ігнорується той найфундаментальніший науковий факт, що світ (матеріальний, психічний) багатовимірний, і щоб його адекватно пізнати, потрібно задіяти різні системи «вимірювання»; по-друге, поза науковим аналізом залишаються периферія, тло, контекст досліджуваного явища, або навпаки (як у випадку з матеріалістичною діалектикою, що досліджує граничні ситуації взаємопроникнення суперечностей), не визначається його «центр», самодостатній природний зміст; по-третє, цей аналіз проводиться з певної методологічної позиції, яка здебільшого включає чи повністю ігнорує інші погляди на явище, хоч останні завжди відзначаються певним ступенем достовірності.

У цій ситуації оформляється нова парадигма – поліфундаменталістська: багатовимірний об'єкт поліфундаментальний, тобто характеризується різними сутнісними вимірами. Її основний принцип – взаємодоповнення наявних теоретичних підходів, принципів, методів, понять, їх співвідношення між собою й змалювання цілісної феноменологічної картини явища. Цей принцип дає змогу зберегти самостійність, теоретичний статус кожного наукового описання і в той же час розглядати їх у певній системі, єдності. Так, зокрема, нами ставиться проблема стосовно процесів навчання і розвитку.

Модульно-розвивальне навчання як теоретична система виробляє своє бачення цілісного навчально-розвивального процесу, будуючи відповідну модель, що не вичерпує його сутнісні характеристики. Тому це не ідеальна система. Водночас вона є радикально новою, оскільки не просто доповнює існуючі моделі розвивального навчання, а, створюючись як метатеорія, змінює основні методологічні правила, вимагає глибокого перегляду фундаментальних припущень попередніх психодидактичних теорій, переосмислює наявні факти і спостереження.

Поліфундаменталістська парадигма передбачає формування горизонтального зрізу методологічного аналізу, на якому фіксуються різні наукові підходи до пояснення природи навчального процесу, орієнтуючись на вимоги принципу взаємодоповнення. Але, крім цього зрізу, існує ще й вертикальний, що характеризує міждисциплінарність соціально-психологічного знання (в науковому проекті «Школа Розвитку» він закладений на рівні принципів, завдань і етапів дослідження). В результаті доцільно побудувати модель системного методологічного аналізу (мал. 7.3.), яка поширюється на концепцію «Школа Розвитку, теорію модульно-розвивального навчання і на розв'язання дрібніших наукових проблем (розвивального навчання, соціально-культурного контексту, диференціації навчання, шкільної практичної психодіагностики та ін.).



Мал. 7.3. Модель системного методологічного аналізу

Отже, пропонується модель аналізу, дає змогу запобігти однобічності, поверховості в описанні будь-якого психолого-педагогічного феномену (явища), створити порівняно завершену і достовірну наукову картину Школи Розвитку на теоретичному, методологічному, технологічному і практичному рівнях.

**Восьме методологічне положення:
розвиток і саморозвиток індивіда проходить по
іпостасях, що природно взаємопов'язані і впливають
одна на одну, але при цьому кожна не втрачає власної
природи**

Зазначене положення є продовженням попереднього. З точки зору багатовимірного підходу у відношеннях буття і свідомості, тіла і душі, свободи і необхідності, соціального та індивідуального тощо кожна сторона має власну природу, в якій розкривається її якісна специфіка і самостійність. Ці взаємопов'язані сторони, відображаючи багатовимірність структури світу, набувають значення іпостасей, тобто самодостатніх сутностей, окремих способів буття явища.

Щоб подати систему тенденцій (ліній) психосоціального розвитку у внутрішньому світі індивіда треба, на наш погляд, скористатися категорією «іпостась». Методологічний аналіз проблеми розвитку людини показав, що існує принаймні сім іпостасей розвитку:

1. Аспект розвитку: індивід – особистість – індивідуальність.
2. Рівень розвитку: несвідоме – переживання – свідомість – рефлексія.
3. Сфера розвитку: фізичний – розумовий – емоційний – моральний – духовний.
4. Форма розвитку: процеси – стани – властивості – комплекси.
5. Період розвитку: віковий (типовий) – суб'єктний – характерологічний – актуалізований.
6. Простір розвитку: ситуативний – середовищний – контекстний.
7. Час розвитку: доактуальний – актуальний – потенційний – ідеальний.

Важливо, що окреслена іпостасність розвитку індивіда істотно змінює зміст зазначених тенденцій розвитку, оскільки відтепер жодна з них не зводиться до інших (наприклад, мислительний розвиток до інтелектуального, а останній до розумового), а набуває *природної самодостатності*. Тоді розвиток людини – це надскладна іпостась, що являє собою єдність простіших.

При цьому рух теоретичної думки в цьому плані можливий не тільки «вгору», а й «вниз»: кожна з іпостасей має різноплановий зміст і складну будову. Тому можна говорити про іпостась нижчих рівнів. Наприклад, іпостась «сфера розвитку», на наш погляд, має таку структуру.

1. Фізичний (загальне) – біологічний (особливе) – мускульний (одиничне).

2. Розумовий – інтелектуальний – мислительний.
3. Емоційний – афективний – чуттєвий.
4. Моральний – етичний – вольовий.
5. Духовний – естетичний – ціннісний.

**Дев'яте методологічне положення:
поліваріантність тенденцій психосоціального розвитку і
саморозвитку особистості**

Розвиток індивіда, з нашої точки зору, – це нескінченна мережа взаємопов'язаних і самодостатніх *процесів* руху, дозрівання, активності, росту, засвоєння, навчання, самоактуалізації. Крім того, це відкрита, динамічна, неврівноважена *система*, мікрокосмос, що характеризується спектром незворотних якісних змін в усіх зазначених вище іпостасях розвитку. Така *поліваріантність* тенденцій-процесів психосоціального розвитку і саморозвитку особистості щонайперше виявляється в:

зростанні взаємодоповнення між *аспектами* розвитку, що спричиняє утворення нових рівнів цілісності особистості як особливої метасистеми;

одночасному задіянні зростаючої кількості змістовно повноцінних *рівнів* її самоорганізації;

розширенні і вдосконаленні як окремих *сфер* розвитку, так і зв'язків між ними та досягненні нових динамічних станів їх інтегративного функціонування;

динаміці *форм* розвитку, що передбачає їх інтенсивні взаємопереходи і взаємодоповнення, а також нарощуванні темпів психологічного формоутворення на індивідуальному рівні життєактивності;

наявності природної *періодичності* перебігу численних процесів розвитку індивіда, що організується в кількох основних напрямках (вік, суб'єкт тощо);

розширенні й активному творенні *просторових* меж внутрішнього розвитку особистості;

зростанні нелінійності і відносності *часових* характеристик розвитку, гармонійності різних часових координат у внутрішньому світі особистості.

У пропонованому науковому проєкті зазначені показники поліваріантності розвитку індивіда є основними у визначенні *критеріїв* порівняльного оцінювання ефективності модульно-розвивальної і традиційної системи навчання. Тому виникає проблема їх соціально-психологічного обґрунтування.

Водночас наукового осмислення потребує обстоювана нами ідея інваріантності, адже далеко не всі якісні зміни у психіці індивіда характеризуються іпостасійною новизною, тобто виходять за межі сформованих систем вимірювання розвитку. Очевидно, що реалізація цієї ідеї передбачає дослідження психосоціального розвитку як феномену творчості. Тут процеси розвитку і творчості особистості поєднуються, змикаються.

Інваріанти розвитку – це *ті лінії-тенденції* видозміни внутрішнього світу особистості, які виходять за межі наявного поля іпостасей розвитку. І чим більше таких інваріантів у своїй життєдіяльності має вчитель чи учень, тим вищий рівень його креативності, тим вища хвиля творчий потенцій.

**Десяте методологічне положення:
для адекватного описання інноваційної освітньої
системи створюється нове категорійно-понятійне поле**

Модульно-розвивальне навчання і нове розуміння розвитку не може бути адекватно витлумачене термінами класичної педагогіки і психології. Хоча б тому, що за допомогою цих термінів не можна передати інноваційну новизну обстоюваної експериментальної системи навчання. З цієї метою пропонуються нові категорії і поняття, що насамперед торкається найфундаментальніших аспектів пропонованої системи (див. авторський словник).

Категорія «*розвиток*» конкретизується в таких поняттях, як «психосоціальний розвиток», «іпостась», «аспект», «рівень», «сфера», «форма», «період», «простір», «час», «інваріант», «тенденція», «карта», а також похідних і суміжних понять: «рух», «динаміка», «дозрівання», «активність», «суб'єктність», «засвоєння», «ріст», «становлення», «функціонування», «научіння», «учіння», «навчання», «формування», «самоактуалізація», «соціалізація», «творчість» та ін. При цьому зміст понять, що запозичені з інших наукових систем, переглядається, істотно видозмінюється. Тому, скажімо, термін «процес розвитку», незважаючи на його звичність, є новим щодо обсягу і функціонального навантаження.

Освітня категорія «*модуль*» є не просто альтернативною категорії «урок», вона значно ширша останньої за обсягом і змістом. Це стає очевидним, якщо зважити на широке поле конструктивного використання цієї категорії. Так, нами почали активно розроблятися поняття про такі різновиди модулів – навчальний, змістовий, формальний, процесуальний, результативний, проблемно-предметний, формуючо-коректуючий, установочно-мотиваційний, змістовно-пошуковий, оцінно-смысловий, системно-узагальнюючий, адаптивно-перетворювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний знань, норм, цінностей, графічний, тестовий, методологічний, соціально-педагогічний, методичний, психологічний тощо.

Група *нових* понять уводиться для обґрунтування модульно-розвивального навчання: «повний функціональний цикл навчального модуля», його «фази» і «етапи», «проблемно-діалогічне ядро навчального модуля», «навчально-модульний процес», «логіка модульного процесу», «смысловий простір навчального модуля», «оптимізація психосоціального росту особистості», «понятійно-термінологічне поле соціалізації», «модульна програма», «модульний підручник (міні-підручник)», «модульне проектування навчального процесу».

Очевидно, що з оформленням теорії, методології, технології і досвіду модульно-розвивального навчання буде створюватися, розширюватися і вдосконалюватися його термінологічний словник.

Переваги й обмеження методологічної моделі

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

1. Методологічна модель – це завжди теоретичне розв'язання актуальної наукової проблеми. Вона, виконуючи функції парадигми, чітко окреслює проблемно-пошукове поле, в якому будуть працювати науковець і практик, мінімізує кількість непродуктивних спроб і відкриває для пізнання широкий діапазон неочевидних, прихованих явищ.

2. Методологічна модель Школи Розвитку так само важлива для психолого-педагогічної науки, як спостереження і фундаментальний експеримент. Вона, висвітлюючи найперспективніші напрями пошуку інноваційних освітніх систем і технологій, дає змогу подолати той концептуальний хаос, який нині панує в педагогічній науці і практиці.

3. Водночас пропонується методологічна модель не розв'язує піднятих наукових проблем, а лише ставить і окреслює їх межі, істотно змінюючи точку відліку щодо погляду на навчальний процес і розвиток особистості. Кожне методологічне положення, сформульоване вище, потребує окремого ґрунтовного теоретичного дослідження, де воно має бути прийняте як гіпотеза, що вимагає експериментальної перевірки. В сукупності проведення такої роботи, яку можна прогнозувати, прийдемо до створення нових теорій – розвивальної взаємодії і модульно-розвивального навчання.

4. Пропонованій моделі також треба буде пройти випробування на якість; по-іншому – апробувати розв'язок серцевинної наукової проблеми, яку не змогла розв'язати стара парадигма. У нашому випадку передусім це проблема «навчання – розвиток».

5. Методологічна модель – це своєрідна концептуальна карта складної соціально-психологічної реальності, за якою організується дослідження. Тому фундаментальність останнього багато в чому залежить від точності цієї карти. А ступінь її точності з'ясується на наступних етапах експерименту.

Р О З Д І Л 8

ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Шкільне життя в Україні за роки її незалежності, на жаль, склалось так, що освітяни змушені ходити в поношеній одежі засхоластизованих педагогічних форм і технологій і мешкати у перекошеній і обшарпаній старій оселі «системи народної освіти». Тоді як соціально-культурна політика розвинених країн світу спрямована на запровадження докорінно нових підходів до освіти. Оперативні заходи уряду у цій галузі відзначаються ретроспективністю, тому реанімуванню підлягають переважно добре відпрацьовані схеми заповнення і контролю державного освітнього простору: загальноосвітні школи масово перероджуються на ліцеї, гімназії і коледжі; інститути – на університети й академії. Не завжди доходять руки зайнятися осучасненням психолого-дидактичного змісту діяльності освітніх закладів відповідно до нового соціального замовлення.

Примітною особливістю фундаментальних наук є їх експериментальний характер. Аналіз тенденцій розвитку людинознавчих наук (соціологія, психологія тощо) свідчить про значно ширше запровадження ними уже в найближчому майбутньому різноманітних експериментальних методів. Це повною мірою стосується освітньої, зокрема, шкільної практики, де проблема організації фундаментального соціально-психологічного експерименту поставлена життям однозначно гостро і безальтернативно.

ОСВІТНЯ ПРАКТИКА ОЧИМА НАУКОВЦЯ

У той час, коли масове створення нових навчально-виховних закладів (ліцеї, гімназії, коледжі, академії тощо) призвело до набагато інтенсивнішого споживання психолого-педагогічного знання, особливої гостроти набуває проблема відшукання такого типу освітнього закладу, який би продукував об'єктивно нове, науково-освітнє знання. У нашому досвіді шість років практично реалізується ідея експериментального навчально-виховного закладу, що покликаний налагодити особливе духовне виробництво інноваційних соціально-психологічних моделей і технологій, за якими буде організована життєдіяльність освітньої системи України у найближчому і віддаленому майбутньому.

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

Загальним знаменником, що поєднує потенціал унікальної шкільної практики і передової педагогічної науки, є *фундаментальний соціально-психологічний експеримент*, а його універсальною організаційною формою – *експериментальна загально-освітня школа* (технікум, вуз). Тому важливим завданням цього розділу є не просто з'ясування питання, що таке фундаментальний експеримент у галузі освіти і як він загалом можливий, а істотно висвітлити шлях нашого пошуку науково прийнятних рішень щодо умов функціонування експериментальної роботи учасників експерименту, форм і засобів науково-освітньої підготовки педагога-психолога-дослідника, систем діагностичного, програмного, матеріально-технічного, фінансового та іншого забезпечення інноваційних освітніх процесів.

З метою оптимізувати виголошення здобутого нами нового знання скористаємося модульним принципом його подання у вигляді схеми 8.1, з якої випливає, що вичерпну відповідь на сформульовану у заголовку проблему можна одержати шляхом обґрунтування основних авторських позицій.

Перш ніж говорити про експериментальні системи навчання, слід сказати про освітню практику та міру її готовності до фундаментального експериментування. Широка діагностико-консультаційна робота із слухачами курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти дає змогу зробити висновок про низький рівень теоретичної, методологічної і технологічної підготовки управлінців і вчителів, що не дозволяє їм організувати навчально-виховний процес на наукових засадах. Так, з 63 директорів опорних шкіл тільки чотири правильно охарактеризувати сутність і призначення навчальної диференціації, обґрунтували науково зважені критерії такого диференціювання та повно описали його процедуру і результати. Але всі впроваджували ті чи інші схеми диференціації навчання. Можна лише здогадуватися, чого варті запроваджувані схеми. І це незважаючи на те, що проблема диференціації навчання є однією з найдавніших, а її сутнісний перегляд припадає на останні п'ять – сім років. Водночас більшість директорів у своїх анкетах пишуть про те, що хотіли б поглибити свої знання з дидактики диференціювання, ознайомитися з прогресивними технологіями індивідуального підходу до учнів, розв'язати проблему критеріально-тестового забезпечення диференційованого навчання, тому що власний педагогічний досвід реалізації принципу індивідуалізації навчання дає суперечливі, невисокі або невтішні результати.

Отже, для фахової підготовки педагогів, окрім широкого педагогічного досвіду, все ж характерна поверховість теоретичного розуміння освітньої дійсності, односторонність шляхів розв'язання проблем шкільного життя. Звідси змістова і психологічна неготовність включитися в серйозний науковий пошук, плідно співпрацювати з науковцями, оформляти результати своєї дослідницької праці як наукові продукти (тези, статті, книги).

Але найбезпідставнішим видається той стереотип суспільної свідомості, який притаманний управлінцям-освітянам будь-яких рангів. Суть його така: психолого-педагогічна наука має дати практичні рекомендації, як поводитися в конк-

ретних навчально-виховних ситуаціях. Причому, вона зобов'язана робити це якісно і безальтернативно, а завдання педагогів-практиків – впроваджувати наукові рекомендації. Ця позиція – відгомін абсолютно хибних і вкрай небезпечних застарілих поглядів на роль науки в суспільстві, коли остання, готуючи ґрунт для політичних рішень, є «попелюшкою» у рідній домівці: вона позбавлена власної логіки буття і змушена вигадувати докази сумнівної, нав'язаної зовні буцім-то об'єктивної необхідності.

Психологічно дана позиція свідчить про відкрите, патоспоживацьке ставлення суспільної думки до науки як специфічної соціальної інституції й до наукових колективів та окремих учених як її персоніфікованих представників. Таке розуміння суті і завдання науки характерне для вчителів і керівників закладів освіти, котрі зневірились у її можливостях. Більшість з них не задумуються над тим, яке призначення науки, які функції і зміст професійної наукової діяльності. Передусім і однозначно для науковців: не плестися у хвості примх педагогічної практики. У своєму принизливому становищі, звісно, щонайперше винна сама наука, яка не може відшукати і обстояти свого гідного місця в житті школи.

Найстрашніший соціально-психологічний феномен, який нині зримо оформився в освітній практиці і який давно потребує ґрунтовного дослідження – феномен буденності педагогічної праці. Колективно-урочна система є конкретною формою втілення соціальної командно-адміністративної доктрини в галузі освіти. Вона зорієнтована на уніфікацію навчального процесу, «усереднену» особистість учня, репродуктивно-виснажливу працю вчителя. Звідси стає зрозумілим масове відчуження батьків від життя школи. Якоюсь мірою учитель втратив у багатьох компонентах той фаховий менталітет, який вигідно відрізняв його від обивательського гурту.

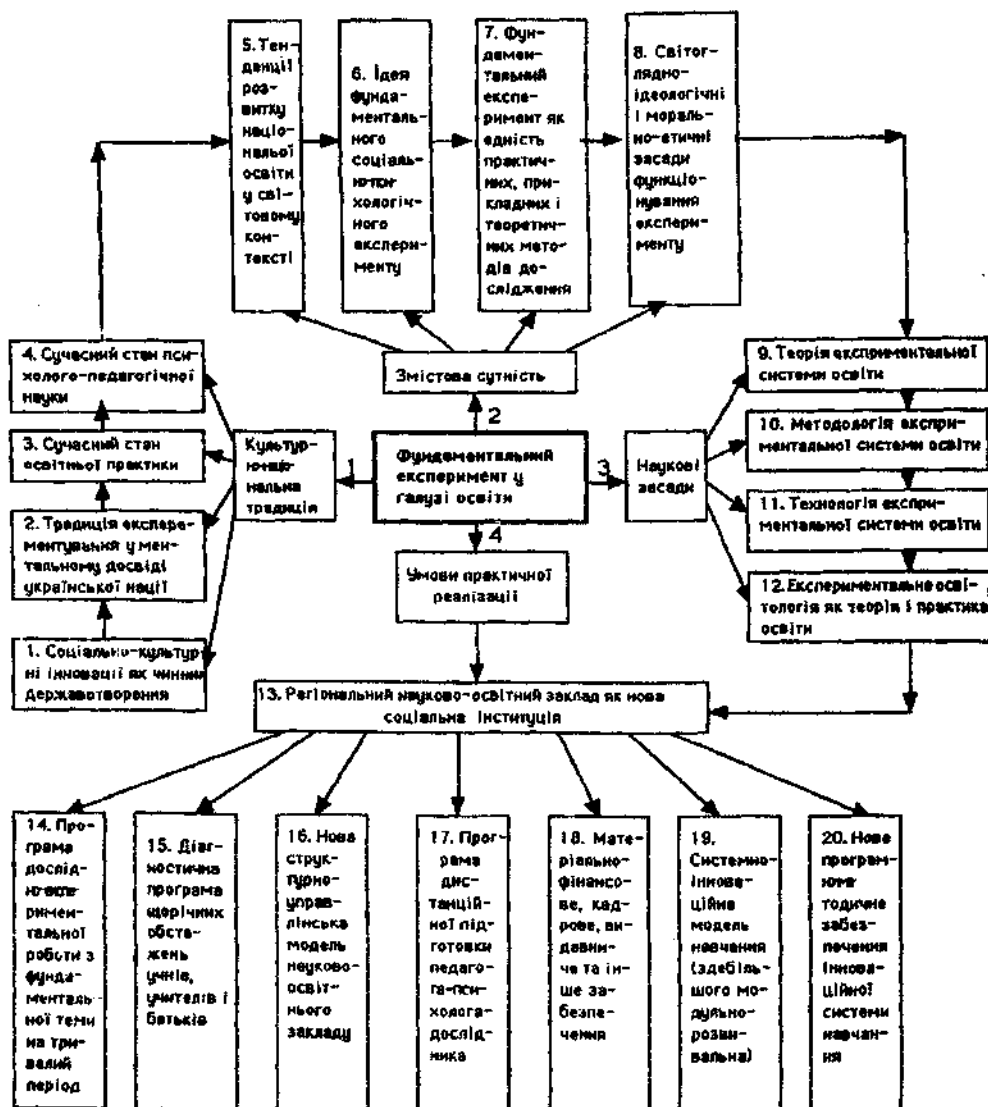
Негативні тенденції розвитку масової педагогічної практики, з одного боку, і високопозитивний на курсах очної і дистанційної перепідготовки вчителів, – з іншого, свідчать про відсутність позитивного досвіду співпраці з науковцями, які системно проєктують практично зорієнтовані концепції, теорії, моделі, технології, що характеризуються потенційною ефективністю, і готові до тривалого експериментального випробування. Проте наявність такої ситуації – виняток із правил. Учитель сьогодні більше раб тієї освітньої системи (передусім класно-урочного навчання), котра захопила його у вихор буденного раціоналізму і тотального практицизму, аніж творець власних педагогічних технологій, особистості вихованців і самого себе. Більше того, вона багато в чому суперечить українському менталітетові, блокує вияв його позитивних форм і натомість розвиває негативні психологічні риси (комформність, заздрість тощо). Експериментальна школа у нашому досвіді втілює таку освітню модель навчально-виховного процесу, за якої ситуація однозначно змінюється на протилежну.

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

Схема 8.1

**ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ
У ГАЛУЗІ ОСВІТИ УКРАЇНИ**



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ОЧИМА ПРАКТИКА

Констатуємо вкрай критично-зневажливе ставлення значної частини педагогів до однойменної науки, яке часто межує з негативізмом. Зумовлено це зосередженням науки на власних потребах та інтересах, коли наслідки її діяльності, маючи теоретично замкнений характер, розраховані на самих науковців, а не практиків. Традиційно ці дослідження оцінюються як фундаментальні, хоч невідомо стосовно чого; швидше – власних «наукомістких» теоретичних схем. Вони здебільшого внутрішньо не приймаються вчителями і викладачами, оскільки останні не знаходять шляхів їх практичного втілення. Звідси оцінка педагогами здобутків вітчизняної науки як непотрібних, малоістотних.

Дещо інша реакція педагогічної громадськості на прикладні дослідження в галузі освіти. Вони, як відомо, мають методично-рецептурний характер, що багатьом учителям до вподоби: є можливість безпосереднього їх використання. Але такі дослідження носять локальний, атомарний характер, коли за деревами конкретних наукових фактів і методів дослідник не бачить лісу шкільних проблем, цільних ідей і теорій. До цього слід додати наскрізний емпіризм педагогіки, який безпосередньо виявляється в описовому характері теоретичних підходів і не дає змоги вважати її наукою в класичному розумінні цього слова. Часто-густо після ознайомлення з науковою методичною літературою складається враження, що маєш справу з публіцистичними творами.

Чимало претензій до педагогічної науки пов'язані також з її безсистемністю та дисциплінарною розмежованістю. Ані методика сама по собі, ані педагогічна психологія чи дидактика, як і інші наукові дисципліни, самодостатньо не розкривають природи феномену «освіта», вони лише фіксують різні грані його функціонування за допомогою низки певних наукових фактів, закономірностей і ідей. Ситуацію ускладнює й те, що сьогодні не існує інтегративної наукової дисципліни, яка б, об'єднуючи численні результати дослідницької діяльності навчально-виховного процесу, виводила на цілісне розуміння освіти як процесу і галузі одночасно, визначала принципи і закономірності її розвитку.

На жаль, як традиційні (дидактика, теорія виховання та ін.), так і нові наукові галузі (філософія освіти, педагогічна соціологія) працюють у просторі освітньої діяльності обмеженому радестереотипами. Роль цих наук у пізнанні і розвитку інваріантної єдності навчально-виховно-освітніх процесів, які задають контури і змістове наповнення соціокультурного простору суспільства, нині нагадує постачальників під час будівництва великої будівлі: одні підвозять цеглу, інші – блоки і панелі, ще інші – сантехніку... В результаті територія будівництва завалена всілякими матеріалами, що лежать без потреби, оскільки відповідним організаціям бракує погодженості їх дій. І коли врешті-решт буде вирішено, яку освітянську будівлю треба спорудити, то треба підготувати її ґрунтовний науковий проект, очистити освітній простір від завалів формалізму, схоластики, ілюзій.

Слабкий вплив педагогічної науки на розвиток шкільної практики пояснюється також невинуватим добром домінуючих методів дослідження. Так, логіка розвитку вітчизняних освітніх теорій призвела до тотального панування методу вивчення передового педагогічного досвіду, який з периферії наукового пошуку перемістився у його центр і неприродно увібрав до своєї структури набагато змістовніші методи дослідження – освітнього експерименту, теоретичного моделювання, лонгитюдного спостереження, анкетування та ін. Сьогодні очевидно, що обраний методологічний шлях завів педагогічну науку в тупик, з якого є один-єдиний вихід – назад, до першооснов локального, а потім й до фундаментального експериментування. І тільки тоді, коли психолого-педагогічна наука стане експериментальною у повному розумінні, вона вийде з дитячого віку, за якого провідною є гра емпіричними методами і низькопробними теоріями. Тому епоха юності для психолого-педагогічної науки попереду. Але крім фундаментального експериментування, вона покликана розробити систему критеріїв, яка б давала змогу виявляти онтологічність (грунтовність, метасистемність тощо) освітянських наукових проєктів, тобто визначати об'єктивну міру всебічності перетворень, які будуть здійснені у галузі освіти. Вітчизняна педагогічна наука не займається цією надважливою проблемою, а ховається за свої теоретичні схеми від травмуюче засліплюючого блиску шкільних труднощів.

Перший позитивний досвід у справі ґрунтового критеріально-методологічного забезпечення фундаментального експериментування висвітлюють програми дослідно-експериментальної роботи з напрямів «Школа Розуміння», «Школа Віри», «Школа Ментальності» та ін. У них пріоритетність належить міждисциплінарним концепціям і теоріям, поліфундалістській методології, метасистемним організаційним, дидактичним і психологічним моделям, надскладним освітнім формам і технологіям роботи з учителями і учнями.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ КОНТЕКСТІ

В культурно-освітньому розвитку України переважає зосередженість на історичному минулому українського народу, самомилювання менталітетом, тоді як цивілізований світ рухається до відкритих систем освіти, що максимально зорієнтовані на всезагальний розвиток особистості, реалізацію її позитивної ментальності в гармонії з оточенням та досягненням вершин духовної досконалості кожного. Повертаючись до історичних витоків, що вкрай важливо на етапі посттоталітарного розвитку суспільства, треба не забувати, що головним усе ж є рух уперед, до культурно-освітніх висот загальнолюдського поступу.

Проте чудес у соціальному житті не буває. Не буде їх і в освіті. Спочатку були сподівання на терапію вітчизняної освіти силами новаторів. Однак оптимістичні

педагогічні мультитеорії, придумані практиками, майстрами своєї справи, так і залишилися нереалізовані не тільки за формою, а й за змістом, бо необ'єктивно й вузько висвітлювали природу реальних процесів шкільного життя. Пізніше зародилася і розвинулася віра у науково-культурну значущість закордонних освітніх систем – Монтесорі, Ховарда, Гавера та інших фундаторів, провадців, місіонерів.

Широка пропаганда останніми роками педагогічною пресою високоефективності закордонного освітянського досвіду сформувала у вітчизняних педагогів думку, що «у них все добре, а у нас все погано». Може великої шкоди у цьому й не було б, якби не гіпертрофований практицизм нашого педагогічного гурту: модні закордонні навчально-виховні системи тут же почали впроваджуватися без достатнього осмислення їх суті, змісту, нарешті, іноментального впливу на особистість учня і вчителя. І почали штучно культивуватися «школи монтесорі», «вальдорські школи» та інші на культуродайному ґрунті української освіти. Не для всіх освітян стало можливим відмовитися від спокуси взяти на озброєння ту чи іншу американську, японську, скандинавську чи ще якусь іншу модернову педагогічну систему навіть тоді, коли все більше вимальовувалась соціокультурна несумісність останніх з національним рододуховним корінням. Істина єдина для всіх: у кожній соціальній системі, в т.ч. сім'ї і школи, свій лік і своє буття – непересічне, унікальне, а в наших умовах – ще й надскладне і драматичне. А ментальність, мудрість, розум, самосвідомість ще й мають індивідуальне національне забарвлення в різноголосому бутті націй.

Здоровий глузд у соціальному житті нації безпосередньо пов'язаний з її самоповагою. Ще одна істина, яка чітко усвідомлена нами, на жаль, надто пізно. Замість кількох тисяч альтернативних традиційним освітнім закладам, які створені за роки державної незалежності, замість сотень державних делегацій і тисячі приватних місіонерів, прийнятих й обігрітих за цей час на щедрій педагогічними талантами українській землі, треба було щонайперше створити десяток повноцінних, несхожих одна на одну експериментальних шкіл, зосередивши в них кращий науковий, фаховий і матеріально-фінансовий потенціал. Але скільки потрібно часу, щоб ця істина стала надбанням педагогічної громадськості та керівників від освіти? Те, що треба, скажімо, планомірно і зважено змінювати всі складові національної освітньої системи, мабуть, ні у кого не викликає сумнівів – ні в теоретиків, ні у практиків, ні в управлінців. Для такого фатумного самоусвідомлення освітянам знадобилося майже десять років. Сподіваємося, що потрібно менше часу, щоб зрозуміти, що слід не просто говорити про можливі стратегію і тактику, зміст і етапи такої кардинальної видозміни.

У цьому плані в згаданих експериментальних школах зроблено важливі практичні кроки. А ґрунтуються вони на поглибленому міждисциплінарному вивченні тенденцій розвитку освіти у загальносвітовому контексті. Резюмуючи власні пошуки, зазначимо, що з огляду на мету, навчально-виховний процес – це перехід від освітніх систем інформаційно-об'єктивного типу до розвивально-особистісного; стосовно змісту – від систем предметно-диференційованих до онтологічно-інтегрованих; щодо форм навчання – від замкнено регламентованих до відкрито-креативних;

стосовно методів – від репродуктивно-монологічних до продуктивно-полілогічних; щодо результатів – це перехід від суб'єктивно-статистичного оцінювання до критеріально-об'єктивного, індивідуалізованого.

Якщо зважити ще й на те, що найпрогресивніші моделі навчально-виховного процесу мають ментальне, гуманітарне і духовне, а не технократичне спрямування, повно реалізують індивідуальний підхід до учня і студента і за його результати повною мірою відповідають педагог і вихованець, то є підстави зробити загальний висновок: вектор природної логіки розвитку систем освіти проходить від слабо розроблених і екстенсивних (коефіцієнт корисної дії коливається в межах 0,2 – 0,3 від одиниці), колективно-інформаційних практичних моделей до науково- і фінансово-містких та високоефективних (понад 0,5), індивідуально-розвивальних. Саме ці тенденції у їх повному змістовому наповненні покладені в основу наукових проєктів «Школа Ментальності», «Школа Розуміння», «Школа Віри» та ін.

ІДЕЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У центрі творення нової системи освіти стоїть фундаментальний соціально-психологічний експеримент. Термін «фундаментальний» походить від латинського *fundamentalis* – той, що лежить в основі. Проте у нашому досвіді він наповнюється новим обсягом і змістом, який істотно відрізняється від традиційного поділу наук та досліджень (за принципом їх відношення до практики) на фундаментальні і прикладні.

Вважається, що фундаментальні дослідження спрямовані на розкриття закономірностей педагогічної дійсності у «чистому вигляді», тобто безвідносно до їх можливого практичного застосування, а прикладні – мають на меті розв'язання соціально-освітніх проблем. Тому закономірності і методи перших мають більш загальний характер, других – конкретний, вузький. Проте ситуація набагато ускладнюється, якщо взяти до уваги феномен освіти як сутнісний компонент соціокультурного простору суспільства. Тоді до пізнання природи цього феномену будуть причетні щонайперше до десятка гуманітарних наук – філософія, соціологія, психологія та ін., кожна з яких виконує специфічні функції, висвітлює певний фрагмент освітянського поля. Сьогодні принаймні можна назвати дві інваріантні лінії міжнаукової взаємозалежності: психологія, як відомо, фундаментальна стосовно педагогіки, а філософія – психології; соціологія фундаментальна стосовно дидактики і теорії виховання, а культурологія – стосовно соціології. Якщо зважити на те, що структура зазначених наук включає кілька наукових дисциплін (так, скажімо, освітянською проблематикою цікавляться педагогічна, соціальна, вікова та інші галузі психології), то стає очевидною безпідставність застосування критерію, за яким розмежовуються галузі, науки і дослідження на фундаментальні і прикладні.

У пропонованому підході фундаментальний експеримент тлумачиться як задіяння достатньо обсяжної системи різноманітних наукових методів мережі наук, що дає змогу поетапно і комплексно змінювати всі основні параметри-складові функціонування соціально-освітньої системи. Вихідною ланкою такого експерименту є той чи інший заклад освіти (дошкільний, загальноосвітня школа, технікум, вуз). Саме у цьому разі коректним є вживання терміну «фундаментальний експеримент».

Важливо те, що цей експеримент інтегрує комплекс теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які делегують до нього різні науки, і за їх допомогою передбачає кардинальну заміну традиційних, інформаційно-екстенсивних систем освіти на експериментальне впровадження інноваційних, інтенсивно-розвивальних систем.

У такий спосіб долається розрив між фундаментальними і прикладними дослідницькими методами, вони з їх окремішнім амплуа співпрацюють при побудові експериментальної освітньої системи. Досвід застосування в експериментальних школах Державної академії керівних кадрів освіти близько десяти наукових методів цілком підтверджує цей висновок, а результати досліджень дають змогу побачити повну картину функціонування експериментальної школи як науково-освітньої інституції XXI століття.

Фундаментальний експеримент у нашому розумінні – це такого рівня і масштабності дослідно-експериментальна діяльність, яка охоплює усі сторони життєактивності школи, у тому числі і її оточення (громадськість, сім'я, вулиця), і спрямована на створення високорозвивального соціально-культурного простору еталонного суспільного гатунку (див. розділ 9). Працюючи на новий науково-освітній результат, вона послідовно замінює на наукомісткі не тільки основні ланки освітнього процесу – цілі і завдання, зміст і форми, методи і технології, засоби і наслідки, а й найважливіші лінії-тенденції розвитку педагогічного й учнівських колективів: відтепер школа готує не бездуховного інтелектуала, а культурну особистість з довлінням у її внутрішньому світі морально-етичних і духовно-естетичних новоутворень.

Отже, ідея організувати фундаментальний експеримент у галузі освіти споріднена з ідеєю фізика-теоретика: за кілька років створити конкретну фізичну концепцію, ще за кілька відшукати метод її експериментальної перевірки, і ще кілька років потратити на спорудження експериментальної установки і тільки потім приступити до здобування справді нових наукових фактів і залежностей та до створення цілісної фізичної теорії.

Проектування цієї ідеї на феномен освіти показує, що, по-перше, значно зростає складність процедури фундаментального дослідження, оскільки його предметом є не фізична реальність, а соціально-психологічна – особи, групи, колективи; по-друге, істотно розширюється зміст і обсяг дослідно-експериментальної роботи внаслідок задіяння великої кількості компонентів і чинників соціально-культурного простору школи (див. мал. 9.3.) і, по-третє, з'являється фактор морально-етичної відповідальності організаторів експерименту за його бажані й небажані наслідки. Вся ця драма труднощів фундаментального експериментування розігрується на тлі природної довготривалості наукового пошуку (у нашому досвіді 12 – 15 років), на різних етапах якого стоять різні за науковою, організаційною і методичною складністю завдання й відповідно мають бути задіянні ті чи інші науковці, управлінці, практики.

Експериментальна школа як нова соціальна інституція

Мовимо, здавалося б, про звичайну середню загальноосвітню школу. Проте це не просто школа у традиційному розумінні. Це, по суті, нова соціальна інституція, якої донині не знала історія нашої освіти. Чисельні альтернативні заклади освіти (ліцеї, гімназії, приватні й авторські школи, коледжі і т.ін.), які останніми роками набули особливо широкого поширення на території України, все ж не відрізняються від загальноосвітньої школи соціальною місією; всі вони зорієнтовані на той чи інший практичний досвід підготовки підростаючого покоління до продуктивного життя в суспільстві. Однак, якою б всеосяжною і виключно важливою не була зазначена прагматична проблема, на превеликий жаль, за межами суспільної думки залишається найпередовіший пласт людської культури – мистецтво продукування новітнього наукового знання про розвиток особистості у суспільстві і в різних соціальних інститутах (сім'я, школа, виробництво тощо).

Отже, йдеться про експериментальну школу, яка покликана за допомогою фундаментальної людинознавчої науки піднятися до таких висот педагогічної майстерності, на яких не тільки можливе плідне духовне виробництво системного інноваційного знання про закономірності соціально організованого навчально-виховно-освітнього процесу, а й забезпечується кваліфіковане оформлення цього знання у вигляді наукових фактів і положень, ідей і принципів, законів і закономірностей, концепцій і теорій, нових навчальних програм і підручників, наукових статей і монографій. Іншими словами, створення експериментальної школи передбачає кардинальну зміну типу, а відтак і завдань, змісту і структури, масштабу і характеру діяльності традиційної загальноосвітньої школи: з освітнього закладу вона перетворюється на науково-освітній. При цьому переважання дослідно-експериментальної роботи над власне педагогічною поетапно проектується і досягається завдяки інтеграції зусиль унікальної шкільної практики і фундаментальної соціально-психологічної науки, владних і освітніх структур, що беруть участь в експерименті, нарешті – зусиль когорти творчо налаштованих педагогів, котрі прагнуть здобути якісно новий результат у своїй галузі.

І тут варто зазначити, що психолого-педагогічна наука (щонайперше академічна) не усвідомлює нагальної потреби у створенні мережі таких шкіл, оскільки недооцінюється важлива роль фундаментального соціально-психологічного експерименту в розвитку національної освіти. Система ідеологічного управління наукою, що існувала десятиліттями, тримала науковців на короткому ланцюжку локальних, однобічних досліджень закономірностей єдиного заданого педагогічного процесу. Широкомасштабні експерименти (як, скажімо, Л.В. Занкова) були винятком із правила, хоч торкалися основних ланок навчально-виховного процесу, але стосувалися лише початкової освіти.

У науковому співтоваристві йде болісний процес самоусвідомлення того, що сьогодні в гуманітарній науці є реальна змога активно втручатися у соціальне життя, в

т.ч. шкільну практику. Проте науковці ані фахово, ані психологічно не готові до проведення довготривалих фундаментальних експериментів, які б відкрили суспільству ментально прийнятні системи освіти.

Виняткове соціально-наукове значення створення сучасної експериментальної школи як універсальної форми фундаментального експериментування зводиться до того, що це нині чи не єдина можливість для науково обґрунтованого виходу національної освіти з тотальної кризи, що охопила цю галузь. Очевидно, що високоефективні системи освіти не можуть з'явитися у їх повноті і завершеності у тиші кафедральних чи академічних кабінетів. Не з'являться вони і в досвіді педагогів-новаторів, творчих педагогічних колективів, бодай найталановитіших, місією яких є лише плекання кращого педагогічного досвіду. Це, до речі, наочно підтвердила загалом корисна для педагогічної справи, але індиферентна для освітянської науки хвиля педагогічного новаторства, що пронеслася на вістрі перебудовчої політики колишнього Союзу. Тому експериментальна школа залишається нерозгаданим феноменом для соціально-психологічної науки і педагогічної практики, на теренах якої тільки й може бути створений регіональний науково-освітній заклад (див. розділ 1).

За нашими розрахунками, для створення повноцінної експериментальної школи потрібно від трьох до п'яти років продуманої інтенсивної співпраці науковців, управлінців, практиків. Власними індивідуальними шляхами фундаментального експериментування нині йдуть десять шкіл, діяльність яких цілісно координує кафедра експериментальних систем освіти Державної академії керівних кадрів освіти. Позитивний досвід процесу становлення експериментальних шкіл широко висвітлюється в педагогічній пресі (див. список використаної літератури). І хоч існує багато різноманітних проблем на цьому шляху, контури експериментальної школи як нової науково-освітньої інституції чітко окреслені.

Теорія, методологія і технологія експериментальної освіти

Вихідна вимога пропонованого фундаментального експериментування полягає в тому, що освітня система можлива, якщо поетапно створюються її: а) теорія, б) методологія, в) технологія, г) експериментальна і д) масова практика. Ця вимога наскрізно пронизує горизонталь, вертикаль і профіль життєдіяльності експериментальної школи: міжсистемному аналізу і творенню підлягають, з одного боку, мета і завдання, зміст і форми, методи і техніка, засоби і результати інноваційної освітньої діяльності, з іншого – загальнонауковий, філософський, соціологічний, дидактичний і психологічний рівні пізнання освітніх процесів, і ще з іншого – внутрішній світ особистості учня, вчителя і батька, соціопсихологічна організація учнівських, сімейних і педагогічних груп та колективів, функціонування і розвиток експеримен-

тальної школи як нового науково-освітнього закладу в контексті загального соціально-культурного простору країни.

Отже, пропонується кубічна модель фундаментального експериментування, яка фіксує численні теоретичні, прикладні і практичні залежності феномену освіти і готова до пробного впровадження. Щоб створити життєздатну освітню систему, необхідно дотримуватися вимог «Методологічного квадрата» галузей науки, за якими теорія вдосконалюється в методології, конкретизується в технології і перевіряється на об'єктивність експериментальною практикою, досвідом (див. мал. 7.2). При цьому *теорія* освітньої системи як система наукових принципів, положень, ідей, закономірностей, що дає пояснення явищам дійсності, покликана з'ясувати природу інноваційних навчально-виховно-освітніх ритмів (процесів), тобто ґрунтовно висвітлити, що являють собою проблемно-діалогічне навчання, модульно-розвивальні технології, міні-підручник чи інший компонент освітньої системи. Істотно, щоб це була міжнаукова теорія, а не психологічна чи дидактична, оскільки в цьому разі об'єктивність наукового знання видається проблематичною.

Методологія конкретної освітньої системи як учення про науковий метод пізнання та засоби перетворення дійсності також виконує виняткові функції. Вона, зокрема, дає відповідь на питання, як і чому дослідником вибудовані ті чи інші теоретичні схеми. Тому практик має змогу попередньо здійснити критеріально-нормативну експертизу пропонованій соціально-психологічній теорії, користуючись вираженою добіркою методологічних вимог, подумки пройти за теоретиком лабіринтами його широкомасштабного пошуку та одержати уявлення про «кровоносну систему» інноваційної моделі освіти.

Щодо *технології* останньої, то вона, зі свого боку, відіграє непересічну роль у конструюванні цілісності освітньої системи. Повно висвітлюючи способи і засоби реалізації конкретної дослідно-експериментальної роботи, вона покликана, крім початкових і завершальних етапів експериментування, з'ясувати проміжні наслідки неперервного прогресивного розвитку науково спроектованої системи освіти, зафіксувати значущі переходи останньої від одного стану до іншого. Отож до технології ставляться складніші вимоги, ніж до методики.

Вочевидь має місце єдність зазначених сфер духовного виробництва. Якщо поза увагою залишається бодай одна з них, тоді фундаментальне експериментування втрачає цілісність, всеохопність. Це зумовлено тим, що кожна сфера вирішує тільки її притаманні завдання, а в сукупності з іншими приводить до найбільш достовірного, міждисциплінарного системного знання. У системі фундаментального експерименту таке знання є передусім наслідком обсяжних інноваційних перетворень у функціонуванні освітньої системи, коли експериментальна школа із споживача наукової продукції все більше стає її виробником. Відтак мова йде не тільки про якісні практичні результати, а й про власне наукові, які у нашому досвіді розподіляються на первинні і вторинні.

До первинних належать численні кількісні, статистичні і якісні дані емпіричних, тестових, пробних (пропедевтичних) і гіпотетичних досліджень. Результати підготовчого етапу виконання програми «Школа Розуміння» (м. Бердичів) у цьому аспекті наслідків вражають: одержано понад 60 томів первинних результатів тестування учнів і вчителів, 18 томів статистично оформлених даних щодо психосоціального розвитку кожного учасника експерименту, учнівських, сімейних і учительського колективів, кількох пробних варіантів модульно-розвивальних навчальних програм і міні-підручників, вісім друкованих аркушів стенографічної продукції навчальних тренінгів, круглих столів, семінарів та індивідуальних консультацій тощо. За змістом і обсягом первинних наукових результатів експериментальні школи перевершили академічні інститути педагогіки і психології. Вироблена ними наукова продукція дає змогу вперше в Україні здійснити нормування тестових результатів відомих інтелектуальних, особистісних і соціометричних методів, запропонувати прийнятні для національно-освітнього менталітету практичні моделі диференціації та індивідуалізації навчання, організації шкільної соціально-психологічної служби, оптимізації управлінської діяльності загальноосвітньої школи у новому соціокультурному контексті.

До вторинних або високоякісних наукових наслідків у системі фундаментального експерименту відносяться зрілі продукти науково-дослідної творчості – тези і статті, збірники і монографії. Іншими словами, це ті теоретично й методологічно осмислені та добре літературно і стилістично оформлені наслідки, котрі є новими для низки наук, що досліджують феномен освіти.

Практика фундаментального експериментування

Виняткове значення експериментальної практики зумовлюється не тільки її критеріальною повноцінністю щодо достовірності пропонованих інноваційних змін в освітній системі, а й етико-соціальною доцільністю. Адже без ґрунтового експериментального випробування жоден із варіантів системної інноватики не може бути прийнятий на загальнодержавному рівні як доцільний і виправданий. Тому сформулюємо вимоги до започаткування фундаментального експерименту, які реалізуються нами протягом останніх років у базових школах Державної академії керівних кадрів освіти.

1. Готується науковий проект експериментальної системи у вигляді програми дослідно-експериментальної роботи з конкретної фундаментальної теми на досить тривалий строк.

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

Таблиця 8.1. УНІВЕРСАЛЬНА СТРУКТУРА ПРОГРАМИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

№ п/п	Основні структурні компоненти програми
1	Вступ
2	Тема школи
3	Виконавці
4	Учасники
5	Наукове керівництво
	Наукове консультування
6	I. Об'єктивна необхідність створення наукового проекту
7	Основна проблема дослідження
8	Призначення наукового проекту
	Ключові категорії і поняття наукового проекту
9	II. Основи наукового проекту школи
10	Мета школи
11	Завдання школи
12	Ідеї школи
13	Наукова парадигма школи
	Принципи школи
14	III. Теоретико-методологічні засади дослідження
15	Об'єкт дослідження
16	Предмет дослідження
17	Завдання дослідження
18	Гіпотеза дослідження
	Методи дослідження
19	IV. Концептуальні орієнтири школи
20	Умови і засоби ефективної життєдіяльності школи
	Інноваційний зміст... систем навчання (виховання)
21	V. Цінність і достовірність дослідження
22	Новизна дослідження
23	Теоретичне значення дослідження
	Практичне значення дослідження
24	VI. Строки і зміст етапів експерименту
25	Строки експерименту
	Етапи експерименту
26	VIII. Критерії і результати експерименту
27	Критерії результативності
28	Позитивний результат
	Негативний результат

Для прикладу подаємо основний зміст Програми дослідно-експериментальної роботи з теми «ШКОЛА РОЗУМІННЯ», що два роки реалізується педагогічним колективом бердичівської СШ № 10. Ця програма, як аналогічні, має складну структуру і подвійне функціональне спрямування, коли розмежовуються мета, завдання, ідеї, принципи і зміст дослідження та діяльності школи (табл. 8.1).

Основна проблема дослідження.

Сучасна система соціально організованого навчання, виховання та освіти з її пояснювально-ілюстративним характером, існуюча педагогічна практика, на превеликий жаль, не дають змоги учасниками навчального процесу інтелектуально осмислити навколишній і власний внутрішній світ, не стимулюють їх до ґрунтового, духовно-креативного освоєння (розуміння) природної, соціальної і персоніфікованої дійсності, а тому не відкривають шляхів стрімкого психосоціального зростання і психологічного здоров'я особистості, її соціальної гармонії, готовності і здатності творити себе і довкілля.

За теперішнього соціально-культурного розвитку таку практику можна докорінно видозмінити в бажаному напрямі тільки в системі фундаментального соціально-психологічного експерименту, який покликаний з'ясувати закономірності переходу школи від інформаційно-екстенсивної системи до інтелектомісткої, духовно багатой.

У пропонуваному науковому проекті ця основоположна соціально-наукова проблема розв'язується завдяки цілісному соціально-психологічному проектуванню генетично зв'язного ланцюга моделей-різновидів навчального розуміння, функціонування яких забезпечує прогресивний духовно-креативний ріст потенцій учителя і учня.

Призначення наукового проекту.

Пропонований науковий проект в основній своїй формі – програмі дослідно-експериментальної роботи – покликаний послідовно окреслити контури середньої загальноосвітньої школи майбутнього з її основною соціально-психологічною місією – готувати ментально активного, розумово здібного, духовно розвиненого громадянина України, створюючи необхідні і достатні (експериментальні) умови для поступального духовно-креативного зростання особистості вчителя і учня.

Ключові категорії і поняття наукового проекту:

розуміння, особистість, свідомість; пізнання, навчання, освіта; духовність, ментальність, креативність; генеза, розвиток, ріст, формування; діяльність, активність, моделювання, проектування; школа розуміння, онтологічне розуміння, навчальне розуміння, особистісне розуміння; суб'єкт і об'єкт (предмет) розуміння; механізми і процедури розуміння; модульно-розвивальна система шкільної освіти; духовно-креативний ріст (розвиток, зростання) особистості; фундаментальний соціально-психологічний експеримент.

МЕТА ШКОЛИ РОЗУМІННЯ:

плекання (формування) особистості учня і вчителя, яка внутрішньо приймає, ґрунтовно розуміє і духовно творить саму себе, тобто власне Я як епіцентр Всесвіту, та довкілля – соціальну і персоніфіковану дійсності.

ЗАВДАННЯ ШКОЛИ РОЗУМІННЯ:

1. Самореалізація особистості вчителя і учня через творче прилучення до культурно-філософського горизонту розуміння, тобто соціально-психологічне проектування їхнього духовно-креативного буття у суміжних мовленнєвих просторах різних типів і систем (передовсім діалогів) культур.

2. Оптимальний для кожного учня і вчителя розвиток здатності до неперервного, продуктивного спілкування з навколишнім світом предметів, світом людей і власного Я, тобто формування системи: а) взаємокомунікації, б) квазікомунікації, в) самокомунікації, г) автокомунікації.

3. Досконале оволодіння учнями рідною та кількома іноземними мовами, тобто максимальний розвиток їхніх лінгвістичних нахилів і здібностей, який передбачає:

а) володіння активним словником двох-трьох мов у заданому обсязі;

б) досягнення випускниками школи ментально-креативного рівня розуміння основних норм, правил і принципів спілкування;

в) творче оперування лінгвістичними засобами у навчальних, ігрових, трудових та інших проблемно-діалогічних ситуаціях.

4. Формування уміння поліфундаментально інтерпретувати різні тексти, тобто повноцінний розвиток герменевтичних здібностей учнів і вчителів Школи, який ґрунтується на знайомстві з основами: а) психоаналізу і психосинтезу, б) культурології, в) кібернетики, г) теорії інформації, д) структуралізму і поструктуралізму, е) семіотики, є) структурної лінгвістики.

ІДЕІ ШКОЛИ РОЗУМІННЯ

1. Розуміння як універсальний спосіб буття людини у світі і буття світу у її свідомості.

2. Модельно-генетична природа (призначення, сутність, організація тощо) людського розуміння.

3. Генетична єдність процесів інтелектуально-інформаційного і духовно-креативного розуміння особи.

4. Багатоступеневість генези розуміння як взаємопов'язана змінна домінантність відображувально-пізнавальних і регуляційно-особистісних процесів.

5. Спектральна оформленість процесів розуміння від форм миттєвого розуміння (порух думки, акт інсайту, момент інтуїтивного пізнання сутності явищ, предметів, загальної ідеї тощо) до форм «вічного», онтологічного розуміння (ментальність щодо добра і зла, світовідчуття, світосприймання).

6. Синергічність (гармонійна взаємозалежність) процесів розуміння у вигляді способів (методів, рівнів, форм) моделювання інтелектуально-духовного потенціалу особистості.

7. Ситуативно-сценарна данність моделей-різновидів навчального розуміння, яка визначає простір, ємність і динаміку зростання особистісної креативності.

НАУКОВА ПАРАДИГМА ШКОЛИ РОЗУМІННЯ

Навчання:

а) на рівні *загального* – соціального організований перехід індивіда від буденних, генетично первинних форм розуміння (так званого розуміння в бутті, яке наслідуються у перші роки його життя) до високопізнавального розуміння буття і власного Я у ньому, найвищими рівнями (формами) якого є уявно-антиципуюче і духовно-креативне розуміння;

б) на рівні *особливого* – спільна, проблемно-діалогічна активність вчителя і учнів, що спрямована на формування в обох взаємодіючих сторін цілісності світо- й авто-розуміння; основні ознаки цієї цілісності: а) конкретність (за Гегелем – єдність різного), б) визначеність (скінченність, обмеженість цілого), в) системність (упорядкованість, структурність), г) здатність до саморозвитку (розвитку, дозрівання, засвоєння, кристалізації, самоактуалізації тощо);

в) на рівні *одиночного* – зовні оптимізоване суб'єктно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів онтологічних моделей-інваріантів духовно-практичного буття особи, що спричиняє до розвитку і прискореного зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності.

ПРИНЦИПИ ШКОЛИ РОЗУМІННЯ

1. Розуміння як *універсальний спосіб* людського буття – це система (цілісність) генези моделей психосоціального розвитку особи, для котрої основними інструментальними компонентами є пізнання (відтворення реальності) і саморегуляції (управління і організація ментального досвіду).

2. Розуміння як *структура*-процес є особливе суб'єктно-особистісне продукування за допомогою психосоціальних засобів буття особи онтогенетичних моделей-схем: а) людського досвіду, б) індивідуальних картин світу (Всесвіту), в) середовищних моделей і стратегій поведінки, г) ситуативних прийомів і способів дії.

3. Розуміння як особливий *стан-подія* в життєдіяльності особистості характеризується масштабністю, глибиною, насиченістю (місткістю), які безпосередньо залежать від наявних ступенів свободи: а) об'єкта розуміння, б) суб'єкта розуміння (особистість, яка розуміє), в) їх інтелектуально-духовної розвивальної взаємодії.

4. Розуміння як *домінанта* ментальної цілісності особистісного досвіду (в т.ч. знань) індивіда – це одна з системних форм його психосоціального розвитку, яка у

Частина друга. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

своїй генезі проходить такі фази якісно-прогресивної видозміни змісту ментальних процедур: рецепція, ідентифікація, кореляція, інкорполяція, субординація.

5. Смісл розуміння полягає у формування унікально-особистісного простору проблемно-діалогічних джерел, форм і механізмів розуміннєвої свідомості особистості.

6. Розуміння як *факт-наслідок* психосоціального розвитку є фіксованим моментом у перебігу взаємоспричинених процесів – сенсорно-інформаційних, внутрішньо-пізнавальних, мотиваційно-вольових, емоційно-антиципуючих і духовно-креативних, що забезпечують досягання смислів, значень, змісту.

7. Розуміння здійснюється за допомогою *механізмів* внутрішнього прийняття: суб'єктивно прийняти світ і себе у ньому – це факт відкритості світу, за наявності якого розвиток розуміння відбувається за якісно іншими законами (антиципація, креативність, свобода тощо).

8. Рух вищих рівнів (механізми, способи, форми) навчального розуміння, розпочинаючись фактологічним розумінням і завершуючись духовно-креативним, утворює: а) смислове проникнення в сутність предметів, б) особливий ментально-мисленний стан суб'єкта розуміння, в) інтимне прийняття предмету (об'єкта) розуміння у злагоді з ним, тобто його включення у власне співбуття.

9. Навчання у Школі Розуміння організується як цілеспрямований процес зміни різних моделей-різновидів розуміння «науково-мовленнєвих ігор», з огляду на те, що для дитини природно «розуміти у світі», тоді як розуміти світ за допомогою науково зорієнтованого навчання є здатність похідна, яка розвивається протягом життя.

Об'єкт дослідження – це навчальне розуміння як особливим чином організоване ментально-креативне буття вчителя й учня, а *предмет* – їхнє особистісне розуміння як психологічний епіцентр (феномен) такого буття і конкретна форма неперервної розвивальної взаємодії.

ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ:

1. Загальнонауковий аспект: обґрунтувати концепцію Школи Розуміння, експериментально перевірити її спроможність.

2. Філософський аспект: створити і практично утвердити (перевірити) філософсько-психологічну теорію навчального розуміння.

3. Соціологічний аспект: визначити принципи, умови і засоби соціально-конкретного сприяння повноцінному функціонуванню процесів навчального розуміння.

4. Дидактичний аспект: розробити теорію, методологію і технологію модельно-генетичної системи навчання та організувати належну практичну перевірку її ефективності засобами фундаментального соціально-психологічного експерименту.

5. **Психологічний аспект:** виявити і експериментально змодельовати психологічні умови оптимізації процесів особистісного розуміння вчителя і учня в системі модульно-розвивального навчання.

ГІПОТЕЗА ДОСЛІДЖЕННЯ

Досягнення мети і завдань Школи Розуміння можливе передовсім у ситуації належного науково-теоретичного та експериментально-практичного забезпечення її діяльності як реальної школи нового типу. Це означає, що впродовж експерименту, з одного боку, потрібно створити теорію, методологію і технологію модульно-розвивальної системи навчання, які б давали цілісне уявлення про інноваційну освітню систему максимального розвивального ефекту, з іншого, – організувати фундаментальний експеримент з оптимізації навчального й особистісного розуміння учасників педагогічного процесу, який, втілюючи на практиці міждисциплінарні наукові напрацювання, докорінно видозмінював цілі і завдання, зміст і форми, методи і технології, засоби і результати, тобто створював би нову систему навчання, ґрунтуючись на ідеях і принципах Школи Розуміння.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Основним методом дослідження у справі реалізації наукового проекту «Школа Розуміння» є фундаментальний соціально-психологічний експеримент, який, інтегруючи комплекс теоретичних і емпіричних методів, передбачає кардинальну заміну традиційних, інформаційно-екстенсивних освітніх систем інноваційними, інтенсивно розвивальними системами. Така заміна торкнеться основних складників освітнього процесу: цілей і завдань, змісту і організації навчання, його форм і методів, засобів і результатів, а також внутрішнього світу вчителя і учня, змісту і характеру їхнього співбуття.

Фундаментальне дослідження передбачає використання таких *методів теоретичного пошуку*: теоретичного моделювання; генетичного методу; методу міждисциплінарного синтезу; методу концептуально-порівняльного аналізу; логіко-індуктивного методу; гіпотетико-дедуктивного методу; методу системного (структурно-функціонального) аналізу; методу мислительного експерименту.

Основні *методи емпіричного рівня дослідження*: лонгетюдне спостереження; інтелектуальне й особистісне тестування; вивчення передового і масового педагогічного досвіду; анкетування, опитування, інтерв'ю, співбесіда; психолого-педагогічна експертиза; вивчення продуктів діяльності учасників експерименту; здійснення контрольних дидактичних зрізів; статистичне оформлення результатів дослідження.

НОВИЗНА ДОСЛІДЖЕННЯ

Пропонується нова система життєдіяльності середньої загальноосвітньої школи, серцевину якої становить модульно-розвивальне навчання, що оптимізує інтелектуально-вольовий і духовно-креативний розвиток особистості вчителя і учня засобами повноцінного функціонування навчального й особистісного розуміння. Ця система, оформлюючись як сукупність наукомістких психолого-дидактичних інновацій, є теоретично, методологічно, технологічно та експериментально вивіреною і являє собою синтез міждисциплінарного наукового знання; її можна класифікувати як загальнонаукову концепцію соціально-освітньої орієнтації. Головну методологічну роль у цій концепції відіграє ідеальний об'єкт дослідження – теоретична модель психодидактичної структури навчального розуміння, а також структурно-функціональна модель особистісного розуміння, які інтегрують сутнісні залежності і зв'язки досліджуваної соціально-психологічної реальності.

СТРОКИ ЕКСПЕРИМЕНТУ: 1995 – 2007 РОКИ

Етапи:

I. Підготовчий – 1995/96 навчальний рік.

1. Діагностика розумового і морального розвитку особистості учня і вчителя.
2. Практичне оволодіння вчителями психодіагностичними методиками і технологіями диференціації та індивідуалізації навчання.
3. Розробка і реалізація експериментальної навчальної програми підготовки вчителя-дослідника (перший рік) у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту.
4. Розробка і затвердження програми дослідно-експериментальної роботи Школи Розуміння.
5. Написання методологічної моделі Школи Розуміння.

II. Діагностично-концептуальний – 1996–98 роки.

1. Створення діагностичної методики комплексного визначення в учнів вихідних рівнів навчального розуміння.
2. Розробка і впровадження елементів інноваційної модульно-розвивальної системи навчання.
3. Комплексна діагностика в учнів вихідних рівнів навчального розуміння.
4. Визначення психолого-дидактичного змісту етапів повного структурно-функціонального циклу навчального розуміння як системи інноваційних технологій.
5. Розробка зразків експериментальних і наукових проектів навчальних модулів для цілісного впровадження модульно-розвивальної системи навчання.

6. Запровадження для учасників експерименту системи навчальних тренінгів і методологічних семінарів-практикумів з психодидактики Школи Розуміння.

7. Розробка і реалізація експериментальної навчальної програми підготовки вчителя-дослідника (другий і третій роки) у системі фундаментального психолого-педагогічного експерименту.

8. Підготовка, апробація і видання граф-схем навчальних курсів для середньої школи.

III. Завершення розробки концепції – 1998/99 навчальний рік.

1. Цілісне впровадження авторської системи організації модульно-розвивальної системи освіти.

2. Створення психодіагностичної методики особистісного розуміння.

3. Психолого-педагогічне проектування в учнів рівнів навчального і особистісного розуміння упродовж експерименту.

4. Розробка експериментальних навчальних програм для модульно-розвивальної системи навчання (розвивальних міні-підручників і сценаріїв модульних занять).

5. Теоретичне і практичне оволодіння вчителями Школи Розуміння інноваційною системою освітніх технологій модульно-розвивального навчання.

6. Розробка і реалізація експериментальної навчальної програми підготовки вчителя-дослідника (четвертий рік) у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту.

IV. Розвивально-формуючий – 1999–2005 роки.

1. Формування колективної та індивідуальної ментальності учасників експерименту, зорієнтоване на реалізацію завдань Школи Розуміння.

2. Діагностика рівнів навчального та особистісного розуміння в учнів і вчителів.

3. Організаційно-технологічне і психолого-дидактичне забезпечення повноцінного функціонування експериментальної модульно-розвивальної системи шкільної освіти.

4. Створення служб психопрофілактичної і психокорекційної роботи з навчального розуміння та оптимізація за їх допомогою фахової експертизи авторських міні-підручників і підручників, їх різнобічна апробація і вдосконалення в ході експерименту.

5. Теоретико-методологічне проектування і практична перевірка найприйнятніших для модульно-розвивального навчання форм організації навчального процесу.

6. Відпрацювання кожним учителем Школи Розуміння системи освітніх технологій, за допомогою яких реалізується повний функціональний цикл навчального та особистісного розуміння.

7. Упровадження системи психологічного, соціологічного і дидактичного тестування в контексті концептуальних положень Школи Розуміння.

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

8. Розробка і реалізація експериментальної навчальної програми підготовки вчителя-дослідника (п'ятий – десятий роки) у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту.

V. Узагальнюючий – 2006 – 2007 роки.

1. Статистично-кількісний і описово-якісний аналіз результатів експерименту.
2. Порівняльна характеристика розвивального впливу модульно-розвивального способу навчання та інших способів традиційного й експериментального навчання.
3. Науково-практична акредитація відпрацьованої експериментальної системи модульно-розвивального навчання та вироблення рекомендацій для її масового впровадження у шкільну практику.
4. Системний теоретико-методологічний аналіз результатів фундаментального соціально-психологічного експерименту та оформлення їх у вигляді наукових звітів і методичних рекомендацій (книги, посібники, міні-підручники, статті, тези тощо).

Критерії результативності експерименту:

навчальне розуміння, його джерела, форми, зміст, структура, механізми, процедури, рівні та умови розвитку і функціонування;

особистісне розуміння учасників навчального процесу, його психологічні компоненти і наслідки (результати);

результати дидактичного, психологічного і соціологічного тестування динаміки інтелектуально-вольового, морально-емоційного і духовно-креативного розвитку вчителів і учнів;

повний функціональний цикл навчального розуміння як сукупність інноваційних освітніх ідей, психодидактичних технологій і психомистецьких технік розвивальної взаємодії;

психологічний портрет особистості з високим інтелектуально-духовним розвитком.

Позитивний результат:

- 1) самореалізація особистості вчителя і учня у благодатному соціально-психологічному полі її духовно-креативного буття;
- 2) активне володіння учнями рідною і кількома іноземними мовами та здатність мовленнєвими засобами вести діалог у контексті різних типів культур;
- 3) високий рівень розумового, особистісного і духовного розвитку вчителів та учнів Школи Розуміння;
- 4) оптимальний розвиток в учнів герменевтичних і комунікативних здібностей з огляду на індивідуальні можливості кожного вихованця;
- 5) оптимізація процесів навчального й особистісного розуміння в системі модульно-розвивального навчання;

6) позитивне прийняття інноваційних психолого-дидактичних й організаційно-педагогічних змін у Школі Розуміння соціально-культурним оточенням (батьки, громадськість, владні структури тощо).

Негативний прогноз експерименту:

1) неможливість технологізувати численні теоретико-методологічні положення (ідеї, принципи) пропонованого наукового проекту, а звідси – незмога ліквідувати розрив між фундаментальною соціально-психологічною наукою і шкільною практикою;

2) не досягнення мети через вимушене обмеження кількості експериментальних умов, що вводяться до інноваційної освітньої системи або ж через труднощі у фіксації форм вияву цих умов;

3) неістотний приріст інтелектуально-вольового чи духовно-креативного потенціалу в розвитку вчителів і учнів Школи порівняно з традиційною класно-урочною системою навчання;

4) відсутність кардинальних зрушень у методологічній чи психологічній грамотності вчителів Школи Розуміння;

5) несприятливе ідеологічне та фінансове забезпечення експерименту, що спричинить його призупинення на будь-якому з етапів проведення.

Отже, програма «Школа Розуміння», інтегруючи надбання людської думки в осмисленні піднятої проблематики, є науковим продуктом вищої досконалості, оскільки поєднує в собі науковість і пласти філософського, культурологічного, лінгвістичного, психологічного і дидактичного бачення людського життя через онтологію розуміння. Не тільки її структура, зміст і стиль характеризуються науковою новизною. Важливо також інше: вона стала реальністю тому, що нами обрана фундаментальна проблема людського буття – феномен розуміння. Це стосується і Школи Ментальності, і Школи Духовності, і Школи Розвитку, і Школи Розуміння, і Школи Віри. Пояснити цю найважливішу вимогу можна одним: лише всеосяжна (або ще глобальна, «вічна») проблема надає дослідникові можливість створити докладну наукову картографію ідей і принципів, законів і закономірностей, моделей і класифікацій, категорій і понять, фактів і ознак, за якою, скажімо, середня школа може рухатися вперед до повноцінної експериментальної школи як науково-освітнього закладу. Коли ж обирається важлива, але все ж не фундаментальна освітня проблема, експеримент, на наш погляд, приречений на невдачу.

2. Створюється карта комплексних діагностичних обстежень розумового та особистісного розвитку вчителів і учнів експериментальної школи, що реалізується щорічно за окремою програмою проведення тестування, обробки та аналізу його результатів. Робота над картою забезпечує ґрунтовне вивчення вихідних рівнів психосоціального розвитку учасників навчально-виховного процесу – учнів, учителів, батьків. А годиновитрати на кожну методику, одержані різнобічні діагностичні наслідки, їх масштабність і ґрунтовність дійсно свідчать про істотний крок до

середньої школи як дослідно-освітнього закладу нової генерації, де знають і розуміють себе, інших та оточення науково виважено, достеменно.

3. Протягом кількох років готується і реалізується програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, що періодично розглядається і затверджується вченою радою Державної академії керівних кадрів освіти на кожний навчальний рік. Скажімо, програма підготовчого етапу експерименту у СШ № 10 м. Бердичева складається з академічного (720 годин) і практичного (720 годин) курсів, успішно виконана протягом двох років (див. табл. 8.2.).

Життя показує, що вже сьогодні можна говорити про якісно вищий стосовно педагогічного оточення рівень психолого-педагогічної грамотності вчителів експериментальної школи як основних виконавців наукового проекту. Зокрема, вони оволоділи 15–20 вискоєфективними діагностичними методами, трьома – п'ятьма прогресивними педагогічними технологіями, ефективно використовують наукову термінологію і дають докладну психологічну характеристику як власного особистісного розвитку, так і розумового і морального розвитку учнів, що фіксується у заліковій індивідуальній карті (табл. 8.3).

Отже, кожен учитель експериментальної школи ставить в такі умови, коли він змушений під керівництвом досвідчених науковців кваліфіковано розв'язувати далеко не прості дослідно-експериментальні завдання. У цій ситуації, нетиповій для нашого педагогічного новаторства, вчителі, організовано навчаючись дослідницького мистецтва, починають виконувати функції, які не властиві буденній педагогічній діяльності.

4. Запроваджується нова структура експериментальної школи, у якій, крім традиційних підрозділів загальноосвітнього характеру (адміністрація, шкільні паралелі тощо), чільне місце відводиться тим, що виконують науково-дослідні функції. Мова йде щонайперше про створення науково-діагностичного центру, науково-методичного відділу та інституту керівництва експериментально-пошуковою роботою вчителів у межах школи. Важливо також, щоб діяльність зазначених підрозділів була зорієнтована не тільки на потреби педагогічного колективу у ґрунтовному науковому забезпеченні власної інноваційно-дослідницької роботи, а й мала точкою відліку проблеми оновлення культурно-освітнього простору України. Це ставить серйозні вимоги до фахової підготовки керівників, виконавців і учасників експерименту як науковців, котрі здатні виробляти наукову продукцію загальнодержавного значення.

5. На перших етапах розгортання фундаментального соціально-психологічного експерименту організується належне фінансове, матеріально-технічне, кадрове, видавниче та інше забезпечення безперервної дослідно-пошукової роботи. Принциповими у започаткуванні такого експерименту є два питання: про введення до штатного розпису школи 10 – 15 додаткових ставок (заступник директора з дослідно-експериментальної роботи, керівник науково-діагностичного центру та ін.) та про доплату вчителям за їхню щоденну експериментальну роботу, яка вихідно має становити не менше 40 – 60 % заробітної плати педагога. У жодній з експериментальних шкіл, що працюють під нашим керівництвом, ці питання належно не вирішені.

Таблиця 8.2.

ПРОГРАМА

духовно-креативного розвитку особистості вчителя

Прізвище, ім'я, по-батькові _____ на _____ навчального року.

Тиждень	Теорія ЕСО	Методологія ЕСО	Технологія ЕСО	Практика			Авто-психологія
				пропаг.-освіт.	експер.-шк.	наук.-вид.	
1-й Завдання Виконання							
2-й Завдання Виконання							
3-й Завдання Виконання							
4-й Завданн Виконання							
Дата				Підпис			

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

Таблиця 8.3. Карта духовно-креативного розвитку особистості вчителя експериментальної середньої школи як дослідника-педагога-психолога

Прізвище, ім'я, по батькові _____
_____ навчальний рік _____ рік навчання

Експериментальна система освіти (ЕСО)		Прізвище, ім'я, по батькові _____ Посада _____				
Навчальні предмети		1-ше півріччя				
		червень, серпень	вересень	жовтень	листопад	грудень
Теорія ЕСО						
Методологія ЕСО						
Технологія ЕСО						
Практика	пропагандистсько-освітня					
	експериментально-шкільна					
	науково-видавнича					
Автопсихологія						
Навчальні предмети		2-ге півріччя				
		січень	лютий	березень	квітень	травень
Теорія ЕСО						
Методологія ЕСО						
Технологія ЕСО						
Практика	пропагандистсько-освітня					
	експериментально-шкільна					
	науково-видавнича					
Автопсихологія						

ВИСНОВКИ ПРО ДУХОВНО-КРЕАТИВНИЙ РІСТ УЧИТЕЛЯ

Наслідки атестації _____ Сума балів _____ Рейтинг _____ Загальний показник _____

1. Теорія ЕСО _____
 2. Методологія ЕСО _____
 3. Технологія ЕСО _____
 4. Дослідно-експериментальна практика _____
 5. Автопсихологія _____
- Висновок атестаційної комісії _____

Щодо інших складових забезпечення успішної життєдіяльності шкіл науково-дослідного типу, то вони, хоч і з великими труднощами, все ж поступово впроваджуються. Сподіваємося, що широке висвітлення результатів фундаментального експериментування у пресі приверне увагу до цієї важливої загальнодержавної справи представників владних структур різного рівня – від керівника того чи іншого міста (району) до Президента України.

Отже, в науковому проєкті експериментальна школа – це науково-освітній міні-інститут, який не тільки добуває наукові факти і залежності, принципи і моделі, ідеї і закономірності, а й доводить їх до всеприйнятних форм розуміння науковцями і практиками. Він є повністю відкритою системою у тому розумінні, що всі його результати, які вносять бодай елемент новизни у пізнання природи освітніх систем, обов'язково друкуються для широкої педагогічної громадськості. У такій ситуації фундаментальному соціально-психологічному експерименту не потрібне традиційне адміністративне втручання, оскільки його контрольні функції лише відволікають виконавців експерименту від дослідно-пошукової роботи. Тому не допоможуть його розширенню ані Положення про експериментальний майданчик, ані спеціальні експертні чи атестаційні комісії. Відповідальність несуть наукові керівники, виконавці і учасники експерименту. В нашому випадку передусім це педагогічні колективи експериментальних шкіл та Державна академія керівних кадрів освіти, яка ґрунтовно займається цим експериментом.

Бердичівський досвід першого року

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ШКОЛА – ВИСОКОЯКІСНЕ ДУХОВНЕ ВИРОБНИЦТВО «ЛЮДСЬКОГО» І «НАУКОВОГО» КАПІТАЛУ

Фундаментальний експеримент у бердичівській СШ № 10 охоплює усі сторони життєдіяльності сучасної школи, у т. ч. її оточення (громадськість, сім'я, вулиця), суттєво перебудовує основні ланки навчально-виховного процесу (мета, завдання, зміст, форми, методи, технології, результати), передусім з огляду на вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності. Відтак він інтегрує досить широку систему різноманітних наукових методів мережі наук (філософія, соціологія, дидактика, психологія та ін.), що й дає змогу поетапно модернізувати екстенсивну класно-урочну систему на інтенсивну модульно-розвивальну.

Отже, стосовно Школи Розуміння йдеться про переорієнтацію її діяльності зі споживача наукової продукції, якими є тисячі шкіл, вона через три-п'ять років може стати її виробником, що водночас докорінно змінить світоглядно-психологічні орієнтири педагогів. Тому експериментальна школа, образно кажучи, – високоякісне духовне виробництво «людського» і «наукового» капіталу суспільства.

Надзавдання першого, підготовчого етапу експерименту в бердичівській СШ № 10 – істотно підняти рівень психолого-педагогічної грамотності вчителів – успішно виконане. Педагоги-дослідники професійно оволоділи майже двадцятьма діагностичними методиками, п'ятьма прогресивними технологіями диференціації та індивідуалізації навчання, набули досвіду наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм, активно використовують наукову термінологію. Відтепер вони спроможні дати психологічну характеристику як власного особистісного розвитку, так розумового і морального зростання учнів. Такі результати досягнуті завдяки реалізації запропонованої нами програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (перший рік). Академічний курс читають спеціалісти вищої кваліфікації (Керівники експерименту, провідні науковці). Він передбачає: навчальні тренінги (170 годин), дослідно-експериментальну роботу вчителів під керівництвом співробітників кафедри та керівників-координаторів експерименту (320 годин), групове та індивідуальне консультування науковими керівниками виконавців і учасників експерименту (240 годин), круглі столи (20 годин).

Практичний курс реалізувався адміністрацією експериментальної школи протягом двох років. Серед форм навчально-пошукової роботи вчителів основними є: психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна і якісна обробка результатів (240 годин), просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків (240 годин), самоосвіта виконавців експерименту з теорії, методології і технології фундаментального експерименту (190 годин), підготовка вчителями наукової продукції – експериментальних навчальних програм, статей, тез, виступів тощо (80 годин). Уся робота контролювалася адміністрацією школи і самоконтролювалася вчителями.

Вихідним пунктом у започаткуванні експерименту стала програма дослідно-експериментальної роботи «Школа Розуміння». Її структура, зміст і стиль характеризуються науковою новизною. Але це не все. Програма стала реальністю тому, що ми обрали фундаментальну проблему людського життя – феномен розуміння. Пояснити цю найважливішу вимогу можна одним: лише всеосяжна або «вічна» проблема дає змогу створити докладну наукову картографію ідей, принципів, закономірностей, понять і фактів, за якою середня школа може рухатися вперед до повноцінної експериментальної школи як науково-освітнього закладу.

Другою важливою умовою у розгортанні експерименту є комплексна діагностика інтелектуального й особистісного розвитку всіх його учасників для з'ясування рівня фахової грамотності педагогів і володіння науковою інформацією про стан і можливості розвитку учнівських колективів та кожного учня, про мікроклімат сім'ї. Згідно з картою тестування кожен учень і вчитель протягом двох років виконав понад десять інтелектуальних і особистісних тестів. Уперше в Україні за кількома діагностичними методиками обстежено близько 2000 батьків учнів. Усі ці матеріали опрацьовані кількісно, статистично і почасти якісно. Готуються до видання кілька

томів зведених психодіагностичних результатів. Це, відверто кажучи, робота цілого науково-дослідного інституту.

Інша важлива умова успішного розвитку експерименту – певне його фінансування Бердичівською міською радою (голова О.О. Хилюк). Що дало змогу не тільки успішно реалізувати програму підготовки педагога-психолога-дослідника, а й поліпшити тестове, методичне, наукове і структурне забезпечення школи (нові підрозділи, посадові оклади та ін.).

Бердичівський експеримент має й ідеологічні наслідки. Для керівників і виконавців складної наукової програми, її прибічників та опонентів стало очевидним, що ідея фундаментального соціально-психологічного експерименту є плідною для розвитку національної освіти. Справа не в тому, що психолого-педагогічна наука чи шкільна практика не мають досягнень, ефективних розв'язків власних проблем, досвіду подолання соціальних труднощів. Основна причина – у розмежуванні їхніх зусиль, зацикленні на власних інтересах і навіть в упередженій самоізоляції. Звідси характерна відірваність науки від практики і скептичне ставлення останньої до наукових розробок. Тому, на нашу думку, є потреба зруйнувати (повалити) китайську стіну між педагогічною наукою і шкільною практикою. Фундаментальний експеримент у бердичівській СШ № 10 – це місток, що робить взаємини між науковцями і практиками безперервними, продуктивними, чітко зорієнтованими на кінцевий результат, реально поєднуючи інтелектуальний потенціал обох сторін.

Педагоги 10-ї вірять у майбутнє експерименту. По-перше, вони провели складну і масштабну дослідну роботу, яка дала наукові результати – створені граф-схеми навчальних курсів для середньої школи, підготовлені перші зразки наукових проєктів розвивальних підручників. По-друге, мають місце відчутні практичні результати – змінилося на краще ставлення до школи учнів і батьків, сумарний приріст інтелектуального потенціалу учнів за рік становить 14,6%.

Вдалося переконати у доцільності експерименту Управління освіти Житомирської області (начальник В.О. Осипчук) та Бердичівський міський відділ освіти (І.М. Синявська). З метою пропаганди експерименту у січні 1996 р. проведено п'ять семінарів різного рівня – від міського до всеукраїнського. І хоч ідея створення експериментальної школи почасти шокувала учасників таких зібрань, все ж у ході дискусії з'ясувалося, що це чи не єдина можливість вже сьогодні створити в Україні наукомістку і високорозвивальну, національно зорієнтовану школу майбутнього. Тож, перший крок у цьому напрямі зроблено педагогічним колективом СШ № 10 м. Бердичева в 1995/96 навчальному році.

Бердичівський досвід другого року:

ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ – ЦЕ МОЖЛИВІСТЬ КОЖНОГО ДОСЯГТИ ВЕРШИН РОЗУМОВОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ І ДУХОВНОЇ ЗРІЛОСТІ

Перше. Майже виконано програму дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, коли науковці виїжджають до школи і проводять там заняття, а педагоги навчаються і працюють на місцях. Очевидна фінансова економія такого підходу: наприкінці навчального року 99 педагогів одержали свідоцтво про підвищення кваліфікації (див. зразок с. 201). Водночас якість цієї підготовки є набагато вищою, ніж традиційна (з відривом від виробництва).

Проаналізувавши стан експериментальної роботи в нашій країні за останнє півстоліття, дійшли висновку, що жодний педагогічний експеримент не стосувався всіх компонентів освітньої системи і не був реалізований до кінця. Річ у тому, що пропонувані ідеї, технології і методи згодом девальвувалися основними виконавцями – педагогами, які ніколи не мали достатньої науково-фахової і, передусім, психологічної грамотності. Саме тому фундаментальний експеримент розпочинається з учителів, з їхньої якісної підготовки як психологів-дослідників.

Педагогічний колектив школи наполегливо й охоче працював, виконував заплановані навчально-дослідні завдання, відтак збагатився новими науковими знаннями, експериментальними методами, пошуковим досвідом і значно підніс свою професійну майстерність. Учителі оволоділи найновішими відомостями у галузі психології, філософії і педагогіки, інноваційними технологіями навчання, психологічними методами і тестами, які використовують у власній щоденній практиці не формально, а змістовно.

Друге. Проведено ґрунтовні психодіагностичні обстеження учнів і вчителів школи на предмет їхнього розумового, соціального і творчого потенціалу. Тож нам відомі психосоціальні можливості кожного учасника розвивальної взаємодії, кожного класного колективу і всієї школи. Водночас це дає змогу порівняти ефективність пропонуваної експериментальної системи й будь-якої світової, оскільки ми оволоділи своєрідною міжнародною мовою експериментування (зокрема, обчислення коефіцієнтів інтелектуальності, соціальності, креативності). У цьому плані українська педагогічна наука не має аналогічного досвіду, таку роботу ще не проводив жоден експериментальний майданчик. Майже за десятьма методами обстежено 1500 учнів, що за обсягом робіт, становить зміст діяльності трьох науково-дослідних інститутів за рубежом. І виконали її звичайні, професійно підготовлені психологи і педагоги школи. Природно, що наукові узагальнення, одержані в ході експерименту, є конкретними, наочними й високоінформативними.

Третє. Фактично винайдено нову організаційно-управлінську модель діяльності експериментальної школи, в якій традиційні освітні компоненти (класи, паралелі тощо) взаємодоповнюються науково-дослідними (діагностичний центр,

опрацював (ла) такі теми:

№№ п/п	Тематика	Кількість годин
1.	Економічний	
2.	Економіка України	123
3.	Економіка України	146
4.	Економіка України	95
5.	Економіка України	109
6.	Економіка України	84
7.	Економіка України	108
8.	Економіка України	81
9.	Економіка України	250 годин

і виконав (ла) випуск роботи на тему:
Прогнозування економічного розвитку
України на основі статистичних даних

М. П.

Місце Київ Дата 27 вересня 1997
Регістраційний № 703

Підписано в Україні. Зам. 3-3/04. 1994 р., II.

УКРАЇНА

СВІДОЦТВО

про підвищення кваліфікації

СІПК №050802

Видане це свідоцтво Самченко

(прізвище)
Тамари Вівчарівні
ім'я, по батькові

в тому, що він (вона) навчався (лася) в Україні
своєю ініціативою
вчитися кваліфікації
керівних кадрів
організмів

(назва навчального закладу, підрозділу)

з 26 серпня 1995 р.

по 5 вересня 1997 р.

на курсах підготовки керівних
кадрів (повна назва спеціальності)
підготовки керівних кадрів
організмів

соціально-психологічна служба, науково-методичний відділ, експертна та редакційно-видавнича групи). Тому ритм роботи школи специфічний. Це 20-хвилинні модульні заняття в початковій школі і 30-хвилинні – у середній і старшій. Причому, ці заняття здвоєні, строєні й системні, що дає змогу зосередити увагу учнів на щоденній підготовці двох-трьох предметів (замість шести-семи за традиційною управлінською схемою). В результаті коефіцієнт корисної дії шкільного навчання зріс у кілька разів.

Постійно працюємо над удосконаленням експерименту. У 1997/98 навчальному році, наприклад, запланували ввести новий експериментальний навчальний план, наукова модель якого готова, але без дозволу Міністерства освіти не можемо цього зробити. З тієї ж причини не запроваджено щоденний обов'язковий урок фізкультури, а він вкрай необхідний, оскільки розумове навантаження учнів загальноосвітньої школи надто велике, та й фізично здорових дітей практично немає. Сподіваємося наступного року розв'язати ці проблеми.

Четверте. Зроблено ще один важливий крок до впровадження експериментальної системи – модульно-розвивального навчання, що не заперечує традиційного, класно-урочного, а надбудовується над ним, як система більш точних, складних і продуктивних психолого-мистецьких ідей і технологій. Чітко окресленим предметом впливу у цій інноваційній системі є психосоціальний розвиток особистості вчителя й учня (почуття, думки, моральність, духовність тощо), що досягається завдяки зосередженню на індивідуальності розвивальних потоків, які надходять від цілей, змісту, форм, технологій, засобів, навчання, а також партнерів по навчальній взаємодії. Біда класно-урочної системи полягає в тому, що ці розвивальні потоки є хаотичними, нецентрованими. Тому один педагог працює над їх розвитком, а інший – внаслідок власної непрофесійності, некомпетентності й нетактовності – руйнує те, що вже розвинено і, здавалося б, стало набутком ментального досвіду учня. Так, наші психодіагностичні обстеження виявили, що: майже 80% педагогів – носії агресивно-педантної поведінки. А чи може агресивний наставник виховати гуманну особистість? Це велика проблема, яку сьогодні наша педагогіка обходить і замовчує.

Надзавдання пропонованої нами системи – зовнішньо і внутрішньо створити з кожної особистості свідомого учасника єдиного сценарного дійства (навчальної вистави), коли розвивальні потоки організовано й самодостатньо фокусуються навколо психічного світу учня з певним віковим та індивідуальним потенціалом. Тут має значення все: особистість учителя, мета й зміст навчання, форми і методи освітньої праці, характер і стиль розвивальної взаємодії. За таких обставин учень розкривається, немов квітка, що купається в промінні сонця, одержує з ґрунту необхідні поживні речовини. Отже, фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової соціальної і духовної зрілості.

У нашому науковому пошуку йдеться не просто про особистісно зорієнтовану систему навчання, що стала своєрідною модою на просторах СНД, а про ет-

нонаціональну, духовно налаштовану систему, що знаменується історією народу, ментальними рисами українця та високими поривами його розуму і волі, душі і почуттів (див.: Школа Віри // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовт.). Переконалий, що будь-який навчальний предмет (мова, математика, хімія та ін.) не можна викладати так, як це робиться сьогодні у масовій школі. Інформаційна модель навчальних взаємин, не породжуючи внутрішньої мотивації учіння, характеризується значною формальністю і поверховістю. Тому традиційні навчальні курси треба пропустити крізь нормативний психолого-педагогічний зміст і реально вписати в сучасний соціально-культурний контекст. Тоді подвійно адаптований навчально-предметний зміст можна виявити, пережити і набути як значущий досвід власної життєдіяльності. Для цього відповідно до кожного етапу модульно-розвивального процесу (установчо-мотиваційного, змістово-пошукового, контролю-смыслового, адаптивно-перетворювального, системно-узагальнюючого, контролю-рефлексивного, духовно-естетичного) розроблені психолого-мистецькі технології. Збільшити у кілька разів ефективність навчально-виховного процесу у бердичівській СШ № 10 нам вдалося саме завдяки модульно-розвивальній системі. Проте ця система є експериментальною, а не масовою. Зрими наслідки експерименту стануть очевидними через три – чотири роки, коли матимемо перших випускників, що навчалися за нею. Сьогодні ж найважливішим здобутком є вихід на простори нового методично-засобового забезпечення цієї системи. Вперше освітянам України пропонуються граф-схеми навчальних курсів з основних предметів середньої школи, що мають інноваційний зміст і наочно демонструють творчий потенціал педагогічного колективу школи.

ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ В МАСОВУ ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ

В обґрунтуванні сучасної моделі школи нами здійснюється не тільки теоретичне осмислення нового освітнього простору, що моделюється в ході фундаментального експерименту. Обґрунтовується методологічна модель широкомасштабного дослідження, основу якого й становить специфічне понятійно-термінологічне поле модульно-розвивальної системи. При цьому на методологічному рівні аналізу освітнього процесу ми чітко зіставляємо системний і модульний підходи на основі таких філософських категорій, як «загальне» та «особливе». Тому модулем є не будь-яка система, а тільки та, що забезпечує виконання складної функції-діяльності. Так, *експериментальний освітній модуль* – не просто система як сукупність певних дослідно-експериментальних і навчально-виховних структур (учительський і учнівські колективи, науково-практична психологічна

служба, науково-методичний відділ тощо), а високоієрархізована організація, котра спроможна якісно виконувати набір складних соціально-культурних функцій. У нашому досвіді – забезпечувати максимальний розвиток природних і соціальних потенцій громадянина завдяки неперервній його розвивальній взаємодії з оточенням і водночас організовувати духовне виробництво якісного, об'єктивного нового наукового знання.

Загальним для цих підходів є те, що їх зміст утворюється не безпосередньо на одержаних чи спрогнозованих наукових результатах, а спричинений характером і принципами постановки дослідних проблем. Природно, що вони набувають важливого значення там, де виникають гострі суспільні проблеми, кризові соціальні ситуації. Тому, на наш погляд, є підстави говорити про **проблемно-модульний підхід** як специфічний методологічний напрям сучасної науки. Застосування його до аналізу різних сторін життєдіяльності школи дає змогу поліпшити розробки системного підходу в цій галузі. Адже ієрархічно надскладна соціально-освітня сфера розглядається як мережа різнорівневих навчально-виховних модулів, кожний з яких по-різному організує педагогічну розвивальну взаємодію, гармонізує функціональні зв'язки між розвивальними потоками, що рухають поступ особистості в одному напрямі. Нарешті, саме цей підхід спрямований на обґрунтування цілісних проблемно-модульних комплексів різної складності і досконалості, що є передумовою ефективності прийняття рішень на різних рівнях державного управління (область, район, мікрорайон).

Водночас експериментальне впровадження нової моделі школи передбачає проведення великої організаційної роботи. Перш ніж втілювати модульно-розвивальну систему педагогічний колектив школи повинен:

мати кількарічний досвід ґрунтовної експериментальної роботи з упровадженням тих чи тих моделей диференційованого, модульного чи модульно-рейтингового навчання, нової моделі школи «Екологія і діалектика» тощо, позитивні та негативні результати такого експериментування і розуміння того, що без фундаментальної психолого-педагогічної науки та єднання власних зусиль з нею вихід освіти з глибокої кризи неможливий;

бути психологічно і фахово готовим, особливо на рівні керівництва школою, до кооперативної тривалої співпраці з науковцями;

здійснити ґрунтовну діагностику інтелектуального та особистісного розвитку вчителів і учнів школи, щоб з'ясувати реальний рівень психолого-педагогічної і фахової грамотності вчительського колективу та оволодіти науковою інформацією про стан і можливості розвитку учнівських колективів та кожного учня зокрема;

запровадити системну диференціацію навчання, що здійснюється за відпрацьованими діагностичними технологіями, які забезпечують єдність зовнішнього і внутрішнього, покласного і внутрішньокласного, профільного і спеціалізованого диференціювання, одержати конкретні позитивні результати такої роботи;

мати вищий від нормативного рівень психолого-педагогічної грамотності вчителів школи, про який свідчать володіння ними кількома дослідницькими тестовими методами, досвід проведення авторських уроків, написання методрекомендацій і підручників, а також ґрунтовне знання основ теорії, методології і технології модульно-розвивального навчання;

допомогтися матеріально-фінансового забезпечення майбутньої експериментальної роботи, що передбачає наявність коштів для придбання методичної та іншої літератури, експериментальних програм, міні-підручників, тощо; на систематичні відрядження виконавців експерименту для консультування науковими керівниками і координаторами, для делегування в експериментальні школи (шкoвартально) найактивніших виконавців на семінари-практикуми, курси інтенсивного навчання дослідно-інноваційної діяльності та належної поінформованості щодо подальшого розгортання експерименту; для запрошення наукових керівників і координаторів експерименту до школи (двічі на рік) та організації тижневої продуктивності співпраці науковців і практиків згідно з поточними завданнями дослідницької діяльності.

Отже, впровадження модульно-розвивальної системи неможливе без великої підготовчої роботи, яка потребує значно більших зусиль, ніж утілення сучасних педагогічних інновацій будь-якого іншого напрямку, змісту. Досвід показує: очікувані результати щодо успішного розвитку учнів не досягаються тоді, коли педагогічні колективи спрощено ставляться до масштабних нововведень або ж безсистемно чи непослідовно втілюють інноваційні процеси. Навпаки, позитивні наслідки стають реальністю за умови забезпечення складного психолого-дидактичного змісту цілісного функціонування навчальних модулів у кожний момент розвивальної педагогічної взаємодії.

Педагогічний колектив будь-якої школи України, провівши підготовчу роботу, пов'язану з наступним фундаментальним експериментуванням, і погодивши організаційні питання з місцевими органами влади та обласними управліннями освіти, звертається до Державної академії керівних кадрів освіти із заявою (див. зразок на с. 206).

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

*Ректору Державної академії
керівних кадрів освіти
Міністерства освіти України
професору М.І. ДРОБНОХОДУ
Завідувачу кафедри експериментальних
систем освіти доктору психологічних
наук А.В. ФУРМАНУ*

ЗАЯВА

Педагогічний колектив школи (гімназії, ліцею, коледжу) № _____ міста (села) _____ області _____, ознайомившись з умовами організації і проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту, прийняв рішення про реалізацію наукової програми дослідно-експериментальної роботи на _____ роки з теми « _____ », і протягом п'яти років створить експериментальну школу як науково-освітній заклад інноваційного типу, що буде виробляти нову наукову продукцію психолого-педагогічного змісту.

Ознайомлені з ідеєю і змістом фундаментального соціально-психологічного експерименту і спроможні виконати вимоги, які ставляться перед експериментальною школою.

Придбасмо комплект дослідницьких тестів, науково-методичну та іншу педагогічну літературу, що потрібна для успішного розгортання експерименту.

Педагогічний колектив готовий до інтенсивного тренінгового навчання протягом _____ днів.

Анкетні дані школи:

Адреса _____

Директор _____ Телефон _____

Заступник директора з дослідно-експериментальної роботи _____

_____ Телефон _____

Керівник-координатор фундаментального експерименту в області _____

_____ Телефон _____

До заяви додаються: 1) анкета про школу; 2) листи від місцевих органів влади та обласного (міського) управління освіти про підтримку експерименту; 3) замовлення кафедрі на розробку авторської програми дослідно-експериментальної роботи з конкретної теми або на офіційне придбання вже впроваджуваних наукових проектів («Школа Розуміння», «Школа Мислення», «Школа Віри» та ін.); 4) замовлення кафедрі на проведення кількадечного установчого тренінгу для педагогічного колективу школи.

Підпис
директора школи _____
координатора _____

Підпис
к е р і в н и к а -

Дата, печатка _____
Дата _____

Заява школи на експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи погоджується також з керівником-координатором фундаментального експерименту області, до функціональних обов'язків якого входить широке коло питань управлінського, наукового і методичного забезпечення ефективної роботи експериментальних шкіл Державної академії керівних кадрів освіти.

Державна академія керівних кадрів освіти
Міністерства освіти України
кафедра експериментальних
систем освіти

КЕРІВНИК-КООРДИНАТОР ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

(функціональні обов'язки)

1. Володіє ґрунтовною інформацією про призначення, сутність та умови організації фундаментального експерименту в галузі освіти; теоретично і практично обізнаний з високоефективними інноваційними моделями розвивального навчання – диференційованим, проблемно-діагностичним, модульно-розвивальним; всіляко пропагує і впроваджує зазначені експериментальні системи і підходи в освітню практику.

2. Бере активну участь у нарадах, конференціях і семінарах, які проводять Державна академія керівних кадрів освіти МО України і кафедра експериментального та прикладного експериментування в області.

3. Керує експериментальними школами в області та персонально відповідає за зміст і результативність їх діяльності:

– дбає про підвищення професійного рівня та кваліфікації педагогічних працівників експериментальної школи;

– домагається ефективнішого використання результатів творчих пошуків науковців і практиків, інноваційних підходів у діяльності експериментальних шкіл;

– відповідає за проведення атестації педагогічних працівників експериментальної школи;

– забезпечує дочасне впровадження науково-дослідних розробок кафедри експериментальних систем освіти у педагогічну практику кращих шкіл області;

– бере участь у здійсненні контролю за роботою вчителів експериментальної школи, якістю оволодіння учнями знаннями, нормами і цінностями, за динамікою їхнього психосоціального розвитку.

4. Відповідає за змістовність і якість науково-методичного забезпечення дидактичних, соціологічних і психологічних досліджень, виконання їх у встановлені строки, достовірність і повноту одержаних результатів, їх статистичну та аналітичну обробку.

5. Налагоджує продуктивну взаємодію експериментальної школи з органами освіти, установами та організаціями відповідно до завдань фундаментального експери-

Частина друга. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України

менту, в т.ч. визначає структуру науково-методичних підрозділів експериментальної школи, кошторис додаткових освітніх послуг тощо.

6. Вносить корективи до змісту та ходу діяльності керованої експериментальної школи. щорічно звітується про результати своєї роботи на кафедрі експериментальних систем освіти.

7. На пільгових умовах бере участь у роботі тематичних конференцій і семінарів, що проводяться інститутом і кафедрою.

8. Одержує планові та позачергові консультації наукових керівників фундаментального експерименту, має доступ до новітніх наукових розробок кафедри з актуальних питань розвитку експериментальних систем освіти.

9. Має право на додаткову оплату праці як за виконання конкретних управлінських завдань, так і за досягнення наукомістких результатів діяльності експериментальної школи.

Серед керівників-координаторів експерименту, які упродовж кількох років сумлінно виконують визначені функціональні обов'язки, назовемо заступника директора Житомирського обласного інституту вдосконалення вчителів Зою Олександрівну Черниш. Ось як вона аналізує стан справ у середній експериментальній школі № 10. м. Бердичева (див.: Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 147-149).

Педколектив СШ № 10 (директор Т.В. Семенюк) не випадково вибрав науковий проект модульно-розвивального навчання. До чинників, які сприяли позитивному вирішенню питання про надання школі статусу експериментальної, треба віднести компетентне управління навчально-виховним процесом як нинішнього, так і попередніх керівників цієї школи. Ірині Максимівні Синявській на посаді директора свого часу вдалося, зокрема, розпочати добудову навчального корпусу, перейти на автономний режим фінансування, залучити спонсорські кошти до зміцнення навчально-матеріальної бази, запровадити однозмінне навчання, створити творчу атмосферу в педагогічному колективі.

Керівники школи завжди знаходили можливість відзначити діяльність учителя як морально, так і матеріально за апробацію нововведень, упровадження ідей передового педагогічного досвіду. Тому більшість учителів схвально відгукнулася на пропозицію взяти участь у цьому дослідженні.

Перший етап програми «Школа Розуміння» завершено, виконані його основні завдання. Зокрема, вчителі навчилися й успішно здійснюють діагностику розумового і морального розвитку особистості учня і вчителя за допомогою десяти різноманітних методик і технологій диференціації та індивідуалізації навчання.

Розроблена й успішно реалізується експериментальна навчальна програма підготовки вчителя-дослідника у системі фундаментального психолого-педагогічного експерименту. Реалізовано практичний курс навчально-пошукової роботи: проведено кількісну і якісну обробку результатів тестування, розроблено граф-схеми нав-

чальних предметів. Видано першу наукову продукцію: спеціальні випуски газети «Освіта» (1996, 10 квіт.) та журналу «Рідна школа» (1997, № 2) з модульно-розвивальними програмами навчальних предметів. Завершено розроблення методологічної моделі «Школи Розуміння».

Набутий багаж знань і зростаючий рівень психолого-педагогічної культури вчителів та керівників школи дав змогу педколективу кваліфіковано провести відбір учнів до профільних і спеціалізованих класів на основі результатів тестування, які виявляють нахили до різних типів мислення, рівні здібностей. За час експерименту збільшилася кількість предметів, які учні вивчають поглиблено: математика, українська мова, біологія, фізика, хімія, географія тощо.

Ступені навчання складаються з трьох рівнів. Так, у початковій ланці кожен четвертий клас працює за програмою підвищеного інтелектуального розвитку. Кожен другий – за програмою вікової норми. Крім того, є кілька класів, які виконують програму підвищеної педагогічної уваги. У середній ланці діють п'ять прогімназійних класів, вісім профільних, які гуртують учнів за природничо-математичними і гуманітарними здібностями. Глибоке вивчення інтелектуальних і творчих можливостей старшокласників дало змогу спеціалізувати цей рівень навчання: крім загальноосвітньої, запровадити ще й медико-біологічну та машинобудівну допрофесійну підготовку.

Педагоги школи розробили і працюють за більш як 20 корекційними та інноваційними програмами. В ході експерименту зросли якісні показники навчально-виховного процесу. Кожен другий учень навчається на «добре» і «відмінно», 29 – стали призерами міських, чотири – обласних і два – всеукраїнських олімпіад.

Авторитет у школі мають ті педагоги, які найбільшою мірою виявилися здатними успішно пробуджувати активність дитини, спрямовану на самоконтроль та самовдосконалення, реалізацію можливостей власного «Я». На сторінках українських періодичних видань уже висвітлювалися результати творчих здобутків учителів цієї школи В.Б.Балашкевич, Т.Г.Складанюк, С.В.Архипчук, В.М.Юрковської, Р.І.Хібовської, Р.С.Миколук, О.Ф.Руденко, директора Т.В. Семенюк, яким притаманні особистісно-зорієнтований підхід до навчання, виховання і розвитку дитини, уважне ставлення до її індивідуальності. А майстерне оволодіння блочною системою навчання допомогло безболісно перейти на модульно-розвивальну.

Уперше в педколективі почалася систематична робота з батьками щодо підвищення психологічної грамотності у справі виховання дітей. На заняттях учителі знайомлять їх з результатами адаптованої батареї тестів (автор А.В. Фурман), розкривають закономірності розвитку дітей. Актуальними у родинному спілкуванні є обговорення проблем фізичного і морального здоров'я дітей, запобігання конфліктам і стресовим ситуаціям, подолання шкідливих звичок та утвердження здорового способу життя.

За досить невеликий відтинок часу педагогічний колектив, дирекція школи виявилися спроможними не тільки вивчити основні ідеї, принципи, структуру нової тех-

нології, а й показати свої творчі здобутки на Всеукраїнському семінарі колегам-однодумцям з інших областей. Глибоко зацікавилися науковим проектом модульно-розвивального навчання директори шкіл, методисти, працівники кафедр педагогіки і психології навчальних закладів України.

Професійний інтерес до експерименту педагоги виявляють під час підвищення кваліфікації на курсах обласного інституту вдосконалення вчителів. Щоб збагнути провідні ідеї модульно-розвивального навчання, слухачі повинні переосмислити мету й завдання навчально-виховного процесу. Привабливим для керівників шкіл є принцип складання розкладу навчальних занять з дво- і чотиритижневим періодом, що дає змогу оптимізувати діяльність учителів та учнів.

З досвіду знаємо, що успіх діяльності педагогічного колективу експериментальної школи № 10 буде залежати не тільки від рівня професійної компетентності, одержимості та педагогічної зацікавленості. Науковий проект потребує фінансово-матеріальної підтримки й офіційного визнання. Погляди педагогів, які беруться за таку надзвичайно нелегку працю, безперечно, спрямовані у завтрашній день. Адже після успішного проведення цього тривалого експерименту (понад десять років) виросте нове покоління громадян, які матимуть змогу розвинути свої здібності і природжені задатки, сформувати інтелект і духовність на користь рідної України.

Р О З Д І Л 9

НАУКОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У ситуації з модульно-розвивальним навчанням є підстави говорити про нову експериментальну систему розвивального типу. Щоб аргументувати це твердження, спираючись на кількох моментах нормотворчого забезпечення здійснюваного нами наукового пошуку. Відомо, що норми створюються, застосовуються і видозмінюються в системі організаційно-управлінської діяльності. Тому нормотворчість у галузі науки – це проектно-мислительна діяльність, яку здійснює той, хто володіє технологією методологічного мислення. У цьому аспекті науковому проектуванню модульно-розвивальної системи притаманні специфічні особливості.

Система наукового проектування модульно-розвивального навчання

Наукове проектування в галузі освіти – це здебільшого спільна методологічна робота науковців і практиків, спрямована на створення детального нормативного уявлення про реальний навчально-виховно-освітній процес як взаємозалежну соціально-культурну діяльність учителя і учнів. Науковому проектуванню модульно-розвивальної системи властиві такі особливості:

- взаємопов'язано наповнюються докорінно відмінним від усіх попередніх систем психолого-дидактичним змістом основні етапи-критерії навчального процесу, зокрема мета, зміст, форми, технології і результати;
- фундаментальному експериментальному випробовуванню передують ґрунтовна розробка теорії, методології і технології модульно-розвивального навчання, котрі, вичерпно заповнюючи простір можливого наукового пошуку, дають відповіді на три вихідних питання щодо діяльності будь-якої масштабної інноватики: що це за система навчання? яким шляхом вона створена? як послідовно втілити її у життя?
- створення системи здійснюється за вимогами повноцінного наукового проектування нового змісту навчання на чотирьох взаємозалежних рівнях – стратегічному (мета і психолого-дидактичний зміст етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля); тактичному (принципи і критерії відбору соціально-культур-

ного досвіду до кожного етапу навчального модуля), технологічному (опис процедури відбору змісту навчання на рівні модулів знань, норм і цінностей) та науково-проектної діяльності як авторського досвіду створення наукових проектів змістового модуля;

- рівноцінному презентуванню підлягають основні інваріанти соціально-культурного досвіду – знання, норми і цінності, що, на відміну від традиційного підходу, в якому переважає інформаційно-практичний пласт досвіду (знання, уміння, навички), забезпечує гармонію між інформаційно-пізнавальним, нормативно-регуляційним і ціннісно-естетичним рівнями активного оволодіння особистістю цим досвідом;

- компактно повноцінна технологічна модель завершеного циклу модульно-розвивального процесу за допомогою сукупності педагогічних технологій (установчо-мотиваційна, змістово-пошукова, оцінно-смилова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольнорефлексивна) повно реалізує ідею стабільності психосоціального розвитку вчителя і учня;

- наявне якісно глибше програмне забезпечення зазначеної системи, що передбачає підготовку: а) наукових проектів сукупності змістових модулів (розділ, тема) навчального курсу, б) сценаріїв інваріантних технологій цілісного модульно-розвивального процесу до кожного наукового проекту змістового модуля, в) міні-підручників до кожного такого сценарію;

- система випробовується у ході фундаментального соціально-психологічного експерименту, коли протягом трьох-п'яти років поетапно видозмінюються основні підрозділи життєдіяльності сучасної школи шляхом інтегративного задіяння комплексу теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які делегують до нього різні науки, у результаті чого школа перетворюється на науково-освітню інституцію (міні-інститут) що здатна не лише давати прекрасні практичні досягнення у розвитку і навчанні учнів, а й на високому професійному рівні організувати виробництво об'єктивного нового, психолого-педагогічного знання (ідеї і системи, технології і методи, проекти і програми тощо).

Система нормотворчого забезпечення модульно-розвивального навчання передбачає проведення наукового проектування у трьох взаємопов'язаних аспектах:

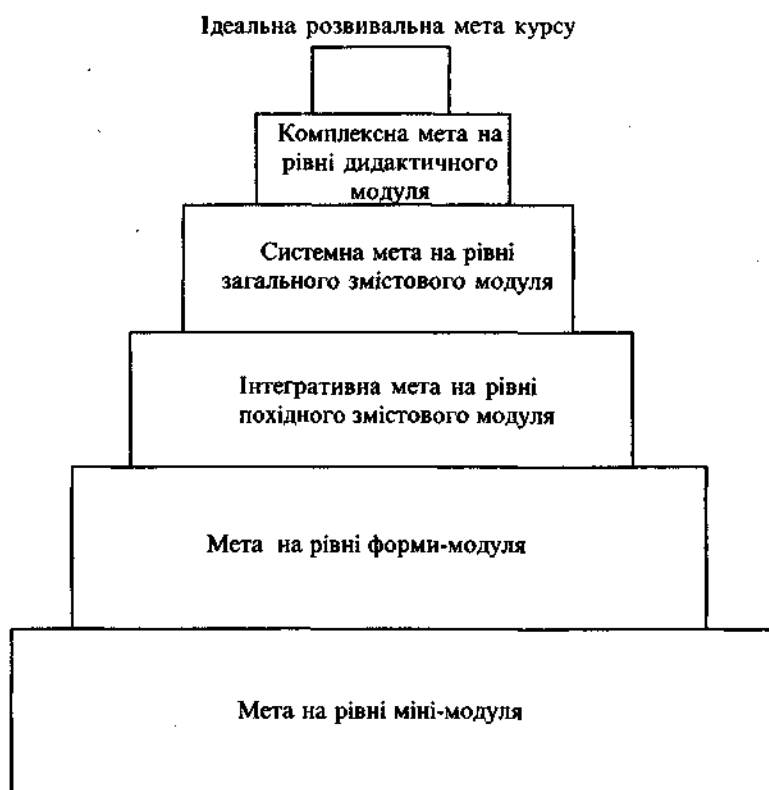
- а) **мікрорівні** неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів як системи психомистецьких технологій, що знаходять текстове відображення у формі сценарію модульно-розвивальних занять (див. розділ 10);

- б) **макрорівні** функціонування цілісного модульно-розвивального процесу як цикл етапів навчального модуля, кожний з яких має свої завдання, специфічний психолого-дидактичний зміст, який спрямований на розвиток певних компонентів внутрішнього світу особистості (див. далі);

- в) **метарівні** педагогічно організованого творення соціально-культурного простору школи на основі базового змісту навчальних курсів і з використанням інноваційних теоретичних моделей управління модульно-розвивальним процесом та авторських проблемно-модульних навчальних програм (див. далі).

Крім того, важливе значення має проектування цільового модуля навчального курсу, реалізація якого спричиняє формування результативного та утворенню розвивального модулів, що фіксують порівняно завершений етап психосоціального розвитку особистості. Проектно-цільовий модуль – це науково-практичне описання ієрархізованої системи психолого-педагогічного змісту окремого навчального курсу, що входить до структури дидактичного модуля і визначається проблемно-модульною навчальною програмою; організаційно реалізується як ланцюг інноваційних психодраматичних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал окремого навчально-виховно-освітнього циклу.

Основною формою проектно-цільового модуля є «піраміда» психодидактичних цілей і завдань навчального курсу, проектне створення якої розпочинається від визначення ідеальної розвивальної мети предмету і завершується описом психолого-мистецьких завдань 30- чи 20-хвилинного міні-модуля (мал. 9.1).



Мал. 9.1. «Піраміда» психодидактичних цілей і завдань навчального курсу.

Рівні наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм

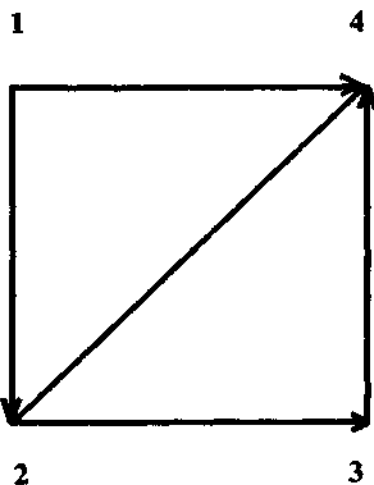
Про системний характер організованої нами проектно-мислительної діяльності свідчать рівні проектування проблемно-модульних програм (мал.9.2), що вичерпно характеризують процес руху науковців і практиків від розв'язання стрижневих завдань методично-засобового забезпечення експериментальної системи до набування досвіду вирішення локальних питань модульно-розвивальних технік викладання окремих змістових модулів (розділ, тема). У цьому плані непересічне значення мають раніше пропоновані нами таблиці наукового проектування і практичного втілення цілісного модульно-розвивального процесу, матеріал яких, змальовуючи реальну картину неперервної розвивальної взаємодії вчителя і класу впродовж змістовно визначеного навчального модуля, має нормативно-інструктивний характер. Очевидно є висока складність і трудомісткість проектно-мислительної діяльності, зважаючи на процесуальну багатоваріантність і природну взаємозалежність стадій перебігу навчального, виховного й освітнього ритмів, які й визначають набір вимог щодо якості новостворюваних проектів (граф-схема, навчальний сценарій тощо).

Стратегія проектування:

науково повне обґрунтування структури конкретного дидактичного модуля, а також визначення культуротворчої мети і психодидактичного змісту навчальних модулів з огляду на поступальне смислове загурення особистості певного віку в піднятий культурний пласт

Тактика проектування:

визначення і дотримання принципів і критеріїв організації (відбір, структурування тощо) змісту соціально-культурного досвіду до кожного навчального модуля, що задається логіко-структурною будовою навчального курсу і теоретичною моделлю цілісного розвивального процесу



Техніка проектування:

дотримання процедурних вимог щодо інваріантної психодрама-тичної технологічності кожного з етапів повного функціонального циклу навчального модуля з урахуванням як взаємозалежного структурування конкретної сукупності знань, норм і цінностей, так і етапності сценічного твору (зав'язка, розвиток подій і т.ін.)

Проектно-мислительна діяльність:

досвід створення програмно-методичних засобів інноваційного типу, який став утіленням авторської стратегії, тактики і техніки проектування і привів до відшукування якісних науково-методичних продуктів

Мал. 9.2. Рівні наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм у досвіді спільної мислительної діяльності науковців і практиків

Отже, створення проблемно-модульної програми можливе за умов урахування великої кількості проектних вимог щодо психолого-дидактичного досвіду у взаємозалежну послідовність змістових модулів знань, норм і цінностей. Тоді якість цієї програми визначатиметься тим, настільки її розробникам вдається сутнісно обґрунтувати і взаємоадаптувати психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий різновиди змісту. Зважаючи на ці критеріальні характеристики наукового проектування, нами запропонована типологія соціально-культурного змісту (табл. 9.1), що дає змогу нормативно окреслити пошукове поле, в якому працюють науковець і практик, фундаментально експериментуючи. На її основі створена методологічна модель проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів (табл. 9.2).

Таблиця 9.1. Типологія соціально-культурного змісту в системі модульно-розвивального навчання

Різновиди змісту розвивальної взаємодії	Сфери змістового модуля		
	1 – модуль знань	2 – модуль норм	3 – модуль цінностей
А – психолого-педагогічний	Гуманітарні знання (антропологічні і психологічні теорії, версії)	Норми соціальної взаємодії (цілі, кодекси, правила, угоди)	Духовні ідеали і цінності (ідеї, ідеали, установки, вірування, переконання)
Б – навчально-предметний	Наукові знання (теорії, закони і закономірності, поняття, факти)	Пізнавальні норми (плани, інструкції, стандарти, алгоритми)	Світоглядні вартості (погляди, ціннісні орієнтації, концепції)
В – методично-засобовий	Знання як інструмент свідомості (наукові програми і проекти, мислительні моделі)	Програмно-регуляційні норми (соціальні програми розвитку, управлінські моделі)	Моральні вчинки (духовні настанови і прагнення, моральні судження, наслідки рефлексії)

У результаті вчителі й учні, залучені до змістовно спроектованої розвивальної взаємодії, мають власну (залежно від вікових та індивідуальних особливостей) траєкторію соціального розвитку – від пізнавальних новоутворень до ціннісних і духовно-естетичних. Тому набутий у такий спосіб культурний досвід є для учнів не просто інформаційним багажем. Він стає завдяки якісно новому програмно-методичному забезпеченню внутрішнім чинником їхньої самоактивності, власного саморозвитку і духовного вдосконалення. Інакше кажучи, проблемно-модульні програми у нашої досвіді – це складний засіб керування розвивальною взаємодією.

Наукове проектування психолого-педагогічного змісту етапів навчального модуля

У творенні модульно-розвивального навчання основна лінія наукового проектування щодо цієї важливої сфери людської соціальної діяльності проходить через психолого-педагогічний зміст етапів цілісного модульно-розвивального процесу (див. табл. 9.3). Саме цей зміст перебуває у фокусі усвідомленої предметної діяльності педагога-дослідника.

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 9. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу

Таблиця 9.2. Методологічна модель проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів у модульно-розвивальній системі освіти

Різновиди змісту розвивальних взаємодій	Сфери змістового модуля		
	1 - Модуль знань (Що?)	2 - Модуль норм (Як?)	3 - Модуль цінностей (Для чого?)
А - Психолого-педагогічний (Якими впливаємо?)	Гуманітарні знання в контексті єдиної освітньої діяльності вчителя і учня (антропологічні, філософські, соціологічні і психологічні концепції, теорії, версії, підходи, програми)	Норми соціальної взаємодії на рівні певного соціально-культурного наповнення розвивальної взаємодії (ціль, кодекс, правила, угоди, параметри, форми, вчинки, події)	Духовні ідеали і цінності в ларині чуттєво-естетичного освоєння дозвіль (ідеї, ідеали, максими, ідеології, установки, вірування, переконання, потреби, ставлення)
Б - навчально-предметний (Яким матеріалом?)	Наукові знання у межах індивідуального виміру (теорії, закони, закономірності, концептуальні моделі, аксіом, постулати, теорії, категорії, поняття, факти)	Пізнавальні норми опосередкування освітнім соціально-культурним змістом (план, проєкти, алгоритми, інструкції, стандарти, критерії, підходи, методи, техніки, операції)	Світоглядні цінності чітко визначеного предметного галузку (погляди, оцінки, цінності, орієнтації, підходи, концепції, доктрини, орієнтири, точки зору, гіпотези, версії)
В - методично-засобовий (Якими засобами?)	Знання як інструмент свідомої освітньої діяльності (наукові програми, пілоти проєкти, систематика, таксономії, класифікації, мислительні моделі, системи кодування, символічні засоби, помилкові образи)	Програмно-регулюючі норми як складові інструментарій стратегічного менеджменту (соціальні програми розвитку, управлінські моделі, поведінкові стратегії, алгоритми реформування, стратегії прийняття рішень, схеми структурування)	Моральні вчинки як інтегровані показники культурного й, зокрема, духовно-емоційного розвитку особистості (духовні настанови і прагнення, моральні судження, наслідки рефлексії, морально-етичні кодекси, духовні критерії, екзистенційні потреби і смисли)

Оскільки реалізація нової системи навчання на будь-якому рівні її практичного втілення можлива тоді, коли встановлені етапи однозначно наповнюються відповідним психолого-педагогічним змістом, то на етапі наукового проектування найважливіше описати (мислительно і за допомогою тексту), як саме учитель має працювати з цим змістом, актуалізуючи наявні теоретичні, методологічні і технологічні знання і норми. Тому структура і матеріал таблиці мають нормативно-інструктивний характер. Повне виконання її вимог дасть змогу вчителю оптимально вибирати дидактичні завдання, організаційні форми, інноваційні методи і прийоми розвивальної активності учнів на кожному етапі навчального модуля, а в підсумку забезпечить прогресивний психосоціальний розвиток кожного.

Таблиця 9.3. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу

Етапи модульно-розвивального процесу	Проектна мета	Змістова суть проектування	Імовірне поле проєктованого психолого-педагогічного змісту
1. Установчо-мотиваційний	З'ясувати внутрішні умови вмотивованої діяльності, установок і ціннісних орієнтацій учнів класу і кожного учня зокрема	Грунтовність пропедевтично-учіння; постановка нових навчально-виховних цілей; стимулювання прагнення учнів до внутрішнього успіхів у діяльності; актуалізація мотиваційного світу учнів, їх резервів учня; створення психологічного зокрема їхньої клімату довіри між учителем і учнем; відчуття спрямованості, учнем власної компетентності; внутрішнє включення вчителя і учня в ситуацію вільного вибору; позитивне проблемно-діалогічне прийняття учнем навчально-виховних цілей; введення учнів в спроектоване понятійно-термінологічне поле; формування внутрішньої мотивації учіння; привернення уваги учнів до змістового модуля; доказовість актуальності вивчаного матеріалу; емоційна насиченість пізнавальної активності учнів; усвідомлення учнями особливостей потенційного проблемно-пошукового поля; пред'явлення структурно-часової моделі цілісної навчальної діяльності; попередня самостійна робота учнів, у т. ч. випереджальні домашні завдання, дослідження тощо	
2. Змістово-пошуковий	Визначення психолого-дидактичних умов безперервної пошукової пізнавальної активності учнів (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення,	Всебічне вербально-мислительне й образно-графічне моделювання проблемно-діалогічного простору навчального сумісного пошуку нового знання	Мінімізація теоретичного матеріалу теми; ґрунтовна психологічна готовність учителя і учня до спільного пошуку нового знання; актуалізація опорних знань і відшукування їхніх зв'язків з невідомими знаннями; формування переборення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, що функціонують на основі єдиної навчальної проблемної ситуації; зіткнення учнів особистісною невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями та їх емоційно-психологічне переживання; створення

Частина друга. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов

Розділ 9. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу

Продовження таблиці 9.3

Етапи модульно-розвивального процесу	Проектна мета	Змістова суть проектування	Імовірне поле проєктованого психолого-педагогічного змісту
	пізнавально-сміслова су-перечність)		оптимальних психолого-дидактичних умов для продуктивного функціонування внутрішніх проблемних ситуацій учителя і учня; змістовність і розгорнутість зовнішнього і внутрішнього навчальних діалогів; висунення системи гіпотез; забезпечення найкращих умов для оперативного виникнення тих чи інших джерел внутрішньої проблемності згідно з віковими особливостями учнів; взаємозв'язок і достатність різних проблемно-діалогічних форм пошукового мислительного процесу вчителя і моделювання продуктивних пауз учня; вибір оптимальних рівнів розв'язання учнями проблемних завдань залежно від їхніх інтелектуально-вольових можливостей; розкриття загальної логіки і системи доведень
3. Оцінно-смісловий	Окреслення пошуково-сміслового простору кожного учня шляхом актуалізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю, мислительного експерименту і теоретичної рефлексії	Повне описання пізнавально-сміслової структури навчального розуміння, то б т о внутрішнє осягнення учнем психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового змісту на індивідуальному рівні	Первинне осмислення здобутого соціально-культурного досвіду (розвиток оцінки і самооцінки, контролю і самоконтролю, формування пошуково-сміслового поля). Основний психолого-педагогічний зміст: система завдань для оцінки рівнів засвоєння і розуміння навчального матеріалу, рівні осмислення навчальної інформації залежно від віку; осмислення фундаментальних залежностей як суті закону, поняття, теорії; оцінювання учнями правильності розуміння набутих знань; корекція адекватності оволодіння навчальною інформацією; проміжна рефлексія учителем правильності форм і методів результативності навчання; стимулювання успіхів у конкретній навчальній діяльності; визначення ступеня оволодіння навчальним матеріалом, розуміння смислового змісту вивчуваного; актуалізація соціально-нормативних труднощів і суперечностей як невідповідності між теоретичними знаннями і потребами їх практичного використання
4. Адаптивно-перетворювальний	Розвиток нормативно-регуляційної діяльності учнів, який організується як переструктурування і адаптація до потреб практики фундаментальних знань	П о д а н н я інформаційно-теоретичного модуля знань у прийнятних соціально-нормативних формах (інструкція, програма, технологія, методика тощо)	Система вправ для вироблення вмінь і навичок; диференціація навчальних завдань, форм і методів навчальної діяльності для практичного використання моделювання регуляційно-вольових зусиль учнів під час проходження навчальних програм, реалізації технологій, адаптації методик; відпрацювання інваріантних способів навчальної діяльності; творче перенесення знань у нові умови діяльності; взаємооцінка засвоєних знань і вироблених умінь учнями; пошук обставин конструктивного застосування теоретичних знань на практиці; проведення експери-

Продовження таблиці 9.3

Етапи модульно-розвивального процесу	Проектна мета	Змістова суть проектування	Імовірне поле проектованого психолого-педагогічного змісту
5. Системно-узагальнюючий	Створення психодідактичної програми адаптивного входження здобутих знань і норм ментального досвіду учнів, ґрунтувати їх систематизація місця у гармонізації взаємин знань кожного	Подати здобуті знання і норми у світоглядному і загальнонаучному контекстах та обґрунтувати їх місце у гармонізації взаємин людини і світу	Актуалізація ментального досвіду школярів; формування ціннісно-естетичного ставлення до здобутих знань і норм; уміння визначити місце теми у загальному змісті навчального курсу та освіти в цілому; тестове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормами і цінностями; встановлення зв'язків і закономірностей між поняттями і явищами (аналіз і синтез), причинно-наслідкових, функціональних та інших зв'язків; структурування виучуваного матеріалу, встановлення логічних зв'язків; постановка і концептуальне розв'язання кількох світоглядних проблем; збагачення ментального досвіду учнів гуманітарними і передусім морально-етичними знаннями і цінностями; оформлення систематизованих знань за допомогою знаково-графічних засобів (таблиці, схеми та ін.); перехід від часткових до широких узагальнень, від окремих до загальнолюдських норм, від індивідуальних прагматичних потреб до духовних цінностей
6. Контрольно-рефлексивний	Налагодження теплих, довірливих взаємин з учнівським колективом на тлі піднесеного емоційно-психологічного клімату, який сприяє духовному самовдосконаленню і морально-етичному розмірковуванню	Вдосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції особистості, якій притаманна самоповага і самоприйняття, творча рефлексія і духовна свобода	Розвиток творчої рефлексії, збагачення ціннісно-естетичної сфери особистості; підсумкове оцінювання рівнів оволодіння знаннями, нормами, цінностями; взаємозалежність оцінки вчителя і самооцінки учня; спільний звіт учителя і учня про соціальне зростання протягом проходження повного функціонального циклу; усвідомлення засвоєного набору норм діяльності; особистісний відбір змістових цінностей; рефлексивне переструктурування особистісних знань, норм і цінностей; загострення проблеми духовного самовдосконалення і відшукування напрямів пом'якшення; самоаналіз і самоусвідомлення міри збагачення учнем і вчителем власного ментального досвіду; самозвіт учня про ціннісно-естетичне збагачення ментального досвіду; визначення морально-етичних проблем, які залишилися нерозв'язаними на особистісному рівні

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 9. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу

Продовження таблиці 9.3

Етапи модульно-розвивального процесу	Проектна мета	Змістова суть проектування	Імовірне поле проектного психолого-педагогічного змісту
7. Духовно-естетичний	Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення учнем самого себе й у такий спосіб духовно-естетичне збагачення його власного психічного досвіду	Вдосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції особистості, якій притаманна самоповага і самоприйняття, продуктивне вірування і стійке внутрішнє зростання, творча рефлексія і духовна свобода	Моделювання ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування; сприймання музики, акумулювання переживань та відображення їх в авторських малюнках, віршах, висловлюваннях учнів; самонавчання особистості на основі осмислення власних думок, мрій і прагнень; свобода асоціативного мислення та уявлювання (малюнки, вірші, твори, вироби тощо); рефлексія духовних підвалин особистісного розвитку учня; духовно-естетичні афекти (ексцеси) і вчинки як внутрішні продукти власної творчості; духовне збагачення особистості враженнями, смислами, образами; емоційно-креативне вивільнення учня в ході відкритої освітньої самодіяльності; прагнення і відшукування краси, досконалості, любові; самовідкриття особистістю духовно-сміслових опор віри у себе, добро, справедливість; осмислення учнем потреби власного духовного самовдосконалення, нових горизонтів самореалізації

Розвивальний модуль у нашому досвіді – конкретна повна форма втілення розвивальної взаємодії вчителя, навчальної групи (класу) і соціально-культурного змісту навчального курсу, що характеризує відносно завершений стан психосоціального розвитку особистості, тобто спричинює виникнення системно-якісних новоутворень у внутрішньому світі учня, істотне зростання його соціальних можливостей і духовної досконалості та емпірично визначається індивідуально можливим для нього зануренням в чітко структурований фрагмент етнонаціонального і загальнолюдського досвіду. За часовими параметрами освітнього процесу цей модуль як мікроетап культурного розвитку особистості співпадає з міні-модулем, як відносно довершений етап – із набором одночасно організованих навчальних модулів і як макроетап – із сукупністю дидактичних модулів (навчальних курсів), реалізація яких здебільшого припадає на кінець навчального року.

Крім того, під час наукового проектування управлінських засобів модульно-розвивального навчання треба керуватися певними принципами. Так, у контексті тактичних завдань програмно-методичного творення проектування принципу *відкритості* передбачає повне відображення у нових навчальних програмах базового освітнього стандарту соціально-культурного досвіду для учнів певного віку та можливість якомога якіснішого його забезпечення з огляду на оптимальні у кожному конкретному випадку обсяг і динаміку психосоціального розвитку учасників навчального процесу.

Зміст принципу *проблемності* у нашому досвіді визначається психолого-педагогічною теорією навчальних проблемних ситуацій, згідно з якою пізнавально-інформаційний рівень перебігу навчального процесу забезпечується шляхом повноцінного функціонування внутрішніх проблемних ситуацій учня, що ґрунтується на проблемно-діалогічній організації змісту освіти, утримує чотири етапи розвитку їхньої пошукової пізнавальної активності – виникнення, становлення, розв'язування і зняття внутрішньої проблемності та визначає розвивальний потенціал модульного навчання.

Реалізація принципу *інваріантності*, концептуально спираючись на системний аналіз тенденцій-іпостасей психосоціального розвитку особистості, передбачає розробку кількох десятків непересічних граф-схем, наукових проектів, сценаріїв, міні-підручників для максимального задоволення потреби багатолітньої шкільної практики на рівнях загальноосвітньої і малокомплектної шкіл, ліцею і коледжу, гімназії і спеціалізованого закладу освіти.

Принцип *модульності*, сутнісно втілюючись у граф-схемах навчальних курсів і наукових проектах змістового модуля, інноваційно завершує новий підхід до створення проблемно-модульних навчальних програм і експериментальних систем освіти загалом. При цьому серед критеріїв наукового проектування основними є:

- психолого-мистецький зміст повного функціонального циклу навчального модуля;
- системна характеристика внутрішнього світу учнів певного віку;
- психологічна організація діяльності, спілкування і поведінки учнів одного віку, але різного психофізіологічного складу (інтелектуальність, афективність, соціальність, креативність тощо);
- рівноцінне подання компонентів соціально-культурного досвіду як єдність модулів знань, норм і цінностей;
- розвивальна взаємодія між учителем, учнями і змістовим модулем та ін.

Проектування ментально прийняттого, соціально-культурного простору національної освіти

Наукове проектування соціально-культурного простору нової освітньої системи ґрунтується на принципах ментальності, духовності, розвитковості і модульності (див. I част.). Тому модульно-розвивальна система, істотно збагачуючи соціально-психологічний зміст національної середньої освіти, гармонізує із формами і чинниками українського менталітету, стимулює культурний прогрес суспільства.

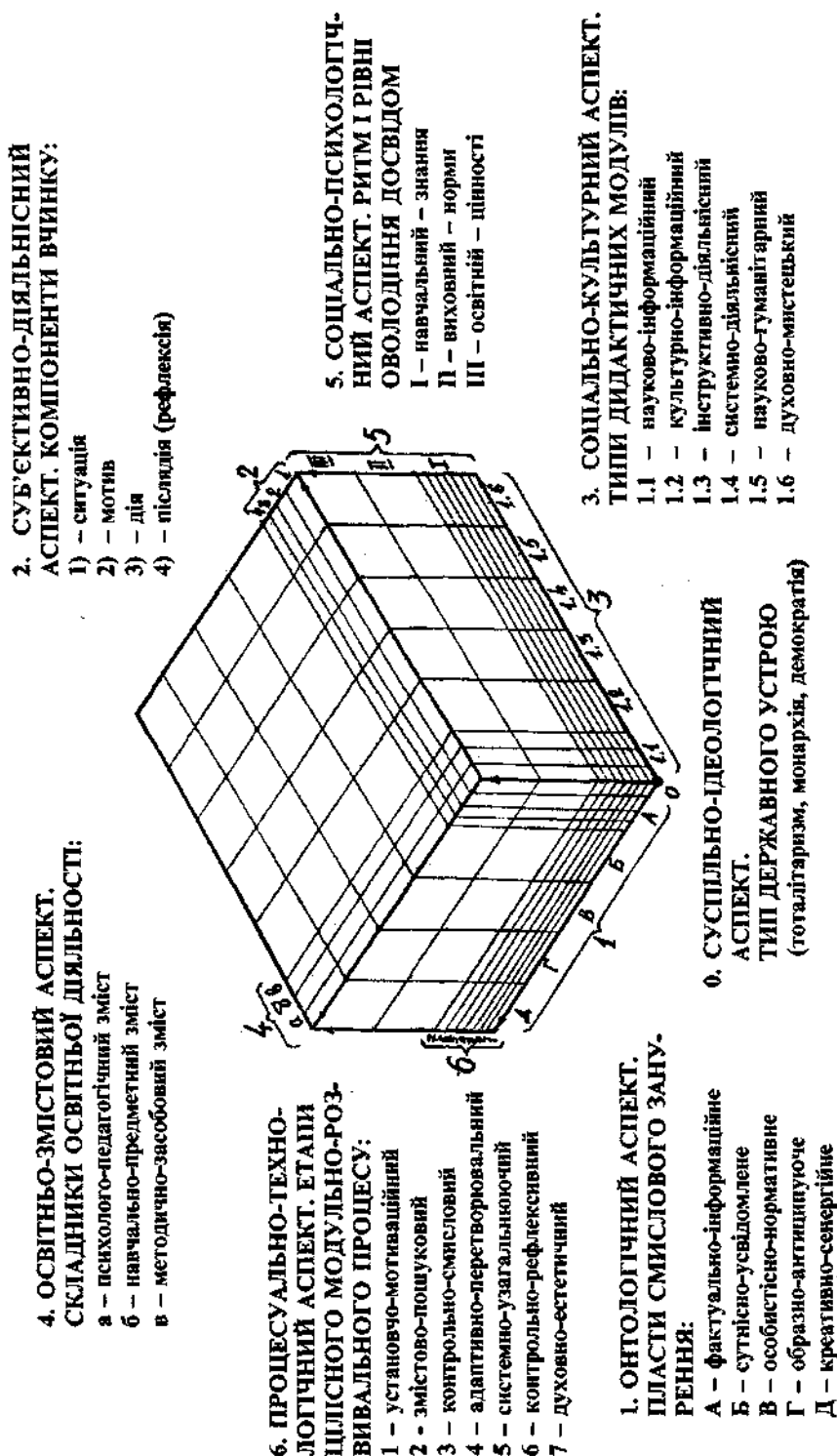
Про це наочно свідчить модель наукового проектування соціально-культурного простору освітньої системи України (мал. 9.1), побудована на вітчизняному соціокультурному «матеріалі» і спрямована на використання позитивного інноваційного потенціалу як національної науки, так і шкільної практики.

Ідея цієї моделі полягає в досягненні високої гармонійності між спроектованим культурно-розвивальним змістом діяльності школи (переважно навчальних курсів) і мотивами та формами психосоціальної активності школярів у навчанні. Її теоретичним орієнтиром є науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя (виробництва) суспільства, національної безпеки держави, благополуччя та психічного здоров'я кожного громадянина.

Процедура використання моделі на модульних заняттях, що протягом двох останніх років реалізується в експериментальних школах Державної академії керівних кадрів освіти МО України, передбачає послідовне врахування шести параметрів (аспектів або контекстів) функціонування шкільного соціально-культурного простору: від першого, найзагальнішого і найобсяжнішого, до останнього – конкретно-ситуативного, процедурного. Оскільки модель потребує окремого теоретико-методологічного обґрунтування, то подамо лише алгоритм користування нею, вироблений в експериментальних школах ДАККО, а також зробимо висновки методологічного плану.

Алгоритм, як відомо, – сукупність операцій, виконання яких забезпечує одержання передбачуваного результату. Стосовно соціально-психологічних систем алгоритм ще й відкриває механізм їх цілісного функціонування, відповідаючи на запитання: «Як ці системи працюють?». Складність змодельованого нами об'єкту дає змогу говорити про окремі системи операцій (процедур), яких у нашому випадку п'ять (мал. 9.2).

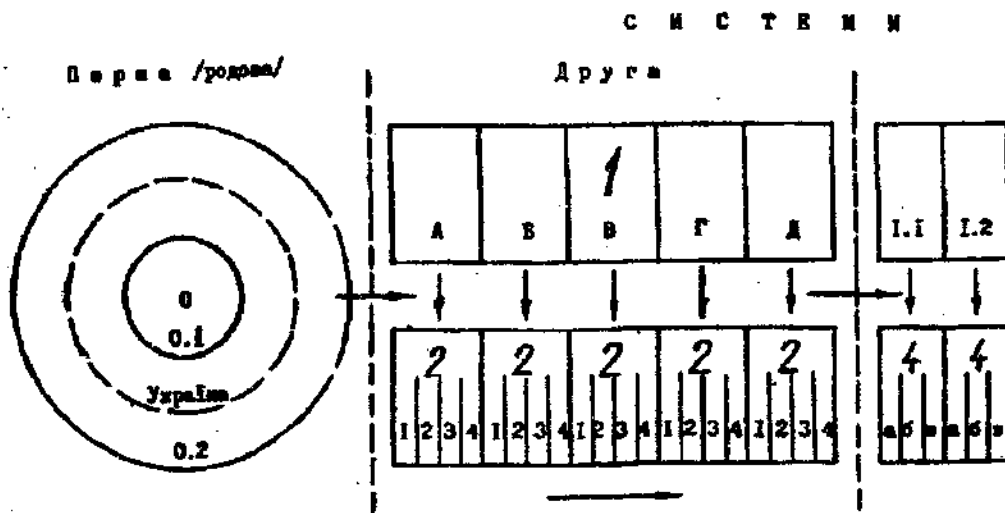
Перша система операцій у пропонованому алгоритмі є родовою, а тому може набувати різного соціально-культурного змісту в широкому діапазоні – від тоталітарних суспільств (0.1) до послідовно демократичних (0.2), в кожному з яких освітня система обіймає різний за обсягом і спрямованістю простір суспільного життя. У першому цей простір суворо обмежений моноідеологією, у другому є максимально продовженим щодо наукової і практичної багатоваріантності, інноваційної плідності нових освітніх технологій. Україна напівдорозі до демократичної європейської дер-



Мал. 9.1. Модель проектування соціально-культурного простору (зміст, досвід) освітньої системи.

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

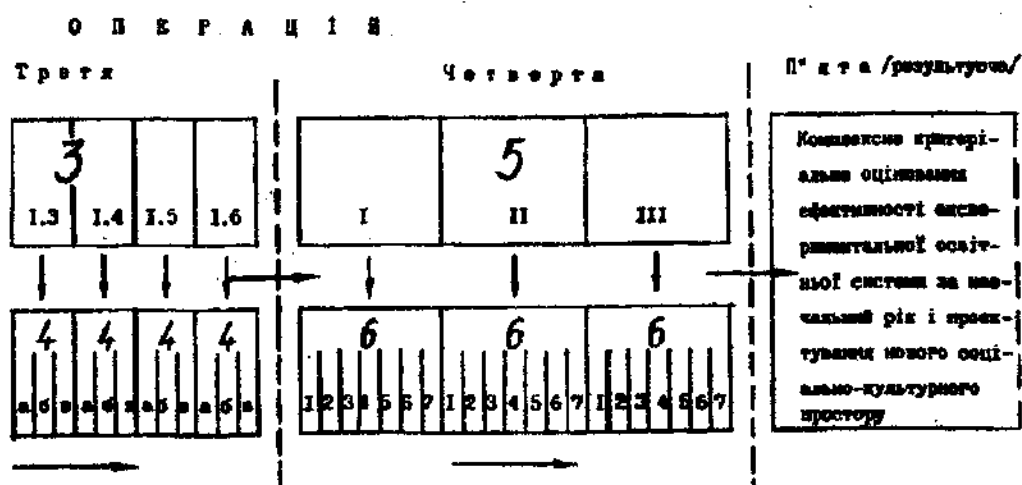
Розділ 9. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу



Мал. 9.2. Алгоритм користування моделлю проектування соціально-культурного передбачає поєднання наукової і досвідної стратегій вивчення

жави. Звідси суперечливі тенденції розвитку гуманітарності сфери: намагання зберегти стару освітню модель, яка все більше суперечить загальному суспільному поступу, ставить порядком денним потребу сутнісно оновити систему національної освіти.

Друга система операцій (вісь Y) характеризує стратегію проектування соціально-культурного простору на матеріалі змісту навчальних курсів, коли визначається глибина смислового занурення кожним учнем упродовж навчального року в той фрагмент національного і загальнолюдського досвіду, що контурно фіксується державною навчальною програмою. Таке занурення закономірно передбачає внутрішнє вивільнення особистості за допомогою розширення багажу смислових засобів освоєння довкілля і власного Я. Тому вищі рівні занурення пов'язані із розширенням меж внутрішньої свободи, збагаченням регуляційного інструментарію особи, творчістю, критичною рефлексією та задоволенням її духовних потреб. Класно-урочна система забезпечує два перших рівні смислового занурення – вивільнення, хоч другого, сутнісно-усвідомленого рівня, як показують спостереження, досягає меншість школярів. Це пояснюється тим, що її репродуктивні дидактичні технології спричиняють ситуації, коли почасти навіть закони і закономірності вивчаються як пізнавальні факти, тобто в режимі інформаційного повідомлення. Щодо модульно-розвивальної системи, то її психолого-мистецькі технології дають змогу кожному учневі досягти максимально можливих рівнів особистого занурення – вивільнення, яке, першочергово залежить від його інтелектуального потенціалу. Щоб істотно збагатити свій ментальний досвід, учень має спочатку зреалізуватися на нижчих рівнях володіння у повноцінному вчинковому процесі, який передбачає проживання ним ситуативних, мотиваційних, дійових і післядійових моментів творчої взаємодії



простору в експериментальній системі модульно-розвивального навчання, що навчальних курсів для середньої загальноосвітньої школи

із соціумом. Тоді здійснення вчинку як універсального способу діяльнісного освоєння світу та особистісного саморозвитку (В.А. Роменець) є соціально-культурною подією в житті учня, що зумовлює розумове і духовне зростання на межі його внутрішніх можливостей. У досвіді експериментальних шкіл ДАККО зазначена біаспектність (онтологічність – суб'єктивність) проектується за допомогою відповідних моделей кожним педагогом-дослідником на навчальний рік і таким чином розкриває методологію реалізації розвивального потенціалу окремого навчального курсу з огляду на вікові особливості учнів.

Третя система операцій (вісь X) нормативно визначає тактику проектування соціально-культурного простору залежно від предметної специфіки навчальних курсів, що конкретизує психолого-дидактичні умови особистісного занурення/вивільнення учня у пласти вселюдського досвіду (наука і культура, фізична і розумова діяльність, світогляд і мистецтво), зафіксованих у змісті державних навчальних програм. Теоретичну основу вказаного рівня наукового проектування визначає концепція дидактичного модуля, що пояснює суть, типологію та універсальну структуру цих модулів для середньої школи (див. газ. Освіта, 10 січня 1996 р.). Спираючись на конкретні наукові моделі, пропонується номенклатура дидактичних модулів покликана максимально повно заповнити розвивальний простір оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання навчальних курсів, зорієнтованих науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно. Разом з тим кожний із шести дидактичних модулів проектується ще й з огляду на три основних різновиди освітнього змісту – психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий. Перший задається нормативно як система вимог до цілісного модульно-розвивального процесу під час підготовки і проведення занять, починаючи від цільового модуля і завершуючи результативним; другий базово визначається державними навчальними програмами і прогрес-

сивними досягненнями людства у тій чи тій культурній сфері; третій створюється в ході фундаментального соціально-психологічного експерименту науковцями і практиками як повно інноваційне програмно-методичне забезпечення нової освітньої системи (граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії, розвивальні міні-підручники, програми самореалізації). Єдність схарактеризованих біаспектів, як показує пошукова робота, дає змогу збагатити соціально-культурний простір школи нормотворчим, морально-етичним і ціннісно-естетичним змістом, у якому повніше викристалізуються приховані, але значущі ментальні структури української нації – переживання історичної долі, етнічні прагнення, творення власної культури, рефлексія національних змагань тощо.

Четверта система операцій (вісь Z) презентує техніку проектування соціально-культурного простору стосовно ситуативних закономірностей перебігу цілісного модульно-розвивального процесу, який змістовно будується на матеріалі окремого розділу чи теми (так званий змістовий модуль). Одна з основних закономірностей полягає в психосоціальній триритмічності модульно-розвивального процесу, коли має місце часова домінантність навчального ритму стосовно виховного, а виховного щодо освітнього. Кожний з цих ритмів, взаємоспричинюючи відмінні нашарування культуротворчих набутоків людства, забезпечує певний рівень оволодіння учнями досвідом, тобто систему наукових знань, соціальних норм чи гуманних цінностей. Групове занурення – вивільнення школярів у змодельованій на основі окремого навчального предмету освітнього простору дидактично забезпечується функціонуванням проблемної, регуляційної і світоглядної ситуації. Особистісне осягнення духовних набутоків нації і самоствердження себе як громадянина та індивідуальності досягається через внутрішньо вмотивовану пошукову, нормотворчу чи ціннісно-естетичну самоактивність учня (див. газ. Освіта, 30 жовтня 1996 р.). Із сукупності взаємозалежних стадій перебігу навчального, виховного та освітнього ритмів на кожному етапі модульно-розвивального процесу вибудовується окрема інноваційна освітня технологія, яка сутнісно є технологією: а) канонізованої процедури оптимального дидактичного розвитку навчально-виховного процесу, починаючи від установчо-мотиваційного етапу і завершуючи духовно-естетичним; б) неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учня, за якої завдяки роботі педагога з психологічним змістом центруються на особистості вихованця всі основні розвивальні потоки (впливи), що надходять від окультуреного середовища; в) єдиного психомистецького дійства за класичною схемою: зав'язка – розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка; г) духовного єднання учасників освітнього процесу, що й забезпечує стійке психосоціальне зростання особистості, глибинне смислове занурення в культурні пласти вселюдського досвіду і внутрішнє вивільнення та прагнення до свободи, добра, гармонії.

П'ята система операцій пов'язана з проведенням комплексної науково-адміністративної експертизи ефективності модульно-розвивальної експериментальної системи після закінчення навчального року і науковим проектуванням оновленого соціально-культурного простору школи з урахуванням набутого досвіду інноваційної

видозміни умов її діяльності у новому році. Для цього керівниками, виконавцями, учасниками і широким загалом педагогічної громадськості здійснюється: 1) теоретико-методологічна та управлінсько-адміністративна експертиза цілей, змісту, методів і результатів фундаментального соціально-психологічного експерименту; 2) психолого-дидактична характеристика модульно-розвивальних занять, яка передбачає аналіз, оцінювання та узагальнення якості психомистецьких технологій та ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня за окремими нормативними таблицями; 3) комплексне психолого-педагогічне дослідження особистості кожного учня за 15 науковими тестами інтелекту, особистості і креативності, яке дає вичерпну інформацію про внутрішній світ учня, тенденції його розвитку і духовного збагачення; 4) програмно-методична експертиза якості інноваційних науково-практичних продуктів спільної діяльності науковців і практиків (граф-схеми, наукові проекти тощо); 5) порівняння ефективності діяльності експериментальної школи за традиційними критеріями (навчальна успішність, кількість відмінників і переможців олімпіад, вихованість, ставлення учнів і батьків до школи та ін.).

Отже, тільки організовано впливаючи на соціально-культурний досвід (простір) школи, можна домогтися як повного врахування етнопсихологічних особливостей учителів і учнів (тим більше, що надійних методів діагностики ментальних структур досі не знайдено), так і винятково позитивного використання фактору ментальності для інтенсифікації навчально-виховного процесу, посилення його розвивального ефекту.

Р О З Д І Л 1 0

ПСИХОМИСТЕЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

У системі модульно-розвивального навчання повноцінне функціонування навчально-го модуля здійснюється за умов розгорнутої художньої (мистецької) дії, що за перебігом і розвитком подій (дійства) подібна до драматичної вистави. Тому життєствердна співпраця і спілкування вчителя і учнів на модульних заняттях, характеризуючись сплесками і згасаннями, цільністю і послідовністю етапів, багато в чому близька до мистецтва. Зокрема:

а) відбувається прямий вплив на емоційну, розумову, моральну і духовну сфери особистості;

б) забезпечується полісміслове розуміння природи об'єкта пізнання, в т.ч. природи, людини, суспільства тощо;

в) має місце драматизм розвивальної педагогічної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо);

г) максимально повно використовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на психіку учня (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка і жести тощо).

Отже, модульно-розвивальний процес має організуватися за заздалегідь розробленим сценарієм. На відміну від план-конспекту уроку, в якому відображено хід і зміст навчальних вправ, сценарій розгорнутого дійства розвивальної міжсуб'єктної взаємодії утримує композиційний план, психолого-педагогічний і методично-засобовий зміст. План-конспект – це опис одного уроку, тоді як сценарій – наукове висвітлення сюжетної лінії повного циклу навчальних занять від установки і мотивації до контрольної рефлексії, тобто кількарізний перебіг розвивальної взаємодії від зав'язки через розвиток подій до кульмінації, а від неї через згасання до розв'язки.

МИСТЕЦТВО РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЄДИНОГО СЦЕНІЧНОГО ДІЙСТВА

Одним із закладів культури, де професійно плекається духовність, є театр. Саме театральні вистави викликають катарсис – емоційно-духовне потрясіння під впливом наявного драматичного дійства (зав'язка, перипетії, кульмінація, розв'язка), яке приводить до вивільнення людини від неістотних хвилювань і думок і переживається як душевний стан внутрішнього самоочищення.

Щоб навчально-виховний процес став духовним явищем аналогічного характеру, а шкільне середовище – психогенним етнокультурним фактором, вони мають плануватися за психодидактичними моделями розвивальної міжіндивідуальної взаємодії і здійснюватися за відповідними технологіями режисерського мистецтва. Тоді є надія, що пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, буде розгортатися перед учнями як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії. Саме тому модульно-розвивальна система обстоює драматичну концепцію розвивальної освітньої діяльності вчителя і учня, основу якої стосовно етапів модульного процесу становлять техніки сценічного мистецтва (табл. 10.1).

На основі поданого в таблиці нормативного знання педагогами експериментальних шкіл створюються сценарії навчальних модулів, які являють собою науково-мистецький опис технологічно вираженого і ритмічно організованого перебігу довершеного модульно-розвивального процесу через послідовну зміну ситуацій розвивальної взаємодії вчителя і учня (час, місце, зміст, форми, засоби, методи, техніки). Змістовно цей сценарій, визначаючи надзавдання дієвих осіб своєрідного спектаклю, описує перипетії надскладного навчального дійства в двох площинах: конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації і природного драматичного входження підростаючої особистості в культуромісткі пласти людського (в. т.ч. національного) досвіду. Мета, якої при цьому прагне досягти вчитель і вивести учня на нові обрії духовного розвитку через особистісне прийняття і переживання цього досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли, корисне й повчальне, трагічне і велике, самотутнє і прекрасне (див. зразки навчального сценарію далі).

Найвищий ступінь драматичного протиборства втілюється в послідовному ланцюзі навчально-сценарних конфліктів, що вимагають не тільки розумового і чуттєвого, а й волевого і духовного зосередження. Специфіка модульно-розвивального навчання якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі учня над самим собою, що максимально реалізує його емоційно-психологічні можливості й наближує духовну зрілість.

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 10. Психомистецькі технології навчання

Таблиця 10.1 Мистецтво практичної реалізації цілісного модульно-розвивального процесу

Етапи модульно-розвивального процесу	Мистецька мета	Сценарна суть	Кульмінаційний зміст конфлікту	Типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання мистецького дійства
1. Установчо-мотиваційний	Психологічна установка щодо близької і далекої перспективи вивчення теми учнями, внутрішнє мотивування їхньої змістовно спроектованої навчально-розвивальної діяльності	Конкретно-ситуативний розвиток комунікативних процесів, які забезпечують прийняття та усвідомлення учнями сутнісних компонентів проблемно-діалогічного поля	Одна або кілька сюжетних ліній, що виявляють пізнавально-сміслові суперечності між досвідом учнів (уявлення, знання, норми) і новими ситуаціями, подіями, вчинками, фактами	1. Експозиція, дійові особи і виконавці, ремарка 2. Зав'язка через загострення пізнавально-емоційних сцен (конфлікти, суперечності, події, факти) 3. Розвиток пізнавально-інформаційних подій (як зростання зацікавленості новою проблемною темою) і психоемоційного напруження
2. Змістово-пошуковий	Педагогічна підтримка неперервної пошукової пізнавальної активності і самостійності школярів, що характеризують внутрішній пошук універсальних залежностей (закони, категорії тощо)	Драматичне розгортання пізнавально-емоційних подій щодо творчого пошуку можливих способів (напрямів) виходу учнів з проблемно-діалогічного поля	Розв'язання пізнавально-сміслових суперечностей відповідно до основних сюжетних ліній продуктивного пошуку, що приводить до локалізації пізнавальної проблемності і згасання навчальних подій	1. Пізнавально-емоційна кульмінація, або кульмінація «ЩО?» 2. Мобілізація всіх можливих психосоціальних засобів (матеріали, інструменти, мовлення, емоції тощо) пізнавального пошуку 3. Формально-групова розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту і деяке зменшення психічного напруження
3. Оцінно-смісловий	Педагогічне стимулювання процесів первинного осмислення науково значущого фрагменту соціально-культурного досвіду і внутрішньої організації теоретичного знання	Особистісне осмислення шляхів (способів) розв'язання теоретичних проблем зростання емоційно-вольової напруги щодо можливостей їх професійно-практичного застосування	Внутрішнє знання пізнавально-смілового конфлікту та виявлення соціально-нормативних суперечностей: влодіння теоретичним знанням і потреба його практичного використання в суспільному житті	1. Змістово-особистісна розв'язка пізнавально-емоційного конфлікту як розрядка психічного напруження 2. Згасання власне пізнавальних подій, автоматизм навчальних дій в оперуванні універсальними теоретичними залежностями 3. Нормативно-регуляційна зав'язка як уявлення про малоосмислені широкі можливості практичного використання здобутого теоретичного знання

Продовження таблиці 10.1

Етапи модульно-розвивального процесу	Мистецька мета	Сценарна суть	Кульмінаційний зміст конфлікту	Типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання мистецького дійства
4. Адаптивно-перетворювальний	Розкриття нормотворчої функції (призначення) теоретичного знання, тобто вироблення норм, формування умінь і навичок, адаптація теоретичного знання до соціальної практики	Розвиток соціально-інформативної діяльності через активізацію регуляційно-вольової активності школярів, яка забезпечує освоєння соціальних норм (в тому числі й умінь)	Нормотворчий конфлікт як актуальна суперечність між можливими способами конструктивного застосування наукового знання на практиці, що виявляється в багатоваріантності форм і засобів його соціально доцільної організації (проекти, плани, технології та ін.)	1. Регуляційно-нормативна кульмінація, або кульмінація «ЯК?» 2. Нормотворче згасання подій, зменшення психорегуляційного напруження в ході створення алгоритмів, інструкцій, програм, методик, технологій тощо 3. Формально-групова розв'язка проблеми соціально-практичної значущості наукового знання і зменшення психорегуляційного напруження щодо прагматичної дієвості засвоєних норм
5. Системно-узгальнюючий	Педагогічно кероване формування цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів ментального досвіду учня з ціннісно-значущим відтінком	Активізація емоційно-ціннісного потенціалу особистості в системі набутого ментального досвіду, що приводить до позитивних змін у світогляді школярів	Конфлікт особистісно осмисленого значення здобутих знань і норм для ментального досвіду учня і їх використання з метою розв'язування власних проблем	1. Змістовно-особистісна розв'язка нормативно-регуляційного конфлікту, що чітко фіксує межі соціально-культурного значення наукової теорії 2. Розвиток внутрішньої драми подій як переструктурування ментального досвіду учня засобами самоаналізу і рефлексії 3. Вартісно-пристрасна зав'язка як самоусвідомлення причетності до соціально-культурного творення досвіду людства
6. Контрольно-рефлексивний	Розвиток процесів творчої рефлексії, збагачення чуттєво-ціннісної сфери особистості, її моральне зростання	Морально-естетичне самовдосконалення особистості шляхом рефлексивного перебудування особистісних знань, норм і цінностей	Основний конфлікт морального саморозвитку: конфлікт між вимогами соціуму і потребами власного самовдосконалення як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати в суспільстві	1. Кульмінація ціннісно-етична як внутрішня ціннісно-етична напруга через потребу саморозвитку, тобто конфлікт «ДЛЯ ЧОГО?» і ширше – «У чому сенс життя?» 2. Згасання внутрішньої драми подій через етичне проживання і моральне прозріння щодо власної гуманності і людяності

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 10. Психомистецькі технології навчання

Продовження таблиці 10.1

Етапи модульно-розвивального процесу	Мистецька мета	Сценарна суть	Кульмінаційний зміст конфлікту	Типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання мистецького дійства
7. Духовно-естетичний	Гармонізація і гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення особистістю самої себе, а відтак духовно-естетичне збагачення її психічного світу	Духовне самовдосконалення особистості як неподільна єдність у звеличеному і естетичному проживанні внутрішнього розвитку, творчості, вірування і любові; стан внутрішньої гармонії почуттів, розуму і волі	Духовно-смісловий конфлікт між глибиною занурення у внутрішню досягнений пласт соціально-культурного досвіду і загальною потребою психоемоційного вільнення, прагненням до духовної свободи, краси і гармонії	3. Відносна внутрішня розв'язка ціннісно-етичного конфлікту щодо значення здобутих знань і норм та особистісного зростання учня 1. Змістовно-особистісна розв'язка осмислених морально-етичних проблем через духовно-естетичні переживання і вчинки-продукти власної творчості 2. Згасання подій міжсуб'єктної розвивальної взаємодії і, як наслідок, духовне збагачення особистості смислами, образами, переживаннями 3. Пізнавально-світоглядна зав'язка на якісно вищому рівні самоосмислення, що дає змогу особистості внутрішньо збагнути в гармонії й нескінченності інші важливі пласти соціально-культурного досвіду

Природно, що на перше місце у модульно-розвивальній системі виходить психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії, з яким учитель-експериментатор навчається працювати професійно, мистецьки. Це повною мірою стосується основної форми навчання за цією системою – міні-модуля, який істотно відрізняється від традиційного уроку (табл. 10.2) головним чином психолого-педагогічними параметрами.

Відомо, що урок – це така форма організації навчальних занять, яка регламентує довершений обсяг навчального матеріалу для засвоєння його учнями. Тому класно-урочній системі потрібна лише педагогіка змісту, а не психологія особистості і психологія розвитку (див. Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – № 2. – С. 38-42). Зовсім інша картина за модульно-розвивальної системи, що регламентує не тільки навчально-предметний і методично-засобовий зміст освітньої діяльності, а й психолого-педагогічний. Така школа – не просто “масовий конвеєр” загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління, вона соціально-культурна

Таблиця 10.2. Порівняльна характеристика традиційного уроку і міні-модуля як альтернативних форм навчання

Складники форм навчання	Традиційний урок	Міні-модуль
1. Завдання	Засвоїти певний обсяг наукових знань, виробити уміння й навички їх застосування	Оволодіти соціально-культурним досвідом в контексті стійкого психосоціального зростання особистості
2. Досвід	Навчальний процес фрагментарно спирається на індивідуальний життєвий досвід учня	Ментальний досвід учня повно використовується на кожному етапі модульно-розвивального процесу
3. Наступність	Характерна для дидактичних цілей і завдань навчання, а не для психологічної організації освітньої діяльності учня	Етапи модульно-розвивального процесу в контексті створення єдиного соціально-культурного простору школи (занурення, осягнення, проживання)
4. Час	45-хвилинна організація навчання з низькою психофізіологічною продуктивністю в останні 15 хв.	20-, 25- та 30-хвилинна організація навчання, що враховує психофізіологічні ритми працездатності учнів і психоемоційну спроможність конструктивно контактувати з оточенням
5. Учитель	Трансформатор наукового знання, що обмежує соціально-культурне поле його діяльності як громадянина, педагога, особистості	Професіонал у галузі освіти, який зосереджує і поширює культурний досвід нації і людства, а тому успішно виконує багато соціальних ролей
6. Учень	Соціально-пасивний виконавець вимог учителя, його культурна комунікація і духовні взаємини педагогічно обмежені	Рівноправний партнер учителя в нагромадженні і поширенні культурного досвіду завдяки наданим широким соціально-психологічним повноваженням

**Частина друга. Модульно-розвивальне навчання
як система освітніх інновацій та експериментальних умов**

Розділ 10. Психомистецькі технології навчання

7. Діяльність	Переважає викладацька монологічна діяльність учителя, учбова діяльність учнів здійснюється у вузькому просторі самотійних дій	Спільна полілогічна діяльність учителя і учнів, яка має свою мету, предмет, провідний мотив, засоби і наслідки
8. Потенціал	Пов'язаний з інтенсивною, науково зорієнтованою навчальною діяльністю школярів, яка розвиває переважно розумову сферу особистості	Виявляється у культурно зорієнтованій, внутрішньо мотивованій освітній діяльності учня, яка гармонійно розвиває його психосоціальні здібності
9. Темп	Єдиний, визначений розкладом занять, що не завжди відповідає віковому та індивідуальному ритмові засвоєння учнем наукових знань	Спільне входження учнів у культурний простір навчального курсу, що дає змогу прискорювати чи уповільнювати його завдяки реалізації кількох принципів індивідуального підходу в навчанні
10. Колектив	Двостатевий, однорідний за віком учнів, а не за психологічними критеріями їхнього індивідуально відмінного розвитку	Відносно постійні невеликі групи учнів, які підбираються на межі 1-го, 5-го і 10-го класів за науковими критеріями (інтелектуальність, соціальність тощо)
11. Обставини	Моделюють ситуацію наукового пошуку, навчальний процес організується за законами наuczіння і учіння (засвоєння знань)	Проектується і втілюється соціально-культурний простір окремого змістового модуля з урахуванням закономірностей збалансованого психосоціального розвитку особистості
12. Технологія	Педагогічно конкретизується як методика навчання і має чітке практичне спрямування щодо впливу уроку на особистість учня	Набір освітніх технологій психодраматичного змісту, кожна з яких використовується на відповідному етапі модульно-розвивального процесу
13. Забезпечення	Пояснювально-ілюстративні інформаційні засоби (плани, підручники тощо), чого мало для організації розвивального навчання	Інноваційне програмно-методичне забезпечення, що подає вчителів і учнів основні інваріанти культурного досвіду (знання, норми, цінності)

14. Контроль	Здійснюється систематично як поточне і підсумкове оцінювання навчальних досягнень учня, але суб'єктивними засобами, що знижує його точність і якість	Здійснюється неперервно через динаміку конкретного психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, за допомогою учнівських засобів рефлексії і самоконтролю та з використанням об'єктивних систем оцінювання
15. Помилка	Не розрізняється помилкова дія і помилковий результат, тому забороняється помилятися, що спричинює пасивність учня і негативно позначається на його успішності	Помилкова дія є обов'язковою умовою успішного навчання, що забезпечує неперервну пошукову активність учня; помилковий результат, окрім екзаменаційного, може бути виправлений після додаткової роботи

лабораторія плекання індивідуального розвитку особистості, бо виявляє і примножує все краще, що є в її природі, досвіді, здібностях.

Отже, традиційний урок як організаційна форма навчання не дає змоги належно реалізувати розвивальні функції, оскільки науковими засобами не проєктує і не контролює перебіг психолого-педагогічного змісту освітнього процесу. В модульно-розвивальній системі він теоретично й практично реконструйований у міні-модуль, тобто таке навчальне заняття, на якому за психологічними закономірностями створюється високорозвивальний соціально-культурний простір.

Орієнтири драматичної концепції освітньої діяльності

Під час проєктування взаємозалежної, культурно зорієнтованої освітньої діяльності вчитель, реалізуючи принципи модульно-розвивального навчання, щонайперше має враховувати взаємозалежність трьох різновидів освітнього змісту: **А** – психолого-педагогічного, **Б** – навчально-предметного, **В** – методично-засобового, а також внутрішню структуру кожного з цих компонентів. При цьому первинному проєктуванню, як слідує із табл. 10.1, підлягає саме зміст **А**, до складу якого входять процеси і явища психосоціального становлення особистості, зокрема вдосконалення її пізнавальних, емоційних і вольових властивостей. Підкреслимо, що духовний розвиток особистості відбувається не тільки під впливом засвоєння загальнолюдського досвіду, а й завдяки усвідомленню особистістю цінностей власного соціально-культурного буття, навчання на підвалинах власного ментального досвіду.

Отже, навчання за модульно-розвивальної системи осмислюється як цілісний (від установки до рефлексії) процес освітньої діяльності, який виникає внаслідок вольового рішення особистості утвердити себе в навколишньому світі і підтримується бажанням подолати конфлікт між недосконалістю власного інтелектуального чи духовного досвіду та вимогами соціально-культурної практики.

Водночас відомо, що вольовий поштовх до будь-якого діяння виникає лише тоді, коли з'являється внутрішня зацікавленість у результаті, коли досягнення мети стає життєво необхідним кроком, довершеним учинком. Не є винятком й освітня діяльність учителя і учня, метою якої є продуктивне добування і трансформація соціально-культурного досвіду людства і нації зокрема.

З попереднього висновку випливають два наслідки щодо змісту **Б** (навчально-предметного): по-перше, він не повинен бути самодостатнім, як у традиційній системі навчання, а має створювати на основі того чи іншого навчального предмету розвивально-освітній простір для кожного вчителя і учня; по-друге, щоб виконувати похідну від психолого-педагогічного змісту функцію, зміст **Б** має розкриватися перед учнем у конфлікті між результатом і процесом його досягнення, останнє спричинене тим, що людський культурний досвід – це система, оформлена у вигляді понять, категорій, законів, алгоритмів, технологій, ідей, концепцій, переконань тощо. Але повчальним він стає лише тоді, коли розгортається перед учнем як драма пошуку гармонії та істини, і учень сам залучається до цього пошуку. Якщо це так, то в ході пізнавального процесу, учень і вчитель немов знову і знову програють драму становлення людського досвіду через власний ментальний досвід, збагачуючи його знаннями, нормами і цінностями.

Цілком природно, зауважує Т. Кальф, модульно-розвивальній системі потрібні ті технології проектування і здійснення навчально-виховного процесу (зміст **В**), які, по-перше, розкривають внутрішню конфліктність науково-предметного змісту; по-друге, актуалізують конфліктні відносини між індивідом і соціально-культурною практикою; по-третє, стимулюють прагнення до знання конфлікту; по-четверте, підтримати природну схильність людини до рефлексії. По суті, це і є *технології режисерського мистецтва*.

Отже, модульно-розвивальна система створює **драматичну концепцію освітньої діяльності вчителя і учня**. І саме це спонукає вчителя, котрий шукає відповідь на запитання: «Як створити психолого-педагогічні умови розгортання освітнього дійства?», звернутися до мистецтва драми.

Драматизм, пише далі педагог-дослідник, з найбільшою силою виявляється у боротьбі людини з обставинами, що перешкоджають досягти життєво необхідної мети. Він, за висловом О. Блока, виникає там, де починається пізнання, де є надія. Найвищий ступінь драматизму втілюється в конфлікті, і якщо збіг обставин створює драматичні колізії, то конфлікт спонукає особистість до вольового рішення протидіяти їм, чинити опір обставинам власним єством, а інколи навіть власним життям.

Таким чином, предметом зображення в драмі є вольове діяння, від початку (зав'язки) до завершення (розв'язки), яке має розгортатися на очах глядачів (тут і тепер). Саме це, а також специфіка драматичного часу, надстилого й надпотужного, і робить мистецтво драми найефективнішим засобом залучення кожного її учасника до співчуття, співпереживання цінного для всього суспільства досвіду.

Драма в давні часи «виникає на майдані» (О. Пушкін) і втілює єдине для всіх міфологічне знання про Всесвіт; розвиваючись, вона зображає конфлікти індивідів, які відчувають відповідальність за свої діяння, з природними або суспільними обставинами. Тому конструктивно єдине дійство драматичного твору будується як сукупність циклів конфліктних ситуацій, кожний з яких знаменує собою вищий етап загострення суперечностей. Проходячи апогей напруженої боротьби, драматичне дійство відтворює виникнення її результату (інші обставини, нові колізії).

У мистецтвознавстві komponування драматичного дійства визначається так:

експозиція та зав'язка – початок дійства, виникнення конфлікту. Відомі такі форми експонування: назва твору, характеристика дійових осіб, ремарки опису місця та часу дії, пролог, самохарактеристика персонажів, зображення обставин;

перипетії – ланцюг конфліктних ситуацій, що ведуть до максимального напруження волі, емоцій – до кульмінації;

кульмінація – межа в розгортанні подій, що знаменує рішучий поворот у конфлікті, переломний момент розвитку дійства;

розв'язка – драматична ситуація, що підноситься на нову висоту, з якої по-новому сприймається весь хід подій, переоцінюються ідеї, принципи (світоглядні, ціннісні орієнтири), якими користувались до цього.

Отже, під час написання сценарію навчального модуля і в ході реалізації психо-драматичних технологій цілісного модульно-розвивального процесу слушно використовувати термінологію, яка властива сценарію драматичної вистави, а саме:

1) зміст та основні моменти розвивальної взаємодії учителя і учнів – *сюжетна лінія сценарію*;

2) учитель і учні (учасники взаємодії) – *дійові особи*;

3) сукупність впорядкованих структурних елементів дії – *композиція навчання (навчального сценарію)*;

4) основні композиційні елементи сценарію – *зав'язка, кульмінація, розв'язка*;

5) проміжні елементи – *розвиток подій та їх згасання*;

6) психолого-педагогічний портрет класу (групи), необхідний для: здійснення диференційованого підходу до учнів, встановлення діагнозу та прогнозу модульно-розвивального процесу тощо, а також обставини, за яких відбуватиметься цей процес – *експозиція*;

7) обладнання та інтер'єр для занять – *реквізит*, а в разі проведення занять у кабінеті естетики, етнографії і фольклору, літературній вітальні, виставці, лабораторії, театрі, музеї тощо можна вживати термін «*декорація*»;

8) примітки, позначки, зауваження учителя що стосуються проведення сценарію – *ремарки*;

9) розвивальна взаємодія педагога і учнів, що відбувається протягом проблемно-предметної фази – *1 дія сценарію*;

10) розвивальна взаємодія педагога і учнів, що відбувається протягом формуючо-коригуючої фази – *2 дія сценарію*;

11) етапи навчального модуля, що відображають перебіг подій – *акти 1 і 2 дій*.

Драма, які відомо, створюється для вистави. Тому її художній зміст має бути реалізований у сценарії. Сценарій у мистецтві – це предметно зображувальна та композиційна основа вистави, яка містить ритмічну, жестову та просторову конкретизацію тексту драми. Можна порівняти сценарій у мистецтві та сценарій у модульно-розвивальній навчальній системі за цілями, змістом, композицією та результатами.

Сценарій художнього твору має на меті знайти і наблизити (до актора і глядача) те корисне, повчальне, що є в духовному досвіді митця. Мета, якої прагне досягти вчитель, створюючи сценарій навчального модуля, – вивести учня на нові обрії духовного розвитку через особистісне сприйняття та переживання етнонаціонального і загальнолюдського ціннісного досвіду. Відповідно зміст сценарію художнього твору складається з характеристики надзавдання, з визначення наскрізного дійства, з опису боротьби, що триває під час розвитку драматичного конфлікту. Зміст сценарію навчального модуля – технологічне підґрунтя розвивальної взаємодії вчителя і учня, він містить опис проблемних навчальних ситуацій, які повинні реалізувати інтегративну мету на рівні похідних міні-модулів.

Композиція сценарію художнього твору повторює композицію драми, тільки ускладнюється розгорнутими режисерськими ремарками. Щодо композиції сценарію навчального модуля як твору, подібного до художнього, то він має містити:

- *назву* (образний вираз навчального модуля);
- формування провідної та похідної *ідей і конфліктів* навчального модуля;
- психолого-педагогічний *портрет* класу;
- опис навчального *простору*, обладнання та кількості міні-модулів;
- *зав'язку* (навчально-проблемну ситуацію на установчо-мотиваційному етапі, під час якої актуалізуються внутрішні мотиви діяльності, усвідомлюються навчальні проблеми трьох різновидів: пізнавальні, регуляційні, ціннісні);
- *перипетії* (навчальні ситуації на змістово-пошуковому та адаптивно-перетворюючому етапах, які утримують три різновиди конфліктів навчальної діяльності на рівні знань, норм і цінностей);
- кульмінаційні сценарні *події* на системно-узагальнюючому етапі розв'язання освітніх проблем;
- *розв'язку* (навчальні ситуації на контрольно-рефлексивному і духовно-естетичному етапах, де здійснюється самооцінка, удосконалюються світоглядні переконання, відбувається творчий звіт учня і самоаналіз учителя).

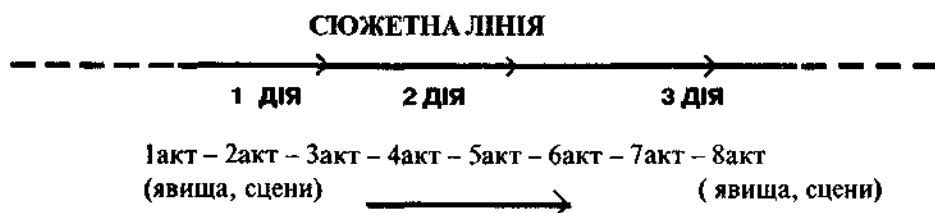
Такий розвиток навчальних подій планується і описується вчителем як проектно-освітня проблемна діяльність мистецького гатунку, що передбачає двофазне функціонування навчального модуля як двох сценічних дій.

Структурна модель психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального процесу

Детальніше розглянемо освітній процес як психомистецьке дійство. Якщо етапи цілісного функціонального циклу навчального модуля прийняти за сценарні дії, то чуттєво-естетичному нульовому етапу відповідатиме 1 дія, установчо-мотиваційному – 2, змістово-пошуковому – 3, оцінно-смысловому – 4, адаптивно-перетворювальному – 5, системно-узагальнюючому – 6, контрольно-рефлексивному – 7 і духовно-естетичному – 8. Тоді упродовж 1 дії (навчальний ритм) здійснюються акти 1, 2, 3, 4, упродовж 2 дії (виховний ритм) – 4, 5, 6 та упродовж 3 дії (освітній ритм) – 6, 7, 8 дії. При цьому перша дія є допоміжною, не обов'язковою. Очевидно, що дії зіставляються не тільки з етапами навчального модуля, а й з переважанням тих чи інших соціально організованих ритмів перебігу триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу.

Водночас кожна дія і акт дії мають своє соціально-культурне призначення відповідно до конкретної розвивальної мети навчання, власну сюжетну лінію або траєкторію перебігу модульно-розвивального процесу, специфічні організаційні форми міжсуб'єктного впливу учасників взаємодії з огляду на внутрішню композиційну будову навчального дійства, експозицію тощо. Крім того, етапи навчального модуля містять певну кількість міні-модулів, що визначена у граф-схемах навчальних курсів і змістовно схарактеризована у наукових проектах навчального модуля. Міні-модулі – це більш дрібні елементи актів, тобто явища, які зі свого боку поділяються на окремі сцени (навчальні ситуації). Звідси, власне, загальний вигляд структурної моделі перебігу навчального модуля (мал. 10. 1).

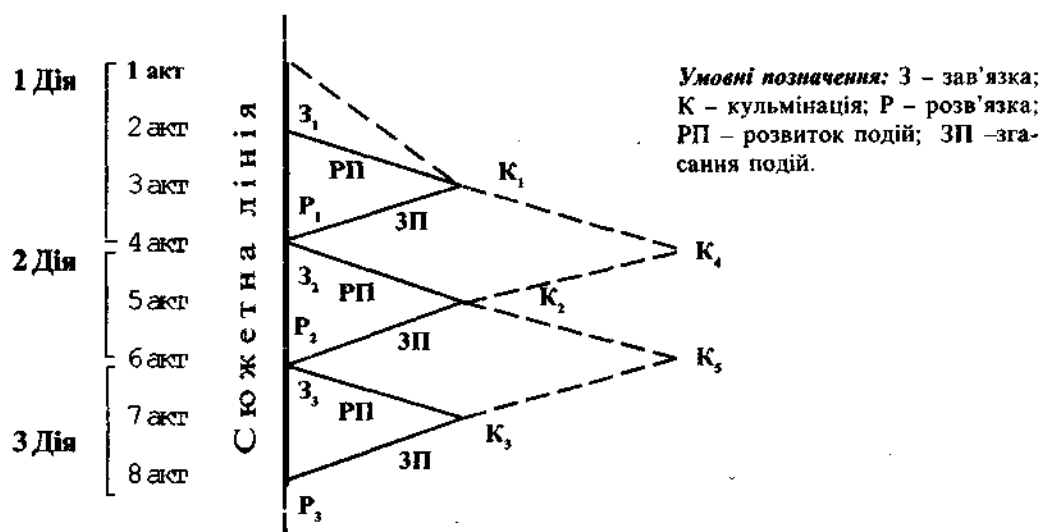
Експозиція, дійові особи, реквізити, ремарки



Мал. 10.1. Психомистецька модель перебігу навчального модуля

Протягом першої дії учні емоційно налаштовуються на співпрацю з учителем, знайомляться з новим проблемним змістом, намагаються сприйняти, зрозуміти і запам'ятати його універсальні (теоретичні) залежності; протягом другої вони займаються нормотворчою діяльністю, тобто організують раніше здобуте теоретичне знання у вигляді соціально-культурних норм (програми, проекти, методи, технології тощо) й відтак здійснюють перенесення знань та умінь з типових у нові умови; протягом третьої – визначають ціннісно-естетичну вагомість теоретичним знанням і культурними нормами, здобутим напередодні, а також проєктують внутрішньо досягнутий навчальний зміст на власний ментальний досвід, збагачуючи духовний досвід моральними цінностями, переконаннями, гуманним ставленням та етичними оцінками. Так, відповідно до логіки навчального процесу реалізуються основні віхи сюжетної лінії сценарію, яка має відмінне психоемоційне наповнення, свою композицію. Зокрема, відомо, що композиція перебігу навчального модуля, як і композиція будь-якої драматичної вистави, художнього твору взагалі передбачає зав'язку, кульмінацію та розв'язку дії. Тому, будуючи сценарій, важливо чітко уявляти, де саме на сюжетній лінії навчального процесу повинні розташуватися точки композиції, яке значення має кожна з них та які моменти освітньої діяльності вчителя з учнями окреслює кожний елемент композиції.

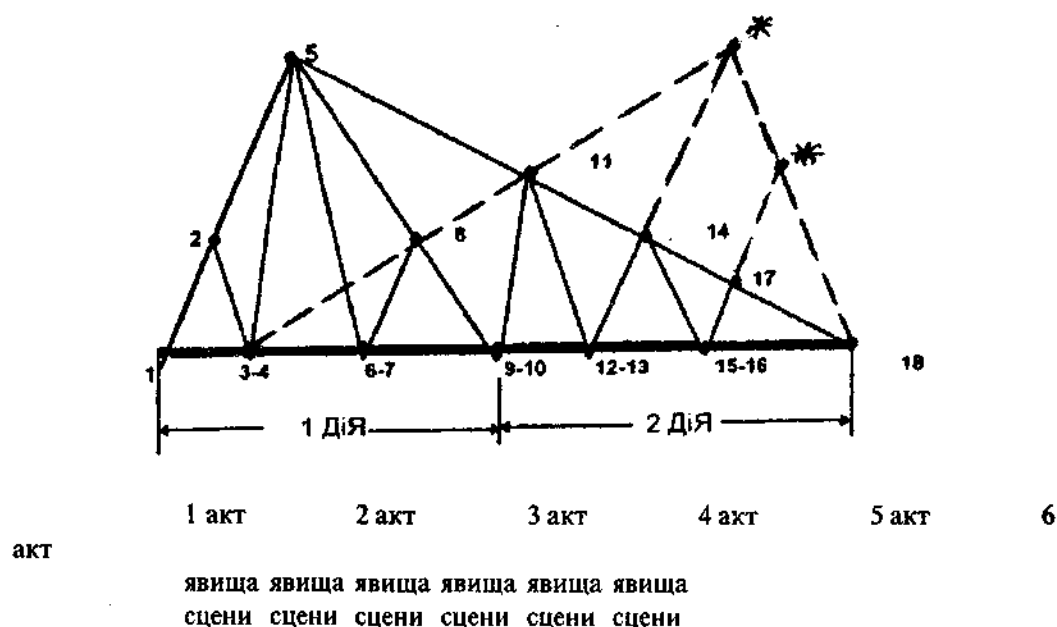
Якщо графічно зафіксувати типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання мистецького дійства (див. мал. 10.1), то можна визначити загальну композицію цілісного модульно-розвивального процесу (мал. 10.2). При цьому точки K_1 , K_2 і K_3 є первинними кульмінаціями, що відповідно відображають пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний та ціннісно-естетичний конфлікти, що збурю-



Мал. 10.2. Нормативна композиція цілісного модульно-розвивального процесу

ють різні сторони смислової сфери особистості. Точки K_4 і K_5 – це похідні кульмінаційні центри, що характеризують сукупне інтелектуально-регуляційне та нормативно-духовне психічне напруження. Саме їх теоретичне розмежування дало змогу В. Мельник обґрунтувати цілісний функціональний цикл навчального модуля як повну сюжетну лінію із двох дій. У результаті вона одержала таку структурну модель сценарію (мал.10.3), де точки 1,4,7,10,13,16 показують місце зв'язки відповідно до повної сюжетної лінії сценарію навчального модуля (дій, актів); точки 2,5,8,11,14,17 – кульмінаційні точки на повній сюжетній лінії у діях і актах (причому, кульмінаційна точка 5 є такою одночасно для повної сюжетної лінії – 1 дії та 2 акту, а точка 11 є точкою кульмінації для 2 дії та 4 акту; точки 5 і 11 серед інших кульмінаційних точок – центри найвищого напруження); точки 3,6,9,12,15,18 – точки розв'язки на повній сюжетній лінії.

Зауважимо, що насправді має місце велика інваріантність комбінаційного оформлення повного функціонального циклу навчального модуля, що залежить від типу дидактичного модуля, диференційованого класу, психодидактичних завдань, нарешті професійного потенціалу вчителя та особистостісного учнів. Ось чому предмети гуманітарно-свідоглядного змісту будуть мати метакульмінації у заключній дії загальної сюжетної лінії перебігу навчального модуля (див. наше доповнення «*» на мал. 10.3). Більше того, експериментальний досвід засвідчує, що будь яка первинна кульмінаційна точка може перетворитися на метакульмінаційну в ході реальної розвивальної взаємодії вчителя і учнів.



Мал. 10.3 Структурна модель загальної композиції сценарію навчального модуля (за В. Мельник)

Нині нами створюються алгоритмічні інваріанти психомистецької організації інноваційних освітніх технологій. Пропонуємо універсальну версію для установчо-мотиваційного (У-М) міні-модуля.

Мета У-М: формування внутрішньої мотивації змістово спроектованої освітньо-розвивальної діяльності вчителя і учня.

Квінтесенція У-М: пошук нових соціальних, наукових та особистих проблем.

Алгоритм розвивальної взаємодії.

1. Активізація пізнавальних психічних процесів учня до емоційного сприймання нового освітнього змісту (знання, норми, цінності) через задіяння різних аналізаторів, способів пробудження уваги і механізмів формування довершених психічних образів.

2. Рефлексія настрою учнів на розвивальну взаємодію з вчителем за допомогою малюнків обличчя, зафарбованих кружечків, написів, або розфарбованих вирізаних листочків дерев тощо.

3. Активізація інтелектуальних та особистісно-сміслових компонентів (опор) метального досвіду індивідуальності учня для різномісного усвідомлення життєвих проблем і складних запитань.

4. Цільова установка на активний пошук учнями нових наукових знань, соціальних норм і духовних цінностей за допомогою графічних засобів.

5. Постановка вчителем нових навчально-виховних цілей і завдань як зовнішня мотивація освітньої діяльності учнів щодо збагачення їхнього власного ментального досвіду.

6. Внутрішня мотивація освітньої активності школярів щодо пошуку нових способів (версій, шляхів) виходу із проблемного соціально-культурного поля.

7. Індивідуалізоване пропедевтичне домашнє завдання як самостійна постановка кожному учнем проблемних задач і запитань.

8. Наочне пред'явлення проблемно-часової схеми розвитку навчального модуля і зосередження уваги учнів на основних діях, законах, поняттях, нормах цінностях.

9. Рефлексія емоційних станів учнів щодо успішності власного пошуку на модульному занятті та внутрішньої готовності знайти відповіді на проблемні запитання.

Отже, сценарно-технологічне оволодіння процесами самоусвідомлення природних психоемоційних станів у системі модульно-розвивального навчання, а відтак закріплення психодуховної установки на перемогу над самим собою і радість від власного прозріння позитивно змінюють духовність людини, готують її духовним провідником у просторі думок, емоцій, почуттів та розкривають безмежні творчі можливості саме такої навчально-розвивальної взаємодії. Підвищуючи свою психолого-педагогічну і культурно-мистецьку компетентність, учитель може не тільки опанувати загальнолюдським досвідом взаємодії, а й практикою духовних міжособистісних взаємин. Психоемоційні та емоційно-чуттєві стани, якими майстерно оволодіває вчитель-дослідник, допомагають йому плекати у самому собі і, відповідно, навколо себе позитивне духовне середовище.

ЧАСТИНА ТРЕТЯ

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Проблема програмно-методичного забезпечення шкільної освіти традиційно є однією з найболючіших для педагогічної науки і практики. Особливо надокучає вона сьогодні – на порозі масштабного реформування галузі, яке поставлене на порядок дня логікою державотворчого життя. У цій ситуації під час розв'язання цієї суспільної проблеми важливо за будь-що уникнути глобальної і, на жаль, типової помилки – програмно-методичне забезпечення не самодостатнє, не доленосне саме по собі. Інакше знову доведеться розв'язувати десятки похідних освітянських проблем, забувши про одну з вихідних.

Справа у тому, що освітня система задає зміст і умови програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу і можливості його використання для руху вперед, а не навпаки. Навіть так звані нові навчальні програми і підручники, що останніми роками широко впроваджуються в педагогічну практику, є такими тільки з огляду на їх видання й апробування, а не з погляду цілей, змісту, структури, оформлення, можливостей використання. Це ще раз підтверджує невтішний факт, що наукове проектування кардинально нових програм і підручників перебуває за межами сучасної педагогічної свідомості, яка знає передусім класно-урочну систему. Виняток становить модульно-розвивальна система, яка істотно відрізняється від традиційної психолого-педагогічним наповненням, і тому передбачає інноваційне програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу.

Р О З Д І Л 11

ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Відмінність між пізнавальною і соціально-культурною парадигмами освіти особливо відчутно позначається на рівні структурування змісту шкільної освіти і, як наслідок, на компонентах програмно-методичного забезпечення порівнюваних систем.

Модульно-розвивальна система докорінно відмінна від класно-урочної програмно-методичної надбудови, що спричинено їх різними цілями і завданнями, принципами і механізмами функціонування. У досвіді експериментальних шкіл ДАККО запропонований експеримент вийшов на якісно вищий рівень практичної та наукової продуктивності, коли не тільки одержані цікаві експериментальні зразки нових систем шкільного навчання, а й здобуті програмно-методичні засоби високої технологічності і якості.

ЧОМУ І ЯК НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ РЕАЛІЗУЮТЬ ЗАВДАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Освітня система будь-якого рівня (держава, область, місто, район, школа) – сфера особливої соціально-культурної практики, що покликана завдяки реалізації позитивного природного потенціалу дітей і молоді забезпечити їхнє продуктивне входження у багатоаспектне суспільне життя. Її специфіка пов'язана з міжіндивідною і міжгруповою взаємодією, яка спеціально організується як надважливий пласт духовного життя нації, той чи той тип освітньої системи нації, етапу суспільного розвитку країни та ін.

До державної незалежності національна освітня галузь України копіювала тодішній суспільно-політичний устрій. Причому вельми старанно: одна модель навчання – класно-урочна в середній школі і лекційно-семінарська – у вищій, однотипні форми, методи і засоби організації навчання, суб'єктивна система оцінювання тощо. Якщо зважати на потрійну специфіку освітньої діяльності, то вона також була монологічною: система комуністичного виховання заповнювала психолого-педагогічний зміст діяльності шко-

ли, основи наук визначали навчальні-предметний зміст, інформаційно-пізнавальні програми і підручники – методично-засобовий.

Примітно також і те, що система не потребувала зазначеної диференціації змісту, а тому її не цікавили зв'язки між сутнісними компонентами освітньої діяльності, що призводило до невинуватого домінування науково-предметного змісту над іншими його різновидами. Тому епіцентр навчального процесу за традиційного підходу знаходиться за межами розвивальної взаємодії вчителя і учня – у змісті навчального предмету. Як не парадоксально, але вчителів у цій ситуації не треба бути ані дослідженням предмету, ані професійним психологом; він має бути знавцем предмету. Боднак від учня не вимагається вгнутрішньої вмотивованості навчальної діяльності, йому треба володіти знаннями, почасті поверхово і формально.

Отже, навчальний процес втрачає гуманну, тобто високу педагогічну подоби як тільки організується знову і знову за традиційною схемою: актуалізація опорних знань – викладання нового матеріалу – його закріплення шляхом викладання нового матеріалу – його закріплення за допомогою вправ – суб'єктивне оцінювання навчальних досягнень учнів.

Звідси тривіальність ситуації: у своїх освітніх домі психолого-педагогічний зміст є поперешкою, а вчитель головним знавцем предмету, а не професійним педагогом і психологом. Зовсім інший методологічний підхід обстоюється за модульно-розвивальної системи, де чітко диференціюється соціально-культурний досвід на три сфери, які гармонійно входять до інноваційної освітньої системи (мал. 11.1). При цьому психолого-педагогічний зміст чітко визначається етапом модульно-розвивального процесу (див. далі), навчально-предметний – традиційними навчальними планами, програмами і допоміжною літературою, методично-засобовий створюється нами у ході фундаментального соціально-психологічного експерименту.

У досліді експериментальних шкіл наукове проектування здійснюється від змісту А до змісту В за безумовного переважання першого. Практично це вимагає від учнів постійного плекання емоційно-психологічної насолоди учнів від напруженої навчальної діяльності незалежно від їхнього віку, статі, інтелектуального та особистісного потенціалу. Якщо, скажімо, найслабший учень класу через низькі розумові здібності ніколи не оволодіє математикою на оцінку «3», то це не означає, що він має бути позбавлений педагогічного тепла і неспроможний оволодівати загальношкільним досвідом, передусім практикою духовних міжособових взаємин.

За традиційного навчання не крашу міцію виконує і методично-засобовий зміст, що обмежений інформаційно-пізнавальною специфікою предмету. В ідеалі він повинен забезпечувати функціонування освітньої системи. Проте донині питання так не ставилося, воно загальношкільно залишалося неформалізованим.

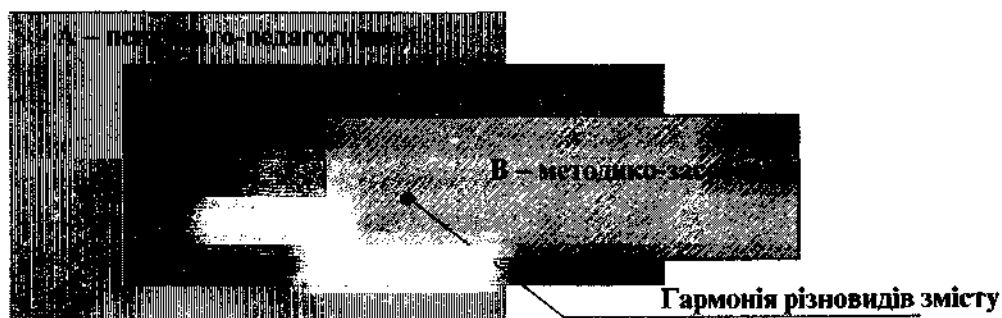
Отже, будь-яка освітня система, в т.ч. шкільна, залежно від завдань здійснює певну програмно-методичну надбудову, визначаючи поле прикметності підрастаючого покоління до соціально-культурного досвіду. У цьому відношенні класно-уроч-

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання

на і модульно-розвивальна системи, сутнісно відрізняючись цілями і завданнями, мають якісно відмінне програмно-методичне забезпечення. Складники такого забезпечення першої добре відомі: навчальний план школи, розклад уроків, навчальні програми, тематичний план курсу, план-конспект уроків, традиційні підручники і методичні посібники, технічні і комп'ютерні засоби навчання.

Для впровадження модульно-розвивального навчання цього недостатньо. Традиційні програмно-методичні засоби, образно кажучи, є фундаментом, на якому має бути вибудована окрема складна архітектура програм, методик і засобів, що сприяють гармонізації і центронуванню найважливіших розвивальних потоків, які йдуть від дидактичних завдань і наукового змісту, організаційних форм і педагогічних технологій, особистості педагога і наслідків сумісної навчальної діяльності школярів. Саме для вирішення складних завдань неперервної розвивальної взаємодії вчителя і диференційованого класу й розробляються проблемно-модульні навчальні програми та інші організаційно-технологічні засоби (розклад модульних занять у школі, графіки модульних занять у школі, графіки модульних занять з кожного предмету на півріччя).



Мал. 11.1. Різновиди освітнього змісту в системі модульно-розвивального навчання

Дослідження останнього часу показують, що зміст розвивальної взаємодії за проблемно-модульного підходу в організації освіти визначають чотири складники, якими оперують вчитель і учень в єдиному розвивальному циклі (модулі) взаємоконтактуючих суб'єктів. Зауважимо, що крім раніше встановлених нами різновидів змісту А, Б, В, нині додаємо ще й зміст Г – управлінсько-технологічний або мислєдїяльнїсний. Він відіграє роль організатора оптимального взаємодоповнення базових складників, і хоч є похідним від них, все ж має важливі завдання координації та проектування освітньої діяльності як вчителя, так і учня; потребує окремого дослідження.

НАУКОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-ЗМІСТОВОГО ПРОСТОРУ В СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Учителі експериментальних шкіл перш ніж приступити до створення проблемно-модульних програм пройшли протягом року тренінговий курс навчання мистецтву змістовного наукового проектування власності інноваційної педагогічної діяльності. Основне завдання полягало в тому, щоб сформувати у вчителів-практиків нормотворчі вміння, які становлять основу мислительної діяльності методологічного рівня. Ця діяльність передбачає проходження трьох етапів наукового пошуку: а) дослідження традиційної системи викладання окремого навчального предмету у школі, б) її різнобічна критика з усіх відомих інноваційних позицій, в) перенормування конкретної педагогічної діяльності як побудова конкретної модульно-розвивальної технології навчання.

Іншими словами, учителі, займаючись видозміною, застосуванням і створенням нових норм розвивальної взаємодії з класом, практично залучались до неперервної організаційно-управлінської діяльності, яка сутнісно є комунікативно-мислительною, рефлексивною. При цьому логіка тренінгового навчання спочатку передбачала поступовий перехід від традиційної системи роботи школи до інноваційної на макrorівні (передпідготовка педагога, новий розклад занять, створення граф-схем навчальних предметів і впровадження нової технологічної моделі навчання тощо), а потім поступово освітня картина доповнювалася практичними процедурами програмно-методичного переходу кожного вчителя від абстрактного рівня нормотворення до конкретного. Окремі результати цієї діяльності пропонуються у цій книжці.

Під час наукового проектування освітньо-змістового простору модульно-розвивального навчання виходили з відомого методологічного правила: чим масштабніший і складніший поворот передбачається у життєдіяльності школи, тим кардинальніше мають змінюватися об'єктивні критерії проектування. Тому в нашому досвіді створення проблемно-модульних програм здійснювалося як взаємодоповнення стратегії, тактики, техніки і досвіду проектно-конструктоської діяльності науковців і практиків (див. розділ 9).

Щодо стратегії проектування, то вона сутнісно визначена в табл. 9.2 стосовно етапів цілісного модульно-розвивального процесу. Оскільки реалізація нової системи навчання на технологічному рівні можлива тоді, коли встановлені етапи однозначно наповнюються відповідним психолого-педагогічним змістом, то на етапі наукового проектування найважливіше описати (практично й мислительно), як саме учитель має працювати з цим змістом, актуалізуючи наявні теоретичні, методологічні і технологічні знання. Тому структура і матеріал таблиці мають нормативно-інструктивний характер. Повне виконання її вимог дасть змогу вчителю оптимально вибирати дидактичні завдання, організаційні форми, інноваційні методи і прийоми

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання

розвивальної активності учнів на кожному етапі навчального модуля, а в підсумку забезпечить прогресивний психосоціальний розвиток кожного.

Проблемно-модульна навчальна програма – основний засіб модульно-розвивальної системи. Зрозуміло, що ефективність останньої передусім залежить від грамотного наукового проектування і практичної реалізації цих програм. Про високу складність і трудомісткість проектно-конструкторської діяльності наочно свідчить теоретична модель структурування змістового модуля (схема 11.2). Рівні структурування соціального модуля (див. розділ 5) визначаються:

- типом дидактичного модуля;
- поєднанням комплексних, системних, інтегративних і локальних цілей і завдань (див. далі);
- етапом модульно-розвивального процесу;
- поперемінним домінуванням інформаційно-пізнавальної (знання), нормативно-регуляторної (норми) і ціннісно-естетичної (цінності) активності школярів;
- фаховою грамотністю вчителя в проектуванні і забезпеченні відповідного емоційно-психологічного клімату розвивальної взаємодії;
- гармонійністю між психолого-педагогічним, навчально-предметним і методично-засобовим різновидами змісту;
- ґрунтовністю зворотного зв'язку у модульно-розвивальному процесі, який передбачає вхідний, проміжний та узагальнюючий контроль і самоконтроль навчальних та особистісних досягнень учнів.

Схема 11.2. Взаємозалежність сфер змістового модуля



Крім того, слід мати на увазі, що взаємозалежність сфер змістового модуля не є монологічною, проектну діяльність ускладнює її багаторівневність і різноплановість (схема 11.2), яка до того ж неоднозначно задана, не статична. Фундаментальні пласти знань (гуманітарні знання), норм (норми соціальної взаємодії) і цінностей (духовні ідеали та цінності), об'єднуючись у системи і змістові модулі, є основою для організації похідних.

Коли знання стають інструментом свідомої діяльності, норми знаходять системне втілення у програмах творення довкілля, а цінності повно заповнюють простір моральних учинків особи, тоді соціально-культурний досвід знаходить найвичерпніше – надсистемне і високодинамічне – відображення в освітній практиці.

Конкретизувати це загальне положення дає змогу табл. 9.2, в якій подано типологію освітнього змісту. Рівнева диференціація знань, норм і цінностей, з одного боку, і сутіснє функціональне розмежування їх конкретних різновидів (наприклад: наукові, соціальні і світоглядні програми, теоретичні моделі, мислительні експерименти і моральні кодекси тощо) – з іншого, мають винятково важливе значення для розвитку методологічного мислення педагога, формування його як дослідника, котрий професійно займається створенням проблемно-модульних програм.

Пропонована нами універсальна модель матриці (див. табл. 9.2) утворюється на перетині сфер змістового модуля (горизонталь) і різновидів змісту розвивальної взаємодії (вертикаль), що сукупно визначають дев'ять квадратів різного змістового наповнення кращого соціально-культурного досвіду (А1, А2, А3, В1 і т. ін.). При цьому повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу організується так, що оволодіння цим досвідом відбувається за законами взаємопов'язаного перебігу навчального, виховного та освітнього ритмів шкільного життя і проходить зліва направо й зверху вниз водночас. Звідси стрілки на табл. 9.2, що вказують на загальну стратегію паритетної розвивальної діяльності педагога і школярів:

$$A1 \longrightarrow A2, B1 \longrightarrow A3, B2, B1 \longrightarrow B3, B2 \longrightarrow B3.$$

Для прикладу подамо матрицю соціально-культурного змісту навчального модуля з математики у 6 класі (див. с. 250).

Порівняння принципів наукового проектування змісту освіти традиційної та експериментальної систем

Класно-урочна і модульно-розвивальна системи, реалізуючи принципи і вимоги різних науково-освітніх парадигм, мають сутісно відмінне програмно-методичне забезпечення, що немов надбудовується над їх основним змістом у вигляді «піраміди» (мал. 11.3).

За класно-урочної системи вчитель першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного змісту в його повному обсязі і розмаїтті. Через це йому не потрібні й наукові проекти інформаційно-змістових блоків (модулів), оскільки зміст освітньої діяльності обмежується суто викладацькою справою, в котрій психолого-педагогічні й методично-засобові ком-

Математика. НМ № "Основна властивість дробу" (6-й клас)

Різновиди освітнього змісту	Сфери змістового модуля		
	1 - модуль знань	2 - модуль норм	3 - модуль цінностей
А-психолого-педагогічний	Усвідомлення особливостей потенційного проблемно-пошукового поля теорії раціональних чисел.	Нормативна осмислення основної властивості дробу з використанням раніше здобутих знань про основну властивість частки як основа можливість подальшої роботи з раціональними числами загалом.	Особистісний відбір змістових цінностей теми, формування переконання у значності людини у суспільстві, взаємозалежності та відповідальності людини та суспільства, необхідності гармонії частки та цілого.
Б-навчально-предметний	Поняття дробу як частки від ділення, уявлення про основну властивість дробу, правила порівняння звичайних дробів.	Алгоритми скорочення звичайних дробів, приведення їх до спільного знаменника, порівняння звичайних дробів з різними знаменниками.	Формування цілісної картини оточуючого довкілля і місця людини в ньому.
В-методично-засобовий	Використання теорії раціональних чисел для розв'язку практичних завдань, потребуючих знань основної властивості дробу.	Оформлення систематизованих знань щодо основної властивості дробу за допомогою знаково-графічних засобів.	Прагнення творчого удосконалення себе та оточення.

поненти виконують не критеріальну роль, а допоміжну, обслуговуючу. Це призводить до того, що вчитель не бачить в неперервній розвивальній взаємодії з учнями основну надцінність їхнього соціально значущого (продуктивного) духовного співбуття; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі.

За модульно-розвивальної системи картина організованої причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду є принципово іншою: учитель працює з трьома різновидами змісту – психолого-педагогічним, що нормативно визначається етапом модульно-розвивального процесу, навчально-предметним (традиційні плани, програми, підручники та допоміжна література) і методично-засобовим, що створюється в ході фундаментального експерименту.

Докорінна відмінність між науковим проектуванням змісту освіти у традиційній та експериментальній системах виявляється при зіставленні принципів такого проектування (табл. 11.1). За теоретичну основу класно-урочної системи нами взято вимоги, сформульовані І.С. Якиманською (Див.: Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – С. 48-71). Незважаючи, здавалося б, на очевидну «новизну» ідеї особистісно зорієнтованого навчання, яка особливо популярна сьогодні серед російських педагогів, усе ж парадигма структурування змісту навчання тут залишається традиційною – інформаційно-пізнавальною, а тому не підлягає сумніву: пізнавальна функція освіти – основоположна в проектуванні навчального предмету. Звідси невиправдане зведення навчальної діяльності до пізнавальної, ототожнення природної соціальної активності дитини із споживацько-засвоювальною і, врешті-решт, нівелювання духовного життя особистості об'єктивним розвитком наукового знання, що не потребує його суб'єктної участі як творця.

Наукове проектування за модульно-розвивального підходу до навчання ґрунтується, по-перше, на соціокультурній парадигмі щодо витлумачення природи освітнього процесу; по-друге, на ширшому полі проектних завдань, оскільки йдеться не про навчальні предмети, а навчальні курси як довершений досвід соціально продуктивної діяльності учасників навчального процесу; по-третє, на змісті не стільки традиційних принципів проектування, скільки обстоюваних нами, а саме: духовності, розвитковості, модульності.

Оскільки наукове проектування соціально-культурного простору (змісту) у модульно-розвивальній системі характеризується високою теоретичною та інноваційною складністю, то педагоги експериментальної школи перш ніж приступити до створення проблемно-модульних програм пройшли протягом року тренінговий курс навчання мистецтва такого проектування. Основне завдання полягало в тому, щоб залучити вчителів до змістовної проектно-мислительної діяльності, максимально задіявши і науково збагативши їхній професійний досвід, а відтак сформувати у них нормотворчі вміння, які становлять основу досконалого методологічного мислення.

Тільки після цього педагоги-практики під нашим наставництвом приступили до створення граф-схем навчальних курсів. Спільна мислительно-рефлексивна

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання

Схема 11.3. “Піраміда” методично-засобового забезпечення класно-урочної і модульно-розвивальної системи



Державні (типові та експериментальні) навчальні програми

діяльність передбачала проходження кількох етапів наукового пошуку: а) дослідження змісту окремої державної навчальної програми і традиційної системи викладання у школі; б) їх різнобічна критика з відомих інноваційних позицій; в) конкретно-змістова переорієнтація мислительної діяльності з інформаційно-пізнавальної парадигми на соціокультурну; г) перенормування освітньої діяльності педагога за нових умов навчання і, як наслідок, створення нових граф-схем навчальних курсів для середньої школи.

Інноваційне програмно-методичне забезпечення як розвивально-адаптивна система

Навчальна програма, як відомо, – нормативна модель сумісної діяльності, яка розкриває участь кожного в досягненні загальних цілей. З цієї точки зору типові

Таблиця 11.1. Порівняльна характеристика наукового проектування змісту шкільної освіти у класно-урочній і модульно-розвивальній системах

№ п/п	Принцип наукового проектування	Класно-урочна система: проектування навчального предмету	Модульно-розвивальна система: проектування навчального курсу
1	Адекватності	Зміст навчального предмету відтворює адекватну науці систему знань, методи пізнання	Зміст навчального курсу відтворює адекватну соціально-культурному досвідові систему знань, норм і цінностей
2	Змістовності	Структура навчального предмету визначається його науковим змістом	Структура навчального курсу визначається довершеною гармонійністю психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту
3	Історичності (об'єктивності)	Методологія і логіка побудови навчального предмету відтворює історичний шлях розвитку наукового знання поза його конкретним носієм – учнем, який має пізнавати світ у його об'єктивному русі, змінах, розвитку шляхом використання законів світу в своїй діяльності	Методологія побудови навчального курсу відтворює поступ і логіку добування людством соціально-культурного досвіду в єдності його науково-теоретичних і практично-технологічних надбань, коли учень є активним інтерпретатором і духовним носієм цього досвіду
4	Доступності	Навчальний предмет забезпечує засвоєння наукових знань, створює умови для переборення труднощів пізнання	Навчальний курс забезпечує драматично-пошукове проживання знань, норм і цінностей шляхом індивідуального занурення в освітньо організований соціально-культурний простір
5	Інформаційності	Реалізація навчального змісту забезпечується вчителем з використанням підручника, а учні – засвоюють, відтак відтворюють його у власній пізнавальній діяльності	Освітній зміст реалізується через інноваційне програмно-методичне забезпечення (граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії, міні-підручник) і збагачує ментальний досвід учня в ході його культурної, соціально-продуктивної діяльності

навчальні програми не є програмами у повному розумінні слова, оскільки являють собою декларацію тих відомостей, які учитель має викласти, а учні засвоїти.

Отож сучасні навчальні програми для середньої школи не реалізують основної вимоги: не розкривають, як саме вчитель і учень беруть участь у навчальному процесі. Це – програми викладання і добору наукових знань, які, запозичуючи нормативний лексикон відповідної науки, не мають узагальненого психолого-педагогічного тексту. Як наслідок, типова шкільна програма являє собою не чітко окреслений зразок оптимального функціонування розвивальної взаємодії між учасниками навчального процесу, є неорганізованим з погляду дидактичних критеріїв добром суспільно значущої наукової інформації.

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання

Таблиця 11.2. Сутнісна характеристика програмно-методичного

№ п/п	Компоненти програмно-методичного забезпечення експериментальної системи	Функціональна роль в освітній системі	Мета-результат використання програмно-методичних засобів
1	Граф-схеми навчальних курсів	Соціально-культурна адаптація освітнього змісту до умов діяльності національної школи	Календарно-тематичне планування інноваційного змісту, структури, оформлення
2	Наукові проекти навчальних модулів	Науково-дидактична адаптація освітнього змісту до умов і можливостей школи та логіки модульно-розвивального навчання	Визначення обсягу і структури освітнього змісту як єдності трьох підсистем: психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового змісту
3	Сценарії модульно-розвивальних занять	Художньо-психологічна адаптація освітнього змісту до особливостей перебігу цілісного модульно-розвивального процесу	Опис психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального процесу за класичною схемою «зав'язка-кульмінація-розв'язка»
4	Розвивальний міні-підручник	Смислово-психологічна адаптація освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учня	Мінімізоване подання освітнього змісту в різних системах кодування інформації
5	Програма самореалізації особистості учня на основі окремого навчального курсу	Духовно-індивідуальна адаптація освітнього змісту до особистісних потреб та індивідуальності учня	Презентація ґрунтовного соціально-культурного змісту як найвищого досягнення нації і людства загалом

Основним засобом модульно-розвивальної системи є проблемно-модульна навчальна програма, що сутнісно відрізняється від традиційної чи будь-якої іншої і створюється у єдності п'яти компонентів:

- *граф-схем* навчальних курсів і графіків модульних занять на півріччя (для вчителя й учня): календарно-тематичне планування інноваційної системи відповідно до вимог конкретного дидактичного модуля;
- *наукових проектів навчального модуля* (для вчителя): наукова взаємоадаптація психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту з оперттям на технологічну модель повного функціонального циклу навчального модуля;
- *сценаріїв модульних занять* (для вчителя): опис цілісного модульно-розвивального процесу як завершеного сценічно-мистецького дійства;
- *розвивальних міні-підручників* (для учня): завершені фрагменти змістового модуля у єдності блоків знань, норм і цінностей та інформаційних систем кодування – образного, семантичного, символічного, графічного, предметного;

забезпечення модульно-розвивальної системи

Завдання управління в освітній системі	Теоретико-концептуальна основа	Тип соціально-культурного стандарту	Користувач	Додаткові методичні засоби
Стратегія управління розвитком соціально-культурного простору школи	Соціально-культурна парадигма освіти, теорія психосоціального розвитку особистості	Культурно-досвідний стандарт	Учитель і учень	Графік модульних занять на півріччя, пам'ятка для учня
Тактика управління навчально-виховно-освітніми ритмами як соціально організованими потоками соціуму на особистість	Теорія освітньої діяльності, концепція навчального модуля, структура і різновиди змістового модуля	Науково-дидактичний стандарт	Учитель	Таксономія («піраміда») цілей і завдань навчального курсу
Техніка творчого ефективного ведення педагогом неперервної розвивальної взаємодії з учнями	Дидактичний модуль як концепція розвивальної взаємодії, теорія навчання як мистецького дійства	Художньо-мистецький стандарт	Учитель	Музика, унаочнення
Засіб самоуправління і саморозвитку особистості учня	Концепція підручкотворення в Україні, теорія розвивального підручника	Освітній стандарт	Учень	Обладнання, тести, додаткова література, словники тощо
Засіб розвитку самоповаги, внутрішнього самоствердження і самореалізації особистості	Гуманістична філософія і психологія, теорії самореалізації і самоефективності	Психологічний стандарт	Учень	Довідники, словники, наукова література, власний експеримент

– *програми самореалізації особистості учня*: інноваційний змістовий модуль як система надпрограмих знань, норм і цінностей з певного навчального курсу, індивідуальне проходження якого дає змогу учневі реалізувати наявний інтелектуальний соціальний і духовний потенціали.

Примітною ознакою інноваційного забезпечення нової освітньої системи є її розвивально-адаптивне спрямування, що стосується детального аналізу кожного компонента стосовно особливостей його функціональної ролі, мети використання, завдань управління, теоретичної основи, типу соціально-культурного стандарту, користувача і додаткових методичних засобів (див. табл. 11.2). У результаті соціально-культурний досвід людства і нації проходить відбір на обсяг, структурність і якість за кількома групами критеріїв, що дають змогу не стільки залучати учня до соціально значущого освітнього змісту, скільки пристосувати завершені фрагменти знань, норм і цінностей до ментального досвіду, вікових та індивідуальних особливостей учня, його культурних і художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних прагнень.

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання

Завдання наукового аналізу у цьому разі не зводиться до пошуку «клітинки» навчального матеріалу, що є традиційним для класно-урочної системи упродовж століть. При цьому помітною є тенденція «клітинного» подрібнення навчального матеріалу від розділу (теми) до окремих форм його психодидактичної організації – пізнавальної задачі, учбової дії чи теоретичного узагальнення. Проте дослідження цього напрямку (зокрема, праці П. Гальперіна, В. Давидова, І. Лернера та ін.), обстоюючи пізнавально-інформаційну парадигму, не спроможні забезпечити перехід школи до впровадження якісно нових освітніх систем, зокрема ментально, особистісно або духовно зорієнтованих.

Функція міжнаукового освоєння інноваційних моделей навчання, з нашої точки зору, полягає в створенні цілісної системи фільтрування науковими засобами освітнього змісту в такій алгоритмічній наступності: соціально-культурне значення – науково-психологічна доцільність – художньо-психологічна ефективність – смислово-психологічна доступність – духовно-психологічна прийнятність. Така система й відкрита нами у ході фундаментального соціально-психологічного експерименту як програмно-методична конкретизація ідей і принципів модульно-розвивального навчання. При цьому культурно-психологічний рівень аналізу модульно-розвивального процесу є засадничим в обґрунтуванні інших характеристик інноваційного методзабезпечення і дає змогу по-новому підійти до розв'язання актуальних проблем життя сучасної школи – планування роботи педагога, управління розвивальними потоками (впливами) соціально-культурного простору школи, типології державних освітніх стандартів тощо (див. мал. 9.3 і табл. 11.2).

Отже, пропонується структура проблемно-модульної програми є оптимальною щодо можливості науково спроектувати розвивальний простір імовірної взаємодії вчителя і класного колективу як взаємодоповнення провідних складових соціокультурного досвіду – знань, норм, цінностей. І коли в ході повноцінного функціонування навчального модуля на основі цих програм наукові знання стають інструментом свідомої діяльності учнів, норми знаходять системне втілення у їхніх програмах творення довкілля і своєї поведінки, а цінності тотально заповнюють простір моральних учинків, краси і духовності, то соціально-культурних досвід не тільки втілюється у шкільній практиці, він ще й збагачує внутрішній світ учня новим змістом, сприяє психосоціальному розвитку його особистості, духовному розквіту.

РОЗДІЛ 12

ГРАФ-СХЕМИ, НАУКОВІ ПРОЕКТИ І НАВЧАЛЬНІ СЦЕНАРІЇ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Сучасні навчальні програми для середньої школи не реалізують основної вимоги, що ставиться до будь-якої повноцінної програми, не розкривають, як саме учитель і учні мають брати участь у навчальному процесі. Це – програми викладання, які до того ж, запозичуючи нормативний лексикон відповідної науки, не мають узагальненого психолого-педагогічного тексту. В результаті типова шкільна програма являє собою не окреслений чітко, соціально-культурний зразок оптимального функціонування розвивальної взаємодії між учасниками навчального процесу, а є неорганізованим з точки зору психолого-педагогічних критеріїв добором суспільно значущої наукової інформації. Вона невиправдано закладає верхню межу щодо оволодіння учнями різного віку знаннями, вміннями і навичками й визначає норми (стандарту) якісних навчальних досягнень.

Проблемно-модульна навчальна програма сутнісно відрізняється від традиційної чи будь-якої іншої. Рівноцінно подаючи загальнолюдський і етнонаціональний досвід у вигляді знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо), вона визначає базовий соціально-культурний простір дидактичного модуля, а за умов її практичного використання – ще й відкриту взаємоадаптовану єдність психолого-дидактичного, навчально-предметного і методично-засобового змісту навчальних модулів. При цьому вчитель і учні, залучаючись до змістової розвивальної взаємодії, залежно від вікових і психологічних особливостей, мають власну траєкторію психосоціального розвитку – від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляторних і ціннісно-естетичних. Тому темпи впровадження модульно-розвивальної системи зумовлені ефективністю взаємозалежного проектування основних компонентів зазначених програм для кожного навчального предмету, їх кінцевою ґрунтовністю і якістю.

Концептуальні засади створення граф-схем навчальних курсів

Наукове проектування проблемно-модульної програми розпочинається в нашому досвіді зі створення граф-схем навчальних курсів, що є своєрідним прототипом календарно-тематичного планування у модульно-розвивальній системі. Власне, ефективність останньої багато в чому залежить саме від високої якості змістових модулів, що проектуються у різних формах і програмних контекстах.

Після кількох років пошуку оптимальної моделі стислого і водночас повного інформаційного і проблемного подання цілісного фрагмента соціокультурного досвіду (дидактичні модулі з літератури, мови, математики та ін.) є підстави говорити про велику складність цієї роботи з огляду на її інноваційний характер як у науковому, так і практичному аспектах. Ця складність спричинена необхідністю одночасного врахування таких основних моментів:

- типу і структури конкретного дидактичного модуля в системі канонізованого соціокультурного (в т.ч. етнонаціонального) досвіду й, зокрема, його науково-інформаційного, культурно-інформаційного, інструктивно-діяльнісного, системно-діяльнісного, науково-гуманітарного чи духовно-мистецького змісту (*культурологічний підхід*);
- ієрархічної структури соціально-культурного змісту навчального курсу, що проектується від найзагальніших законів і категорій до спеціальних закономірностей і окремих понять (*дедуктивний підхід*);
- єдності практичної і теоретичної сторін загальнолюдського і етноментального досвіду, що, за нашого підходу, знаходить своє відображення в системі соціокультурних категорій, котру треба спроектувати як поступальне занурення особистості у зміст навчального курсу (*онтологічний підхід*);
- повноцінності функціонального циклу навчального модуля і збалансованості освітнього змісту між його етапами (*системний підхід*).

Оскільки традиційні календарно-тематичні плани є виключно вчительськими, до того ж громіздкими, нами розроблена авторська версія проблемно-модульного плану, що поєднує переваги графу (змістово-логічна структура курсу як сукупність взаємопов'язаних блоків-компонентів) і схеми (графічно-символічне зображення кількох, порівняно самостійних моделей-систем). Звідси й назва – граф-схема.

Подані у журналі [11] граф-схеми вчителів Бердичівської СШ № 10 з більшості навчальних предметів для середньої школи (див. зразок на с. 259), відзначаються новизною, оскільки втілюють такі концептуальні положення (засадничі для модульно-розвивальної системи):

- 1) **логічності**: ієрархічну організацію культурно-освітнього змісту курсу (навчальний предмет і соціальний контекст) згори донизу, що знаходить відображення в нумерації змістових блоків різного порядку (1,2,3,...; 1.1, 1.2, 1.3,...; 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, і т.д.);
- 2) **занурення**: навчальні модулі вибудовані в горизонтальний ряд таким чином, щоб учитель і учні мали змогу оволодівати досвідом культури від пізнавальної по-

1. Мова і мовлення Текст Сингулярний 16/36		2. Речення Інформації 15/34		3. Слово Значення 94/213													
				3.1. Іменник Ім'я 22/50				3.2. Прикметник Означ. 23/52				3.5. Дієслово Дія 30/69					
1.1. Мова, переклад на мову мови	1.2. Будова тексту Види текстів	2.1. Види речень	2.2. Особли- вості речень	3.1.1. Рід Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.1.2. Види Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.1.3. Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.2.1. Знамен- на Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.2.2. Види Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.2.3. Прислів- ник Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.3. Числ- ник Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.4. Знамен- на Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.5.1. Знамен- на Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.5.2. Знамен- на Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.5.3. Знамен- на Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.5.4. Знамен- на Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.6. Прислів- ник Імен- них за- міників Іменників Іменників	3.7. Прислів- ник Імен- них за- міників Іменників Іменників
8/18	8/18	9/21	6/13	8/18	7/16	7/15	7/16	7/16	9/20	4/9	7/15	8/18	7/16	7/16	8/18	8/18	11/25
⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒	⇒
Ч.Е	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
У.М	3*	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	3	4
З.П	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4
К.С	3	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	2	2	3	3	4*
А.П	3	3	4	2	3	3	3*	3	3	3	3	3	3	3*	3	3	4
С.У	3	3	4	2	3	3	2	3	3	1	2	3*	3	2	3*	3	4
К.Р	2	2	3	2*	3*	2	2	2	3*	1	2	3	2	2	3	3	4
А.Е	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Рисован- ня	Таб. опис	СР	КР	Тест	СР	КР	Таб. опис	Переклад	КР	Тест	СР	КР	Дистан	Переклад	Таб. опис	СР	КР
Примітки	*Таб. опис до класу	Особ- ливості речень	*Мова «Мова» «Мова» «Мова»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Рис. «Рис.» «Рис.» «Рис.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»	*Гр. «Гр.» «Гр.» «Гр.»

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

інформованості до проблемно-нормативного осмислення й далі до уявно-творчого оперування, рефлексії та ціннісно-естетичного прийняття;

3) **осягнення**: соціально-культурний досвід, який зафіксований у змісті навчального курсу, не можна засвоїти, його можна внутрішньо осягнути і духовно пережити. Тому понятійно-термінологічна конкретизація змістових блоків (модулів) граф-схеми має неперехідне значення у розширенні соціально-культурного поля оволодіння учнем навчальними курсами не тільки на теоретичному рівні, а й на практично-мистецькому, екзистенціальному;

4) **зростання**: повнокровне проживання учня певним чином у змодельованому соціокультурному просторі пов'язане з проходженням ним семи-восьми етапів цілісного модульно-розвивального процесу, що і забезпечує максимально можливе для конкретної особистості психосоціальне зростання. Умовні позначення зліва на граф-схемах треба розуміти так:

Ч-Е – чуттєво-естетичний, або нульовий (не обов'язковий) етап;

У-М – установчо-мотиваційний, або перший етап;

З-П – змістово-пошуковий, або другий етап;

О-С – оцінно-смысловий, або третій етап;

А-П – адаптивно-перетворювальний, або четвертий етап;

С-У – системно-узагальнюючий, або п'ятий етап;

К-Р – контрольнo-рефлексивний, або шостий етап;

Д-Е – духовно-естетичний, або сьомий етап

1, 2, 3 і т. д. – кількість 20-хвилинних (початкова школа) або 30-хвилинних міні-модулів (основна і старша ланки школи).

5) **інформаційності**: під граф-схемами містяться допоміжні відомості про особливості організації навчання, форми і засоби освітнього контролю, початок і закінчення чверті тощо.

Найскладнішим для розуміння і найбільш трудомістким для творення, як показав досвід проектно-мислительної діяльності, є етап понятійно-термінологічного обґрунтування граф-схеми. Ми виходили з того, що загальнонаукові і культурологічні поняття відіграють роль зв'язуючої смислової ланки, що поєднує теоретичний і практичний способи інтерпретації людського життя, а тому нагадують своєрідний компас, що лежить на географічній карті і фіксує місце в соціально-культурному просторі (досвіді) людства, де перебуває вчитель з учнями, маршрут, яким вони мають пройти протягом навчального року та їхню кінцеву мету в осягненні цього досвіду.

Звернімося до прикладу. Українську мову, як і будь-який інший навчальний предмет, можна вивчати двома сутнісно відмінними способами – науковим (закони і правила мови й, зокрема, слова, речення тощо) і досвідним (грамотність мовлення й, зокрема, діалогічного спілкування, висловлювання). У першому випадку особистість засвоює теоретичні надбання філології, у другому – вона власним буттям осягає культуру мовлення. Сучасна модель шкільної освіти невиправдано перебільшує зна-

чення першого способу та нівелює соціально-продуктивну роль другого. Не дивно, що починаючи з п'ятого класу, сучасна школа переважно прагне готувати учнів як науковців. Це масово не вдається з однієї причини: інтереси науки у підлітків перебувають за межами їхньої школи. Та й оточення не вимагає від них знань з лінгвістики, воно потребує внутрішніх діалогів і доречних висловлювань, ділового суб'єкт-суб'єктного спілкування.

У модульно-розвивальній системі зазначений дисбаланс між науково-шкільними і буттєво-особистісними інтересами школярів усувається (схема 12.1). При цьому важливе значення має послідовність основних категорій навчального курсу від класу до класу. Зрозуміло, що тут можливі варіанти з огляду на багатоаспектність соціально-культурного досвіду. Ми ж виходили із цілей і змісту дослідно-експериментальної програми «Школа Розуміння», тому запровадили таку категорійну наступність у вивченні української мови:

- 5-й клас – вступ до української мови: культура писемного мовлення;
- 6-й клас – українська мова (морфологія): культура слововживання;
- 7-й клас – українська мова (морфологія і синтаксис): культура осмислення слова;
- 8-й клас – українська мова (синтаксис простого речення): культура висловлювання;
- 9-й клас – українська мова (синтаксис складного речення): культура спілкування;
- 10 клас – українська мова як розділ філології: культура мовленнєвого етикету;
- 11-й клас – українська мова як філологічна наука: культура духовного самоствердження.

Аналогічна картина, хоч і в дещо іншій структурній організації, одержана нами для курсу англійської мови:

- 1-й клас – Я і найближче оточення;
- 2-й клас – Я і довкілля;
- 3-й клас – Я і шкільне життя;
- 4-й клас – Я і Батьківщина;
- 5-й клас – культура слухання і вимови;
- 6-й клас – культура читання і висловлювання;
- 7-й клас – культура письма і мовлення;
- 8-й клас – культура ситуативного спілкування і нормування;
- 9-й клас – культура самоспілкування і текстової інтерпретації;
- 10-й клас – культура міжмовленнєвого спілкування і саморозуміння;
- 11-й клас – культура духовного спілкування і саморозвитку.

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

Схема 12.1. Соціально-культурний простір викладання української мови у системі модульно-розвивального навчання

Лангвістика як наука	МОВА	МОВЛЕННЯ	Комунікація як практика
	теорія	досвід, практика	
	закони і правила	культура і грамотність	
	типовість, всезагальність	ситуативність, різнобарвність	
	слово, речення, склад, звук як одиниці мови	висловлювання, спілкування як одиниці мовлення	
	науковці-філологи, поети, письменники, журналісти, редактори, викладачі тощо	психічно здорове населення суспільства	
	знаходиться на периферії життєвих потреб дітей і молоді	знаходиться в епіцентрі життєвих потреб та інтересів підростаючої особистості	

Всезагальні категорії і поняття, в тому числі культурологічні і морально-етичні, що дають змогу об'єднати науковий і буттєвий аспекти розвитку української мови

Загалом зміст гуманітарних наук найлегше адаптувати до соціально-культурних вимог проблемно-модульної програми. Так, для української літератури основними категоріями є: прекрасне (5-й клас), мистецтво (6-й), гуманність (7-й), світогляд (8-й), моральність (9-й), ментальність (10-й) і духовність (11-й). Дещо інша послідовність основоположних категорій визначена для зарубіжної літератури: мистецтво 8-й), громадянськість (9-й), гармонія (10-й) і духовність (11-й). Для образотворчого мистецтва ми обрали дві провідні категорії до кожного змістового модуля, що, як показав досвід експериментальної роботи за граф-схемами, більш зручно й ефективно: пізнання / краса (5-й клас), володіння / взаємодія (6-й), творення / гармонія (7-й).

Не становлять винятку щодо методології створення граф-схем навчальних курсів природничі і фізико-математичні науки. Наприклад, для дидактичних модулів з географії основними у нашому експерименті є такі вихідні категорії:

5-й клас – географія рідного краю: краса;

6-й клас – загальна географія: природа;

7-й клас – географія материків і океанів: Всесвіт;

8-й клас – фізична географія: національний капітал;

9-й клас – економічна географія України: основа цивілізації;

10-й клас – економічна та соціальна географія світу: розвиток;

Математика у нашому досвіді базується на таких категоріях: знайомство з обчисленнями (1-й клас), уміння обчислювати (2-й), навички обчислень (3-й) і культура обчислень (4-й).

Основна і середня ланки школи:

5-й клас – математика: дробові числа / розуміння;

6-й клас – математика: число /дія;

7-й клас – початки алгебри: вираз /залежність;

8-й клас – основи алгебри: тотожність /визначення;

9-й клас – практична алгебра: рівняння /перетворення;

10-й клас – алгебра і початки аналізу: похідна /знаходження;

11-й клас – прикладна алгебра: функція /дослідження.

До курсу геометрії підібрані такі основні категорії і поняття:

7-й клас – початки геометрії: фігура /вимірювання;

8-й клас – основи геометрії: площа /співвідношення;

9-й клас – практична геометрія: обчислення /діяльність;

10-й клас – основи стереометрії: простір /уявлення;

11-й клас – просторова геометрія: об'ємність /уява.

До курсів фізики вдалося підібрати по одній основоположній категорії:

7-й клас – вступ до фізики: ознайомлення;

8-й клас – елементи фізики: пізнання;

9-й клас – класична фізика: розуміння;

10-й клас – основи молекулярної фізики: нормотворення;

11-й клас – основи фізики: світобачення.

Інша ситуація з вивченням хімії. Тут доцільно поєднати спеціальні вихідні терміни із загальнонауковими:

8-й клас – неорганічна хімія: склад речовин /природа;

9-й клас – неорганічна хімія: перетворення /природа;

10-й клас – хімія перетворень: взаємозв'язок /природа;

11-й клас – органічна хімія: склад живого організму /флора і фауна.

Втім соціально-культурний контекст особистісного входження в той чи інший навчальний курс може бути іншим, а тому різнитиметься понятійно-термінологічне поле, з яким головно працюють учитель і учні. В експериментальних школах Державної академії керівних кадрів освіти Міністерства освіти України створюються й апробуються граф-схеми навчальних курсів відмінного смислового наповнення, що передовсім залежить від наукової програми (мета, завдання, зміст етапів дослідження тощо).

Алгоритм створення граф-схем навчальних курсів

Створення граф-схем навчальних курсів на основі вимог принципів духовності, розвитковості й модульності неможливе без проходження педагогом-дослідником етапів технологічно цілісної процедури проектно-мислительної діяльності.

1. Грунтовного оволодіння теорією, методологією і технологією модульно-розвивального навчання, принципами і правилами наукового проектування проблем-

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

но-модульних програм, стратегією, тактикою створення граф-схем навчальних курсів.

2. Широкої обізнаності в традиційних та інноваційних підходах (моделі, системи, версії) щодо визначення цілей і завдань окремого навчального предмету, відбору його змісту і систем методичного забезпечення, а також в обґрунтуванні можливостей застосування форм, методів і засобів навчання.

3. Психолого-дидактичного аналізу навчального предмету як одного з шести дидактичних модулів (фундаментально-інформаційний, культурно-інформаційний, інструктивно-діяльнісний, системно-діяльнісний, науково-гуманітарний, духовно-мистецький) з огляду на його універсальну структуру, згідно з якою висвітлюються чотири розділи: розвивально-установчий, розвивально-змістовий, розвивально-процесуальний і розвивально-суб'єктний.

4. Побудови «пірамід» психомистецьких цілей і завдань навчального курсу, починаючи від ідеальної розвивальної мети предмету через домінантні завдання на рівні дидактичного, змістового, навчального і формального модулів і закінчуючи конкретним психодидактичним завданням 30- чи 20-хвилинного міні-модуля.

5. Соціально-культурного аналізу навчального курсу, тобто визначення фундаментальних елементів світового та етнонаціонального досвіду, які обов'язково мають увійти до структури дидактичного модуля. Згідно з традиційною навчальною програмою для пізнавального типу курсів – це закони й закономірності, категорії і поняття; для нормативно-регуляційного типу – плани і програми, методи і технології; для гуманітарно-світоглядного – ідеї і концепції, ціннісні орієнтації і світоглядні програми. Тоді творення граф-схеми навчального курсу – здебільшого довершена логічна єдність змістових модулів, що вибудовується на основі дедуктивного (від загального до одиничного) чи індуктивного (від одиничного до загального) підходів. Як показує досвід, завжди існує кілька (два – чотири) методологічно різних версій модульного структурування навчального курсу.

6. Обґрунтування ланцюжка культурологічних категорій (понять) одного навчального курсу на період його вивчення у школі, зважаючи на його специфіку і вимогу поступового ускладнення змісту цих понять, збільшення їх обсягу.

7. Розподілу навчального курсу на глобальні освітні блоки-модулі, які відтак членуються на кілька похідних таким чином, щоб кожний з фундаментальних компонентів передбачав реалізацію цілісного функціонального циклу навчального модуля від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного.

8. Конкретизація основоположників категорій курсу до кожного похідного змістового модуля у такий спосіб, щоб, по-перше, похідні поняття розкривали суть цієї категорії, по-друге, вводили спеціальні знання і норми у певний соціально-культурний контекст, по-третє, рівноцінно виявляли як теоретичне, так і практичне значення навчального курсу.

9. Визначення структури кожного змістового модуля на рівні 30- чи 20-хвилинного модульного заняття, що за умов практичного втілення увійде до цілісного фун-

кціонального циклу навчального модуля. Кількість міні-модулів кожного етапу на граф-схемах відображається числом.

10. Співвідношення «піраміди» психомистецьких цілей і завдань із навчально-предметним змістом створеної граф-схеми навчального курсу. Тому корекції підлягає логіко-змістова структура курсу відповідно до завдань розвивальної взаємодії вчителя і класного колективу.

11. Підготовки графіка модульних занять на півріччя (див. приклад з хімії, табл. 12.1).

12. Змістовне, мистецьке і стилістичне уточнення окремих освітніх елементів граф-схеми щодо відповідності нормативному психолого-педагогічному змісту етапів повного функціонального циклу навчального модуля. Практична апробація і даліше вдосконалення інноваційних програм.

Граф-схеми навчальних курсів є важливим засобом стратегічної організації партнерської розвивальної взаємодії вчителя і учня, оскільки чітко визначають мозаїку конкретного соціально-культурного простору, в якому діятимуть обидва учасники навчального процесу. У єдності з графіками модульних занять на півріччя вони дають змогу бачити далеку перспективу учіння, психологічно готували учня до кожного типу навчального модуля (табл. 12.1).

Таблиця 12.1. Органічна хімія

Графік модульних занять на 1-ше півріччя 1996/97 навчального року

11 клас

	Восени				Зими				Весни				Літня			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ММ																
УМ																
ЗД																
КС																
А-П																
С-У																
К-Р																
Д-Б																
	I четверть								II четверть							

Крім того, нами створена оригінальна система науково-методичної експертизи якості граф-схем навчальних курсів (див. табл. 12.2), яка потребує окремого висвітлення.

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

Таблиця 12.2.

Психолого-педагогічна експертиза авторських граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи

		Хімія	11					
		предмет	клас					
N п/п	Присвоєний проєктуванням граф-схем	Критеріальне поле оцінювання	Шкала оцінювання					
			5	4	3	2	1	Всього
1	Логічності ("вертикальний" аналіз)	1.1. Якість дедуктивного розподілу навчального змісту курсу на окремі змістові блоки (теми).	X					5
		1.2. Рівень встановлення логіко-змістових зв'язків між тематичними блоками і підблоками.		X				4
		1.3. Чітка логічна послідовність сусідніх наукових компонентів - теорій, законів, закономірностей, теорем, моделей, категорій.		X				4
		1.4. Ієрархічність загальної картини тематичного наповнення курсу згори до низу.	X					5
	Загальна кількість балів							18
2	Заурання ("горизонтальний" аналіз)	2.1. Оптимальний розподіл навчальних модулів від початку курсу до кінця.	X					5
		2.2. Наступність в оволодінні соціально-культурним досвідом курсу від пізнавальної поінформованості до проблемно-нормативного осмислення та ціннісно-естетичного прийняття.		X				4
		2.3. Зростання складності освітнього змісту від першого навчального модуля до останнього, що забезпечує поступове заурання в окремі фрагменти соціально-культурного досвіду.	X					5
		2.4. Ефективний розподіл годин в-поміж системи навчальних модулів курсу, їх відносна однаковість.			X			3
	Загальна кількість балів							17
3	Осягнення	3.1. Адекватність понятійно-термінологічного обґрунтування навчальних блоків і модулів згори до низу.	X					5
		3.2. Змістово-смыслове взаємодоповнення понять-опор навчальних модулів по горизонталі.		X				4
		3.3. Два-три або чотирьохпонятійна схема обґрунтування навчальних модулів.			X			3

Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення

N п/п	Принципи проєктування граф-схем	Критеріальне поле оцінювання	Шкала оцінювання					
			5	4	3	2	1	Всього
		3.4. Можливість (скупина) концептуалізації ментального досвіду учнів завдяки пропонуваній понятійно-термінологічній матриці навчального курсу.		X				4
	Загальна кількість балів							17
4	Зростання	4.1. Ступінь оптимальності розподілу навчального модуля на 7-8 етапів, зважаючи на тип дидактичного модуля.			X			3
		4.2. Доцільність кількісного співвідношення між міні-модулями (етапами).		X				4
		4.3. Інтеграція міні-модулів за провідним принципом утворення формального модуля (3x30 чи 3x20).				X		2
		4.4. Позитивність навчального модуля щодо загальної кількості міні-модулів, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості учнів.			X			3
	Загальна кількість балів							12
5	Інформаційності	5.1. Форми і засоби освітнього контролю.			X			3
		5.2. Наявність допоміжних відомостей про особливості організації модульно-розвивального навчання.			X			3
		5.3. Розподіл навчальних модулів з урахуванням початку і кінця чверті.					X	1
		5.4. Зауваження щодо повторів, переносу тем тощо.			X			3
	Загальна кількість балів							12
Підсумкова кількість балів							76	

Наукові проєкти навчального модуля: проєктування, особливості, структура

Модульно-розвивальна система перегортає нову сторінку програмно-змістового забезпечення навчання. Передусім це стосується принципів та умов, засобів і досвіду проєктування проблемно-модульних навчальних програм, логіко-змістову основу яких становлять наукові проєкти навчального модуля.

Виключно важливу роль у підготовці таких проектів відіграє спільна проектно-конструкторська діяльність науковця і практика, яку слід одночасно здійснювати на чотирьох рівнях.

Перший – стратегія проектування: усі розробники інноваційних навчальних програм мають добре осмислити мету і психолого-дидактичний зміст етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля (установчо-мотиваційний і т.д.).

Другий – тактика проектування: принципи і критерії відбору змісту соціально-культурного досвіду до кожного етапу навчального модуля, що вихідно задається структурою змістового модуля та теоретичною моделлю його тривірневого структурування.

Третій – техніка проектування: процедурні умови відбору змісту навчання в ситуації диференційованого і взаємозалежного конструювання модулів знань, норм і цінностей на кожному з етапів модульно-розвивального процесу.

Четвертий – спільна проектно-конструкторська діяльність науковця і практика: досвід створення наукових проектів навчального модуля, відповідних сценаріїв і міні-підручника.

Ці проекти є своєрідним прототипом будівельних чи виробничо-технологічних, котрі утримують у вигляді креслень, символів, знаків та пояснень до них всю інформацію про те, яку розвивально-освітню «будівлю» спорудити і як саме, що потрібно для налагодження виробництва нової духовної «продукції» і як технологічно повно забезпечити процес його виготовлення. По-іншому, науковий проект навчального модуля є прямою протилежністю розділу традиційної навчальної програми щодо принципів відбору, психодидактичної адаптації і внутрішньої організації зафіксованого фрагмента соціально-культурного досвіду. Якщо звичні навчальні програми, образно кажучи, нагадують неграмотно організоване будівництво, коли на одну купу накидано всілякі «будівельні матеріали» – закони, поняття, правила, алгоритми, вправи, оцінки, ілюстрації, моделі, схеми і т.ін., а сам господар не вирішив, що будуватиме, то науковий проект навчального модуля – це довершено структурований та ієрархізований зміст певної науки чи галузі суспільної практики (політика, економіка, освіта тощо).

Примітною рисою пропонованих далі наукових проектів є:

1) чітка модульно-змістова диференціація навчального матеріалу за етапами функціонування навчального модуля (міні-модулів);

2) детальна фіксація психолого-педагогічного змісту (передусім форм різної психічної активності учнів) на основі конкретного науково-предметного змісту;

3) істотне розширення і поглиблення наукового предметного змісту завдяки збільшенню обсягу нормативного і ціннісного компонентів соціально-культурного досвіду;

4) точність програмного описання, що досягається фіксацією меж використання методично-засобового змісту, тобто кількості варіантів, версій, способів, прийомів тієї чи іншої діяльності із заданим матеріалом;

5) психолого-педагогічний характер тексту проектів, який дає змогу уніфікувати нормативне описання різноманітних навчальних курсів.

Мета наукових проектів у модульно-розвивальній освітній системі – чітко визначити соціально-культурний змістовий простір (поле) довершеної з наукової і мистецької позицій розвивальної взаємодії учителя і навчальної групи в його основних компонентах, системах і модулях.

Принципи створення наукових проектів навчальних модулів:

1) *культурологічності* – основу змісту наукових проектів становлять визначальні пласти соціально-культурного досвіду людства (див. розд. 1);

2) *диференційованості* – чіткого модульно-змістового розмежування навчального матеріалу з теми чи розділу (підрозділу) за етапами імовірного функціонування навчального модуля (міні-модулів);

3) *взаємодоповнення* – поступального розмежування психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту соціально-культурного досвіду та наступного їх взаємозбагачення (взаємодоповнення), з опертям на конкретну навчальну програму;

4) *психологічності* – переважання психолого-педагогічного змісту над навчально-предметним і методично-засобовим;

5) *поглиблення* – істотне розширення і поглиблення науково-предметного змісту завдяки збільшенню обсягу нормативного і ціннісного компонентів соціально-культурного досвіду;

6) *методичності* – точність програмного описання, що досягається фіксацією меж використання методично-засобового змісту, тобто кількості варіантів, версій, способів, принципів, підходів, чи інших характеристик діяльності із заданим змістом;

7) *універсальності* – універсальний психолого-педагогічний характер тексту наукових проектів, що дає змогу уніфікувати нормативне описання різноманітних навчальних курсів.

УНІВЕРСАЛЬНА СТРУКТУРА НАУКОВОГО ПРОЕКТУ ЗМІСТОВОГО МОДУЛЯ:

4.1. Тема: ... (____год/____М-М).

4.2. *Основні завдання психосоціального розвитку:*

- логічне (абстрактне, словесне, образне та ін.) мислення;
- довготривала, образна чи семантична пам'ять;
- уява та уявлювання (уявлення як механізм творчості);
- посферні, розумові, творчі та ін. здібності;
- морально-етичні переконання чи вірування;
- етичні почуття чи духовні переживання;
- прогнозування, антиципація чи творча рефлексія;
- самостійні пошукові дії, управлінські вчинки тощо (три – п'ять завдань).

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

4.3. Наслідок-результат освоєння навчального модуля:

а) з н а т и :

- поняття про тепло ...;
- закон... (три – п'ять позицій).

б) н о р м у в а т и :

- інформацію про... у вигляді алгоритму (інструкції, програми);
- теоретичні дані про... у формі таблиці, схеми, підходу, плану тощо;
- закон (закономірність) як метод чи технологію;
- науковий підхід до розуміння природи ... як концепцію чи програму дій;
- основні поняття розділу у вигляді ... (три – п'ять позицій).

в) ц і н у в а т и :

- гуманне ставлення до...
- зважену оцінку до визначення національної (загальнолюдської) вартості діяльності ... вченого, групи людей тощо;
- переконання в справедливості ...
- моральний кодекс ...
- світоглядний підхід ...
- особисту точку зору на ...
- гуманне ставлення до природи;
- вірування інших релігій тощо (три – п'ять позицій).

4.4. Системний опис похідних змістових блоків відповідно до кожного міні-модуля як етапу розвивальної взаємодії (У-М, З-П, і т.д.), що являє собою єдність наукового проектування і мистецтва практичної реалізації.

Отже, функціональне навантаження наукового проекту навчального модуля у системі програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання сутнісно полягає в гармонізації трьох різновидів змісту освітньої діяльності вчителя – психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового за умов переважання першого та об'єднувально-інструментальної ролі останнього стосовно змістових блоків окремого міні-модуля. Досвід створення цих проектів показав, що їх наукове проектування має органічно витікати з граф-схеми навчального курсу як основи нової концептуально-тематичної організації предмету за модульно-розвивальної системи. Вчителі можуть скористатися граф-схемами з основних навчальних предметів для середньої школи, що вперше підготовлені педагогічним колективом бердичівської СШ № 10 за нашим керівництвом, й водночас завдяки спецвипуску журналу «Рідна школа» (1997, № 2) ознайомитися з технологією створення граф-схем, що реалізують кілька інноваційних моделей соціально-культурного розуміння змісту освіти.

Зразки наукових проектів навчальних модулів

Хімія, 8-й клас

Тема: Основні поняття хімії

8/12

Категорії: складна речовина; елемент, закон; атом, молекула,
частинка зв'язок

Основні завдання психосоціального розвитку: абстрактне мислення; уявлювання на основі теоретичного моделювання (будова атома); самостійність у розв'язуванні задач, культура запису; виховання патріотичних почуттів і сили волі (життєвий шлях М.Ломоносова).

Результати функціонування навчального модуля.

А. Знати: основні положення атомно-молекулярного вчення; процес складання хімічних формул речовин і розрахунки на їх основі.

Б. Нормувати: інформацію про поділ елементів у вигляді класифікації; теоретичні дані про будову атомів, молекул у формі таблиці; процес розв'язування завдань за алгоритмом на основі хімічної формули.

В. Цінувати: науковий подвиг М.Ломоносова; наукове знання про будову мікросвіту; спроби розв'язання світоглядних проблем.

Обсяг і структура освітнього змісту міні-модулів

I. У-М. (1х30). Проблема постановка системи навчальних завдань за допомогою ситуацій реального життя (факти, різноманіття речовин, природних явищ); п'ять – сім прикладів.

II. З-П. 1. Обґрунтування гіпотез (версій) про будову атома. 2. Пошук відмінностей між хімічним елементом, речовиною, атомом, молекулою (складання схеми їх відмінностей).

III. З-П. 1. Доведення об'єктивності законів сталості складу речовин, закону збереження маси речовин. 2. Пошук відмінностей фізичних і хімічних явищ.

IV. К-С. Глибина розуміння змісту і обсягу основних хімічних понять за допомогою: хімічного диктанту (два варіанти); тексту контрольних завдань (15 варіантів); самостійної роботи.

V. К-С. Осмислення взаємозв'язку атома, молекули, речовини за допомогою: експерименту; складання схем, узагальнюючих таблиць.

VI. А-П. Система навчальних завдань індивідуального адаптивного характеру: складання формул на основі закону сталості складу речовин (сім – десять формул); показ записів (10 записів типу 4H , $2\text{H}_2\text{O}$...); обчислення масової частки елемента за хімічною формулою.

VII. А-П. Розв'язування розрахункових задач: а) на виведення формул за масовою часткою елемента (два – три приклади); б) система вправ на складання хімічних формул речовин за валентністю атомів і визначення валентності за формулами бінарних сполук (п'ять – десять); в) самостійна робота (диктант), взаємооцінка знань.

VIII. А-П. Творче перенесення знань у нові умови діяльності: складання хімічних формул оксидів, сульфідів, хлоридів (10–20 прикладів); самостійне складання задач на обчислення масової частки елемента в складній речовині; гра «Знайди помилку» (друковані зошити, індивідуальні картки, дошка).

IX. С-У. Визначення суті атомно-молекулярного вчення М.Ломоносова в контексті виявлення причин різноманітності хімічних сполук за допомогою: підготовки рефератів; розв'язування вправ і завдань; заповнення таблиць за зразками; вставляння пропущених слів у речення; розв'язування творчо-ситуативних завдань.

X. К-Р.; XI. К-Р. Виконання контрольних підсумкових завдань з теми «Основні поняття хімії» (шість варіантів по чотири завдання).

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

ХІІ. Д-Е. 1. Творча уява: «Я – особистість, молекула Всесвіту» під впливом музики через малювання. 2. Дискусія над розв'язанням надуманої проблеми «Чи є різниця між атомом живої і неживої природи» під впливом музики різного характеру та на основі власних художніх образів.

УКРАЇНСЬКА МОВА, 7-й клас

Тема: Словосполучення і речення

6/9

Мета розвитку: словесне мислення і пам'ять; аналізувати і розуміти зміст тексту.

Результат функціонування навчального модуля. А. Знати: побудову словосполучень; різницю між реченням і словосполученням; способи зв'язку. Б. Нормувати: знання про будову словосполучення та речення у вигляді опорного конспекту; інформацію про речення за допомогою таблиці-інструкції. В. Цінувати: красу слова; точність, дотепність, милозвучність мови.

Обсяг і структура освітнього змісту міні-модулів

I. У-М. (1х30). 1. Запрошення учнів на проблемне термінологічне поле теми, в центрі якої міститься поняття словосполучення з аналізом його зразків. 2. Зосередження уваги учнів на головних членах речення шляхом: а) мовного спостереження (три – п'ять речень); б) через виконання вправ (два – три зразки); в) мовленнєвих ситуацій (одна – дві ситуації).

II. З-П. (1х30). 1. Відшукування способів виходу з проблемно-діалогічної ситуації задля правильного розмежування словосполучення і речення. 2. Фіксація результатів пошуку за допомогою відповідних схем, опорних сигналів, вказівок (одна сторінка міні-підручника).

III. З-П. Система припущень стосовно розмежування видів речень за: а) граматичною основою (п'ять – шість речень); б) інтонаційним забарвленням (сім – десять речень); в) метою висловлювання (три – п'ять речень); г) наявністю другорядних членів речення (два – три речення).

IV. К-С. (1х30). 1. Первинне осмислення здобутих знань завдяки вмінню здійснювати синтаксичний аналіз словосполучення і речення з використанням таких педагогічних прийомів, як: а) евристична бесіда; б) усне опитування; в) мовленнєві ситуації; г) самостійна робота; д) складання опорних схем. 2. Визначення ступеня оволодіння навчальним змістом за допомогою тестових завдань (15 – 20 завдань).

V. А-П. Вирішення комунікативних завдань (ситуацій) за допомогою: а) алгоритмів побудови словосполучень, речень; б) вдосконалення графічного матеріалу міні-підручника; в) структурування речень за графічним алгоритмом (п'ять – сім речень).

VI. А-П. 1. Диференційовані навчальні завдання щодо вміння користуватися освоєними алгоритмами в повсякденному мовленні (три рівні завдань, шість – дев'ять варіантів); 2. Творче перенесення знань і вмінь у проблемні, сюжетно-рольові, гумористичні та інші ситуації (дві – три ситуації).

VII. С-У. (1х30). Обґрунтування учнями стрижневої ролі знань про граматичну основу речення в курсі рідної мови шляхом смислового аналізу зв'язного тексту (чотири – шість варіантів); збагачення ментального досвіду морально-етичними нормами (за використання оповідань В.Сухомлинського, В.Скуратівського).

VIII. К-Р. (1х30). Підсумкове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормативами з теми (контрольна робота, самоконтроль і самооцінка учнем якості виконаної роботи).

IX. Д-Е. (1х30). Творчий звіт учнів у формі: а) інсценізації; б) власних художніх творів; в) власного міні-підручника.

Сценарій навчального модуля як науково-мистецький опис

Серед програмно-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи важливе місце відводиться підготовці сценаріїв модульно-розвивальних занять, за якими, власне, й організовується неперервна розвивальна взаємодія учнів та вчителя.

Сценарій навчального модуля – це науково-мистецький опис перебігу модульно-розвивального процесу через послідовну зміну ситуацій розвивальної взаємодії вчителя і учня (зміст, форми, методи, засоби, час, місце). Таке визначення сценарію дозволяє виділити три аспекти розв'язання проблеми проектування й організації навчально-виховного процесу в модульно-розвивальній системі, а саме:

- специфіку змісту сценарію;
- особливості композиції сценарію навчального модуля;
- організацію сценарного дійства під час модульних занять (див. розділ 10).

Грунтовне дослідження принципів та умов структурування навчального модуля, розроблення його проекту та створення сценарію розвивальної взаємодії вчителя з учнями здійснене В. Мельник під нашим керівництвом (9; 10). Сценарій навчального модуля створюється за аналогією із сценарієм драматичної вистави. На відміну від план-конспекту уроку, у якому відбито логіку викладу навчального матеріалу залежно від структури уроку певного типу та окреслено зміст навчальних вправ та задач, сценарій передбачає запис повної сюжетної лінії розгорнутої навчальної дії, що має свій композиційний план та містить, крім предметного, ще й психолого-дидактичний зміст. Конспект відтворює опис одного уроку, тоді, як сценарій – сюжетну лінію повного циклу навчальних занять, тобто системи психодидактичних технологій – від формування установки і внутрішньої мотивації до контролю, рефлексії і самотворення особистості (від зав'язки через розвиток подій до кульмінації, а від неї через згасання подій до розв'язки). Змістова сутність сценарію – відображення основних моментів розвивальної активної взаємодії та спілкування учасників навчально-виховного процесу. Тому сценарій навчального модуля – це також упорядкований стислий виклад основних моментів розвивальної взаємодії педагога і учнів, що розгортається за окремим композиційним планом.

Теоретико-методологічною основою сценарію навчального модуля є:

1) теорія дидактичного модуля як концепція розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час проходження останніми навчального курсу в контексті його триєдиного (знання, норми, цінності) соціально-культурного змісту;

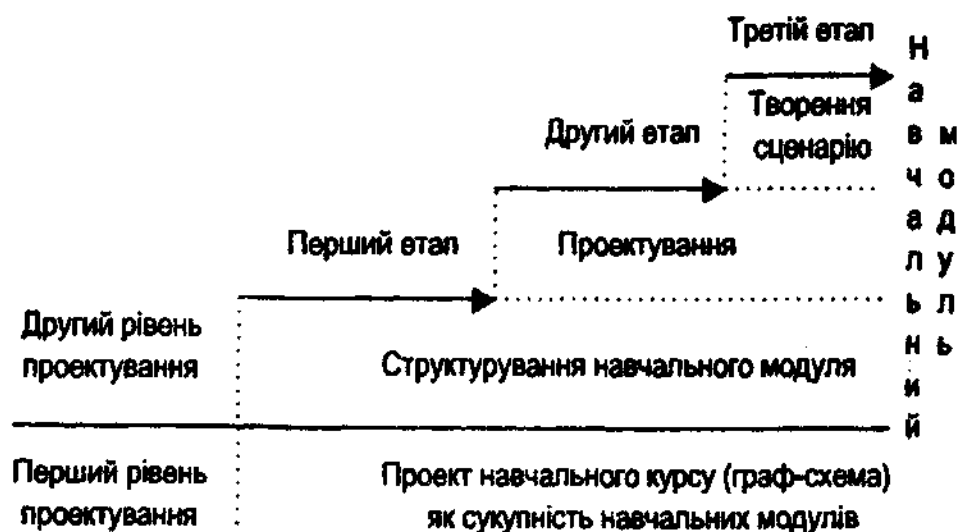
2) науковий проект цілісного модульно-розвивального процесу, який дає змогу реалізувати повний функціональний цикл конкретного навчального модуля за допомогою нормативного психолого-дидактичного змісту, відмінних розвивальних цілей, певної кількості міні-модулів, специфічних освітніх технологій і прогнозованих наслідків психосоціального зростання учасників навчального процесу;

3) технологічна модель повного функціонального циклу навчального модуля як єдність психомистецьких технік розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що характеризуються універсальністю структури (зав'язка – кульмінація – розв'язка) та унікальністю психоемоційного змісту.

Розглядаючи систему підготовки вчителя до проведення модульно-розвивальних занять (мал. 12.1), В. Мельник пропонує готувати сценарій поетапно.

1-й етап – структурування навчального модуля. Передбачає визначення всіх складових навчального модуля від мети до програмованих наслідків модульно-розвивального процесу (компоненти, елементи, мікроелементи) та встановлення зв'язків між ними.

2-й етап – проектування. Потребує розроблення детального нормативного уявлення про майбутній модульно-розвивальний процес. Визначені під час структурування складові навчального модуля на цьому етапі наповнюються конкретним змістом. Кінцевим продуктом проектування є загальна технологічна карта навчального модуля, яка містить інформацію про реальні освітні цілі і завдання (комплексні і локальні); змістові блоки знань, норм і цінностей, якими оволодіватимуть учні; форми пошуково-пізнавальної педагогічної взаємодії; методи навчання, а також методи і форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.



Мал. 12.1. Рівні та етапи наукового проектування навчального сценарію (за В. Мельник)

Пропедевтична діяльність учителя на першому (структурування) і другому (проектування) етапах наукового проектування вважається досконалою, якщо вона виконана за такими принципами (вихідними ідеями) цієї підготовки: а) модульності, 2) розвитковості, 3) відкритості, 4) динамічності, 5) гнучкості [9; 11; 13; 28 та ін.]. Зазначені принципи передбачають:

1) наукове проектування навчального модуля як складної багатофункціональної системи з окремими підсистемами у діалектичній єдності її основоположних компонентів;

2) реалізацію кожним компонентом навчального модуля та елементами, що входять до їх складу, максимально можливого розвивального впливу на конкретних учнів (системність і етапність занять; оптимальність форм, методів і прийомів нав-

чання; активність пошуково-пізнавальної діяльності учнів; контактність спілкування вчителя й учнів тощо);

3) проектування навчального модуля як відкритої системи, що має «вхід» (ступінь реалізації мети попереднього модуля) та «вихід» (реалізація мети наступного модуля);

4) реагування на об'єктивні зміни в соціальному замовленні стосовно цілей, змісту, форм освіти;

5) урахування психофізіологічних особливостей учнів, ступеня їхньої навченості та рівня навчальності.

3-й етап – написання сценарію. Навчальний сценарій у практиці організації модульного навчання є оптимальною формою подачі основних моментів (сюжетної лінії) розвивальної взаємодії. Грунтом для творення сценарію є психолого-педагогічні та мистецькі принципи, а саме:

– *принцип «надзавдання»* – передбачає реалізацію головної ідейної мети проведення навчальних занять, яка спрямована на досягнення позитивних змін у психосоціальному розвитку учасників навчального процесу;

– *принцип «наскрізної лінії»* – полягає у спрямованому «просуванні» учнів за етапами навчального модуля (від одного етапу (акту) до наступного), завдяки чому вони послідовно досягають проблемно-предметного, нормативно-регуляційного і ціннісно-особистісного рівнів засвоєння соціокультурного досвіду людства (певний фрагмент досвіду);

– *принцип «театрального дійства»* – передбачає розгортання навчального процесу за композиційним планом (пункти зав'язки, кульмінації, розв'язки);

– *принцип драматизму* – передбачає наявність у модульно-розвивальному процесі утруднень, інтелектуальних бар'єрів, на подолання яких спрямована пошуково-пізнавальна діяльність, що оптимізує психофізичну активність учнів, їхній розумовий та емоційний розвиток;

– *принцип активної взаємодії та спілкування учасників навчального дійства* – визначає характер пошуково-пізнавальної діяльності учнів (активність, співпраця) та стосунків між учителем і учнями (діалогічність, паритетність), що сприяє реалізації потенціалу цих «дійових» осіб навчального дійства та їхньому якісному взаємовпливу, взаємозбагаченню.

Реалізація цих принципів у процесі створення сценарію робить його адекватним цілям і завданням модульно-розвивального навчання, що дає змогу розгорнути за ним навчальне дійство.

Як свідчать спостереження, оволодіння вчителем проектно-конструкторською і мистецькою діяльністю допомагає йому підготуватися до проведення модульних занять, а, отже, зростає фахова компетентність вчителя, що, зі свого боку, сприяє підвищенню ефективності модульно-розвивального навчання.

Узагальнюючи сказане, подамо алгоритм проектно-пошукової діяльності педагога-дослідника над створенням навчального сценарію, який, з нашого погляду, містить щонайменше десять операцій:

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

1. Створення експозиції, тобто змалювання психолого-педагогічного портрета класного колективу, що дає змогу диференціювати навчання, діагностувати і прогнозувати перебіг модульного процесу.
2. Визначення сценарних умов і засобів досягнення загальної, локальних та проміжних розвивальних цілей навчального модуля.
3. Пропедевтичний схематичний опис загальної сюжетної лінії на основі проекту змістового модуля.
4. Визначення кульмінаційних точок загальної композиції модульно-розвивального процесу та лінії розвитку і згасання подій.
5. Створення сюжетної лінії першої – проблемно-предметної фази (мистецької дії) функціонування навчального модуля у єдності змісту і форм; методів і прийомів навчання, реквізиту і ролей учасників спільної діяльності тощо.
6. Створення сюжетних ліній установчо-мотиваційного, змістово-предметного і контрольно-сміслового етапів (мистецьких актів) модульно-розвивального процесу.
7. Створення сюжетної лінії другої, ціннісно-регуляційної фази функціонування навчального модуля.
8. Створення сюжетних ліній адаптивно-перетворювального, системно-узагальнюючого і контрольно-рефлексивного етапів модульно-розвивального процесу.
9. Послідовне описання сюжетних ліній окремих явищ і сцен міні-модулів цілісного функціонального циклу навчального модуля.
10. Науково-мистецький аналіз сценарію, його доопрацювання, практична апробація.

План сценарію навчального модуля за темою «Числівник» (6-й клас) 18х20

(у співавторстві з ТЕТЯНОЮ КАЛЬФ)

1. *Психолого-педагогічний портрет класу.* Пізнавальна діяльність учнів відбувається в групах, сформованих за типом ВНД.
2. *Предмет вивчення:*
 - граматична категорія *числівник*, особливості її застосування в усному та писемному мовленні;
 - процес формування абстрактного мислення, зафіксований у виникненні цієї граматичної категорії;
 - власна розумова діяльність учня.
3. *Провідна ідея теми:*

Категорія числівників є результат тривалого історичного розвитку людського мислення і практики, свідчення великих успіхів пізнавальної діяльності людини.
4. *Конфлікт освітньої діяльності* буде пов'язаний з невідповідністю рівня досягнення інтелектуального розвитку учнів з високий рівнем абстракції науковому лінгвістичному досвіду.

5. *Надзавдання вчителя* (інтегративна мета на рівні змістового модуля): створити умови для усвідомлення рівня своїх інтелектуальних можливостей, потреб; стимулюючи вольову сферу, допомогти кожному учневі підвищити розумовий рівень.

6. *Надзавдання учня*: досягти необхідного рівня інтелектуального розвитку, створити власну модель пошуку знань.

Загальна (головна) сюжетна лінія пов'язана з підготовкою до твору за спостереженнями над власною розумовою діяльністю. Назва твору *«Вогонь холодних чисел, або пригоди інтелекту»*.

ЗАГАЛЬНА СЮЖЕТНА ЛІНІЯ

У-М: 2х20

Експозиція та зав'язка конфлікту відбуваються на установчо-мотиваційному етапі. Він представлений такою системою навчальних проблемних ситуацій:

- осмислення назви твору;
- перша спроба усвідомити парадокс образу О. Блока *«вогонь холодних чисел»*;
- аналіз варіантів відповідей учнів – перших паростків задуму твору;
- формування установки на працю над твором;
- складання плану дій (усвідомлення мети, самопостереження, збирання матеріалів для твору, оформлення замислу, вибір жанру, стилю, складання плану перших варіантів твору, редагування, кінцевий варіант);
- пред'явлення навчальної теми *«Числівник»* як дієвого простору, де будуть усвідомлюватися та розвиватися розумові можливості учня.

На цьому етапі лідирують учні із стійким та ситуативним пізнавальним інтересом.

З-П: 1х20

Розвиток конфлікту триває на змістово-пошуковому, контрольно-рефлексивному, адаптивно-перетворюючому етапах, коли учень перебуває в системі навчальних проблемних ситуацій (пропонованих обставинах), які ускладнюються і дають змогу під час опанування ними оволодіти законами власного мислення, пережити високі почуття і накопичити матеріал для твору (система навчальних ситуацій буде описана далі).

На цьому етапі лідирують учні з середнім та середньо-низьким рівнем інтелектуального розвитку (коли такі учні стають лідерами, вони працюють на межі можливого, це й стимулює їх інтелектуальний розвиток).

С.-У: 3х20

Розгортання напруженості, що веде до кульмінаційного моменту, триває на системно-узагальнюючому етапі. Навчальні ситуації тут такі:

- систематизація спостережень за собою;
- друга спроба усвідомити парадокс образу *«вогонь холодних чисел»*;
- порівняння першої і другої відповідностей;
- висновки щодо власного розумового розвитку;
- виникнення образу майбутнього твору.

На цьому етапі лідирують учні з високим рівнем інтелектуального розвитку.

К-Р: 2х20

Розв'язка триває на контрольно-рефлексивному етапі, який складається з таких навчальних ситуацій:

- аналіз жанрових можливостей твору-розповіді;
- складання плану майбутнього твору (або сюжету);

Частина третя. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи

- аналіз складених учнями планів;
- написання чернетки твору.

На цьому етапі лідирують учні з стійким пізнавальним інтересом та достатньо високим рівнем сформованості естетичного сприйняття дійсності.

Подальша робота над твором оформлюється як домашнє завдання.

СЮЖЕТНА ЛІНІЯ ПЕРШОЇ, ПРОБЛЕМНО-ПРЕДМЕТНОЇ ФАЗИ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Конфлікт пізнавальної діяльності буде пов'язаний з незрілістю уявлень учнів про граматичне явище – частину мови – та розвиненою системою лінгвістичних понять і законів, які визначають мету «Числівник».

Драматичний розвиток подій та кульмінація будуть пов'язані з пошуком відповідей на проблемне запитання: *«Що робить числівник самостійною частиною мови?»*

Навчальні ситуації проблемно-предметної фази розгортаються на установчому, мотиваційному, змістово-пошуковому та контрольно-смісловому етапах.

У-М: 1х20

Аналіз смислового змісту речення:

«Історія числівників відбиває процес удосконалення людського мислення, здатність його до все вищого ступеня абстракції».

Аналіз здійснюється за запитаннями, які ставлять учні:

- *Що таке числівник?*
- *Як його історія відбиває процес удосконалення мислення?*
- *Чому удосконалення мислення пов'язане із здатністю до абстракції?* (Така робота можлива, якщо психологи вже працювали учнями, учні виконували тести на визначення рівня абстрактного мислення).
- *Рефлексія: «Як сталося, що ставлячи запитання до речення, ми одночасно ставили перед собою мету навчання?»*

У-М: 1х20

Визначення лідерів з високим рівнем абстрактного мислення:

- аналіз тексту, де наведені всі приклади значень числівників;
- несподіванка: *«Зробіть граматичний аналіз числівників»;*
- емоційні реакції подиву, розгубленості;
- актуалізація знань, набутих при вивченні інших частин мови;
- опанування ситуацією, спроба розв'язати завдання;
- представлення правильних відповідей;
- рефлексія: *«Що допомагало, що заважало виконати завдання?»*

З-П: 6х20

Представлення всього навчального матеріалу у вигляді таблиць, схем, вправ, контрольних завдань.

Аналіз учнями власних резервів на тлі вимог, що пред'являлись.

Створення власної програми дій (усвідомлення надзавдання, похідних завдань).

Системи завдань-несподіванок (числівник як граматичне явище, будова числівників, заміна числівників, утворення числівників, правопис числівників).

Знаходження відповіді на запитання: *«Що робить числівник самостійною частиною мови?»*

Лідери – учні з низьким або середнім рівнем розвитку розумових здібностей (якщо такі учні стають лідерами, вони працюють на межі можливого).

Змагання між групами.

Рефлексія: *«Що допомагало, що заважало в праці?»*

К-С: 2х20

Тестові завдання для оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу.

СЮЖЕТНА ЛІНІЯ ДРУГОЇ, ЦІНІСНО-РЕГУЛЯЦІЙНОЇ ФАЗИ ФУНКЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Драматичний розвиток подій та кульмінаційний момент будуть пов'язані з вирішенням проблемно-комунікативної ситуації:

«Як довести, що на процесі становлення числівника дійсно відбивається історичний розвиток мислення від конкретного до абстрактного?»

Проблемні навчальні ситуації проектується на адаптивно-перетворюючому етапі.

А-П: 1х20

Створення комунікативної ситуації: *«Учень, який не розуміє, чому вдосконалення мислення пов'язане із здатністю до абстракції»:*

- аналіз структури комунікативної ситуації;
- створення змісту комунікативної ситуації (за планом: що? кому? де? коли? з якою метою? чому? хто? доведіть);
- пропозиції щодо вирішення проблемно-комунікативної ситуації;
- працює референтна група (п'ять) учнів з високим рівнем розумового розвитку. Вони оцінюють пропозиції, відбирають кращі;
- рефлексія.

А-П: 2х20

Виконання системи вправ (застосування числівників, етимологічний аналіз числівників):

- використання додаткового матеріалу з граматики;
- аналіз власної діяльності;
- створення алгоритмів діяльності для учня, який не розуміє, чому здатність до абстрактного мислення – цінне культурне надбання людства;
- вирішення проблемно-комунікативної ситуації;
- рефлексія.

Р О З Д І Л 13

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК: ЗАВДАННЯ, ЗМІСТ, СТРУКТУРА

Базою модернізації змісту, форм і методів діяльності освітньої системи в Україні мають стати навчальні книжки нового покоління. Тому одна вихідна проблема є дійсно визначальною для культурного і духовного відродження національної освітньої системи України – проблема створення якісно нового, справді розвивального підручника. Яким має бути підручник нового покоління? Яка структура навчально-книжкового комплексу є оптимальною? Якими психолого-педагогічними засадами доцільно керуватися авторам під час написання підручника того чи іншого типу? Що таке процес підручникотворення, які його етапи і критерії?

У функціонуванні освітніх систем підручник посідає виняткове місце серед інших засобів навчання. Саме він через зміст, структуру, оформлення визначає глибину розкриття навчального предмета, обсяг знань, норм і цінностей, який в обов'язковому порядку має одержати кожний учень на тому чи іншому етапі навчання. Підручник передовсім задає єдиний стандарт не тільки освіти у практичній роботі освітніх закладів і середньої школи зокрема, а й визначає поле індивідуальних інваріантів розвитку педагога і вихованця.

У контексті зазначеного очевидно, що системі освіти України потрібен новий підручник – від спрямування до технології застосування. Але яким має бути новий підручник за змістом і структурою, за функціями і характером використання його вчителем і учнем, – ще повністю не усвідомлено.

Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника

Повнокровне відродження національної освіти і поетапне виведення її на світові рівні функціонування неможливе поза ґрунтовним книжковим забезпеченням навчально-виховного процесу. Книжка сьогодні – не тільки джерело знань, а й засіб інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості. Але для реалізації цього призначення потрібні навчальні книжки нового покоління, що стануть базою модернізації змісту, форм і методів діяльності освітньої системи в Україні.

Підручникотворення – нині найпріоритетніший напрям розбудови освіти. Випереджальний розвиток підручникотворчої діяльності є непересічним завданням психолого-педагогічної науки й видавничої практики. Освіта без навчальних книжок нового покоління – це нереалізована Державна національна програма відродження освіти «Україна ХХІ століття : стратегія освіти».

Концепція визначає науково-організаційні засади створення й оптимального функціонування в Україні чітко окресленої системи підручникотворення, яка забезпечила б можливість продукувати цілісні навчально-книжкові комплекси, щонайперше підручники, світових зразків, що за змістом, структурою, художнім оформленням і поліграфічним виконанням відповідали б завданням національної освіти, сучасним суспільним запитам і забезпечували б усі освітні заклади навчальними книжками різного типу й спрямування.

Концепція повною мірою враховує, з одного боку, реальний стан справ у теорії і практиці навчально-виховного процесу в Україні, а з другого – закордонний досвід проектування, підготовки і видання підручників, а також тенденції сучасного наукового моделювання навчальних книжок.

1. ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ КНИЖОК, У ТОМУ ЧИСЛІ ПІДРУЧНИКІВ В УКРАЇНІ

Психолого-педагогічний аналіз існуючих навчальних книжок і передусім підручників в Україні показав, що більшість з них за змістом, структурою, художнім оформленням та поліграфічним виконанням не відповідає сучасним суспільним потребам і світовому рівню.

Зміст навчальних книжок є спрощеною моделлю розвитку тієї чи іншої науки (історії, математики, біології тощо) і не враховує вікових закономірностей навчально-пізнавальної діяльності дітей, учнів, студентів; їх структура – спрощено-типова і статична – не стимулює пошукової пізнавальної активності ні учня, ні вчителя.

В оформленні навчальних книжок часто ігноруються вимоги графічного дизайну, психологічні особливості сприйняття людиною кольорів.

Традиційно підручник у нашій країні виконує лише інформативну функцію, тим часом як сучасна закордонна навчальна книжка ґрунтовно й різнобічно реалізує функцію розвивальну.

Відставання практики підручникотворення в Україні від закордонної становить 40–50 років.

Відсутність в Україні чіткої системи підручникотворення – істотна перешкода на шляху глибокого відродження національної освітньої системи, культуробудовчої незалежності Української держави, бо саме з книжки, передусім навчальної (ширше – змісту освіти), і розпочинається переорієнтація суспільної свідомості людей, індивідуальної духовності. Ось чому такої соціальної гостроти і непересічного наукового значення набуває проблема створення нової навчальної книжки (підручника) і відмова від традиційної (вкрай незадовільної) практики вітчизняного творення підручників.

Нині в Україні розпочато велику кампанію, спрямовану на підготовку так званих нових підручників, яка зводиться лише до модернізації окремих фрагментів змісту підручників і майже не передбачає змін структури, функцій, оформлення, спрямування цих підручників. Та це й закономірно, адже не відбулося належної переорієнтації і прогресивного розвитку теорії, методології, технології і практики створення підручників; вони лишаються буденно емпіричними, апроєктивними, безсистемними. Відтак сьогодні «нові» підручники задовольняють державне замовлення здебільшого формально, оскільки ні за змістом, ні за структурою, ні технологічно не орієнтовані на світові нормативи і стандарти.

2. ПРИЧИНИ, ЯКІ ГАЛЬМУЮТЬ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КНИЖОК НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Серед головних чинників, що призвели до гострої кризи підручникотворення в Україні, можна назвати такі:

- украй негативна – антинародна і антинаціональна практика розв'язання проблем навчання, виховання і освіти у колишньому СРСР, що повністю виключала можливість створення системи українського підручникотворення;
- відсутність загальної концепції, теорії і методології навчальної книги, багатоваріантних технологій її проєктування, створення та оцінки;
- консервативність і замкненість державної системи продукування навчальних книжок, її відрив, з одного боку, від психолого-педагогічної науки, з іншого – від потреб масової освітньої практики в різноваріантних навчальних книжках;
- безконтрольність процесів підручникотворення, некерованість ними з боку держави та відсутність відповідних науково-видавничих інститутів і державних структур, діяльність яких була б спрямована саме на створення принципово нових навчальних книжок.

3. МЕТА, ЗАВДАННЯ І СТРУКТУРА КОНЦЕПЦІЇ

Мета концепції – створити засади науково-виробничого забезпечення процесів проєктування, створення й оцінки навчальних книжок і підручників нового покоління згідно з державною програмою «Україна XXI століття : стратегія освіти».

Основні завдання:

- психолого-педагогічна експертиза навчальних книжок і підручників в Україні;
- з'ясування причин, що гальмують створення навчальних книжок нового покоління;
- психолого-педагогічна характеристика підручникотворчого процесу, його етапів і критеріїв;
- визначення принципів проектування, створення та оцінки навчальних книжок;
- обґрунтування наукових засад навчально-книжкового комплексу;
- розробка орієнтирів теорії і методології підручника нового покоління і технології його використання в навчально-виховному процесі;
- визначення першочергових заходів щодо реалізації пропонуваної концепції в практиці сучасної освітньої системи України.

Структура концепції визначається:

- актуальним суспільним замовленням щодо навчальних книжок нового покоління як засобу культурного і духовного відродження українського народу;
- її метою, завданнями і логікою дослідження феномена навчальної книжки як об'єкта пізнання;
- теоретичним баченням природи навчальної книжки, в т. ч. підручника, з урахуванням тенденцій їх розвитку в світовій практиці книготворення.

4. ЦІЛІСНИЙ ПІДРУЧНИКОТВОРЧИЙ ПРОЦЕС, ЙОГО ЕТАПИ І КРИТЕРІЇ

Основною передумовою створення якісно нових навчальних книжок є цілісність підручникотворчого процесу, для досягнення якої потрібні гармонійне поєднання, взаємодоповнення науково-дослідної, видавничої і експериментально-практичної діяльності суспільства.

Основні етапи творення підручника:

- 1) створення загальної концепції навчальної книжки і підручника;
- 2) обґрунтування теорії і методології навчальної книжки з урахуванням специфіки навчального предмета, способу організації навчання, вікових та індивідуальних особливостей учнів, студентів тощо;
- 3) розробка технологій проектування та створення пробного експериментального видання;
- 4) написання підручника згідно з прийнятими концепцією, теорією, методологією, відповідними технологіями;
- 5) виготовлення дослідного зразка експериментального підручника;
- 6) науково-експериментальна апробація новоствореного підручника;
- 7) корекція змісту, структури і методичного апарата навчальної книжки відповідно до результатів експерименту;
- 8) впровадження адаптованої навчальної книжки в масову освітню практику;
- 9) оцінка ефективності функціонування навчальної книжки в освітній системі.

Критерії підручникотворення:

- синтез і гармонія поліпроблемного новітнього наукового знання;
- психолого-педагогічна відповідність віковим та індивідуально-типологічним особливостям учнів, студентів;
- відповідність змісту, структури, спрямованості навчальних книжок національно-культурним і загальнолюдським цінностям, соціальному замовленню держави;
- проєктивність, конструктивність та ймовірність практичного впровадження.

5. ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ, СТВОРЕННЯ ТА ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ КНИЖОК

- основоположна роль навчальної книжки в розвитку освітньої системи;
- культурологічне і навчально-духовне спрямування її змісту;
- цілісність, проєктивність і наступність підручникотворчого процесу;
- унікальність підручника в системі засобів навчання і виховання;
- багатоваріантність і багатоальтернативність;
- проблемно-діалогічний підхід;
- науковість і діалективність змісту-форми, структури-функцій навчальних книжок;
- поліфункціональність і технологічність як основа для створення нових освітніх технологій.

6. НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИЙ КОМПЛЕКС, ЙОГО ПРОЄКТУВАННЯ І СТВОРЕННЯ

Навчально-книжковий комплекс включає одиниці навчальних книжок, які проєктуються і створюються одночасно. Зокрема:

- навчальну програму (мета і обсяг знань);
- підручник (система знань як засіб розвитку природних здібностей);
- збірку творчих завдань для учнів, студентів (система задач як засіб розвитку продуктивного мислення і творчої активності);
- книжку для вихователя, вчителя, викладача (система освітніх технологій і навчальних технік);
- дидактичний задачник (система завдань для повторення, закріплення і корекції знань);
- робочий зошит (система завдань як засіб формування навчальних умінь і навичок);
- хрестоматію (збірки історико-культурних і науково-практичних джерел, призначених для самостійного опрацювання та формування світогляду);
- предметну тестотеку (збірку психодідактичних тестів для визначення якості оволодіння учнями і студентами знаннями та рівня розвитку їхніх інтелектуальних здібностей);
- науково-освітню книжку для учнів (додаткові відомості, що забезпечують розвиток інтересів, мислення, уяви);

- навчально-наочні аудіовізуальні посібники (ілюстративно-демонстративне забезпечення навчально-виховного процесу);
- систему довідкової літератури (інформаційне забезпечення та розвиток культури мовлення і мислення);
- тезаурус (тести для формування творчого мислення за допомогою понятійних засобів).

Проектування і створення навчально-книжкового комплексу – процеси інтеграції, що передбачають спільну роботу тимчасових творчих колективів у складі фахівця-предметника, методиста, дидакта, психолога, художника-конструктора і наукового редактора. Склад творчого колективу, кількість прогнозованих одиниць комплексу, строки створення навчальних книжок можуть варіюватися з огляду на концепцію викладання навчальної дисципліни, прийнятою творчим колективом до реалізації.

7. ПІДРУЧНИК ЯК ЦЕНТРАЛЬНА ЛАНКА НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВОГО КОМПЛЕКСУ

Ядром навчально-книжкового комплексу є підручник як специфічна функціональна ланка в системі засобів навчання, виховання й освіти. Його основою завжди мають бути цілісна психолого-дидактична теорія (концепція), створені на її засадах методологія і кілька педагогічних технологій.

Підручник не самодостатній елемент навчально-виховного процесу. Він може повноцінно функціонувати лише за умови використання всіх одиниць навчально-книжкового комплексу. За такого підходу підручник – це:

- засіб прилучення особистості до культурного і духовного відродження української державності;
- система адаптованих до умов навчально-виховного процесу знань як невід’ємний атрибут людської діяльності і спілкування;
- засіб моделювання взаємин між учнем і вчителем у процесі спільної освітньої діяльності;
- чинник інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості;
- стимул творчої самоактивності і самореалізації індивідуальності;
- спосіб бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури.

8. КЛАСИФІКАЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ

Підручники доцільно класифікувати за різними ознаками, а саме:

- спрямованістю (загальноосвітній, науково-освітній, спеціальний);
- змістом (базовий, різнорівневий, підручник-енциклопедія);
- структурою (інтегрований, диференційований, спеціалізований);
- характером викладу навчального матеріалу (ігровий, підручник-техкарта, проблемно-дослідний);
- технологією співпраці вчителя й учня (алгоритмічний, діалогічний, інформаційно-технологічний).

Пропонована орієнтовна класифікація підручників передбачає створення різних видів їх залежно від концепції конкретного навчально-книжкового комплексу, потреб і можливостей суспільства. Підручники різних класів і типів мають використовуватися комплексно і, головне, сприяти підвищенню ефективності того способу організації навчально-виховного процесу, в структуру якого вони введені.

9. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКІВ

Зміст підручника – цілісно організована сукупність різночинних наукових знань (теорії, закони, закономірності, факти), адаптованих до вікових та індивідуально-типологічних особливостей дітей, учнів, студентів. Він зумовлюється:

- державним стандартом освіти;
- рівнем розвитку відповідної науки;
- концептуальним забезпеченням навчально-книжкового комплексу;
- повноцінністю етапів підручникотворчого процесу.

Зміст підручника має забезпечувати пріоритетний розвиток індивідуальних здібностей вихованців у процесі оволодіння ними знаннями. Саме це дасть змогу повною мірою реалізувати розвивальні можливості підручника.

Логіка побудови змісту підручника передбачає:

- оптимізацію обсягу засвоєваних знань, а не їх максималізацію;
- реалізацію історико-еволюційного підходу в розподілі навчального матеріалу;
- проектування проблемно-діалогічних засобів (джерела, форми, методи, способи) викладу навчального матеріалу;
- художність, образність і доступність навчального тексту.

Структура підручника визначається насамперед його змістом. Тому при визначенні структури доцільно керуватися принципами:

- інваріантності і повноцінності;
- проблемності і відкритості кожного її елемента для пошукової мислительної активності;
- пропорційності і гармонійності навчального тексту, які породжують якісно нову властивість – естетичність.

Зміст і структура підручника в діалектичній єдності мають забезпечувати внутрішню мотивацію освітньої діяльності і спонукати до самонавчання і самовдосконалення тих, хто навчає і хто навчається.

10. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВОГО КОМПЛЕКСУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Перевагою пропонованого навчально-книжкового комплексу є те, що він проектується і концептуально оформляється як єдине ціле в контексті прогресивного розвитку освітньої системи в Україні. Створення цього комплексу зумовить принципові зміни в практиці організації навчально-виховного процесу: змістовно забезпе-

чить неперервність впливу освітньої системи на розвиток і самовдосконалення особистості, підвищить соціальний престиж знань та інтелектуальної діяльності, сприятиме виникненню прогресивних форм освіти, нових освітніх технологій, моделей організації навчання тощо.

Навчально-книжковий комплекс докорінно змінить технологію використання навчальних книжок та інших засобів унаочнення в навчально-виховному процесі. Це стосується:

- внутрішньої переорієнтації навчально-виховного процесу, коли з примусового він стане вільним, відкритим, творчим;
- функцій учителя, суть зміни яких полягає в тому, що з керівника – наглядача, шкільного диктатора він перетвориться на помічника, радника, партнера на шляху виховання до істини;
- переміщення в бік учня епіцентру активності в навчально-виховному процесі;
- діалогізація і гуманізація міжособистісних взаємин учасників навчально-виховного процесу.

11. ПРАКТИЧНІ ЗАХОДИ

Принципова проблема – бути чи не бути якісно новому за змістом і структурою, справді розвивальному підручнику і навчально-книжковому комплексу взагалі – може бути розв’язана найближчим часом за умов створення Українського державного науково-видавничого центру навчальної книги або Інституту підручника.

Центр (Інститут) об’єднає відомчо розмежовані творчі сили фахівців різного профілю для розв’язання проблеми – забезпечення всіх ланок освітньої системи України навчальними книгами нового покоління. Серед його провідних функцій слід назвати такі: соціально-координаційна, науково-експериментальна і експертна, видавничо-конструювальна та адаптивно-практична.

Завдяки інтегративному характеру діяльності Центру (Інституту) стане можливим у достатньо короткі строки розв’язати три основні завдання:

- провести поглиблену експертизу діючих навчальних програм і підручників;
- прискорити розробку теорії і методології національного підручника і використовуваних навчально-книжкового комплексу;
- організувати продуктивну роботу творчих колективів, які б готували базові і варіантні підручники у єдиному, цілісному навчально-книжковому комплексі для всіх народної освіти – від дитячих садків до вузів.

За умов створення такого Центру рукопис першого експериментального підручника можна одержати вже через рік.

Підручник – сутнісний компонент освітньої системи

Обстоюваний концептуальний підхід ґрунтується на нетрадиційній інноваційній системі теоретико-методологічних засад (ідеї, принципи, критерії, методи, поняття тощо) проектування, створення і оцінювання підручника як такого домінуючого засобу навчання, який є джерелом нових і носієм систематизованих знань, норм і цінностей, координатором пошуково-інтуїтивної пізнавальної активності учнів і водночас досконалим засобом розвивальної психодідактичної діяльності вчителя (викладача). Серцевину цього підходу становить ідея розвивального підручника і досвід наукового проектування проблемно-діалогічних, змістово-узагальнюючих, розвивально-інтегративних і модульних підручників. Підручникотворчу діяльність можна вважати згідно завершеною, якщо будуть створені теорія, методологія і технологія певного різновиду розвивального підручника та кілька його зразків, що пройшли успішне експериментальне випробування.

Підручникотворення – галузь передусім науково-виробничої суспільної практики, яка, об'єднуючи фахівців різного профілю (науковці, методисти, видавці, педагоги), має на меті створення в Україні навчальних книжок нового покоління. Це означає, що саме продуктивна інтеграція практичного наукознавства, художньо-видавничої діяльності та освітянської експериментальної практики спроможна забезпечити цілісність підручникотворчого процесу – від створення теорії і технології навчальної книжки в контексті функціонування її у конкретній освітній системі через написання, виготовлення і апробацію експериментального зразка підручника до його впровадження в масову шкільну практику та оцінки ефективності використання.

Узагальнюючим науково-виробничим продуктом підручникотворення є розвивальний підручник як основний змістово-дидактичний модуль інноваційної системи навчання, а його побіжними наслідками – науково зрілі форми пізнання (концепція, теорія, методологія тощо), інваріанти експериментальних програм і підручників, експертні системи і т.ін.

Підручник – не лише один з найважливіших елементів навчально-методичного комплексу. Він є сутнісним компонентом освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, який завжди відіграє подвійну нормативно-регулятивну роль у навчально-виховному процесі, що часто не враховується науковцями і практиками. Здебільшого визначається й усіляко обґрунтовується нормативна функція підручника щодо змісту освіти (навчання). Але не менш актуальною є аналогічна його функція стосовно форм, методів, засобів і результатів навчання. Іншими словами, саме із створення підручника розпочинається проектування і впровадження конкретних організаційних моделей навчання, освітніх технологій.

Колективно-урочна система навчання стимулювала розробку підручників, які відповідали її суті і виконували єдине надзавдання: дати підростаючому поколінню якомога більше знань, домогтися всебічної поінформованості кожного випускника загальноос-

вітньої школи. Оскільки дитина протягом навчання має вивчати майже всі науки, і кожному в академічному обсязі, то виходить, що випускник школи за обсягом знань, поданих у навчальних програмах і підручниках, повинен дорівнювати випускникові академії наук. Наслідки такого підходу відомі: підірване здоров'я дітей, поверховість знань, відчуження вчителів і учнів від школи, небажання останніх навчатися.

Річ у тому, що принципи розвивального навчання торкалися здебільшого окремих ланок і сторін навчального процесу і ніколи цілісно не змінювали колективно-урочну систему навчання, не мали на меті створити такий рівень навчальних книжок, які б справді розвивали – інтелектуально, морально, духовно – особистість того, хто навчається, і того, хто навчає. Для становлення практики плідного підручникотворення в Україні це означає: ніякі видозміни змісту навчальних книжок, доопрацювання і вдосконалення сучасних підручників, визначення пакету найновіших вимог до них не дадуть позитивного результату, тому що принципово не змінюють існуючої моделі організації навчання, її психодидактичного наповнення. Локальні зміни щодо змісту і побудови підручників неспроможні вивести національну освітню систему з кризи, в якій вона перебуває.

Нове покоління підручників буде створене тоді, коли науково застаріла (на тлі світового освітянського досвіду) колективно-урочна система навчання поступить місцем якісно іншим системам, метою яких є передусім розвиток особистості учня і вчителя. Тільки за цієї умови сформується об'єктивна потреба в розвивальних підручниках, на відміну від сучасних, зорієнтованих переважно на інформаційне забезпечення навчального процесу.

Прикладом може бути система модульно-розвивального навчання. Її характерною рисою є те, що оптимізація психосоціального розвитку вчителя і учня досягається завдяки цілісному функціонуванню навчальних модулів, в основі якого знаходиться науковий проект навчального модуля. До створення таких проектів приступили вчителі експериментальних шкіл, які працюють під нашим керівництвом. Суть цієї складної роботи така: за допомогою літературно-художніх і знаково-графічних засобів фіксується взаємозалежна сукупність відкритих, психологічно і дидактично адаптованих понять, образів, смислів навчальної теми чи розділу, яка поетапно оволодівається учнем на рівні знань, норм і цінностей.

Цілі розвивального підручника

Сьогодні в Україні, на жаль, створення так званих нових підручників розпочинається і закінчується видозміною змісту навчання, що закладається в навчальні плани, програми, підручники. Однак відбір змісту навчальної книжки за певними критеріями – це необхідна умова підручникотворення, але далеко не єдина і тим більше не достатня. Розвивальний підручник окрім нового змісту це ще й інші пси-

ходидактичні завдання, які за його допомогою вирішуються, й адаптована до вікових та індивідуальних особливостей учнів здебільшого складна й унікальна структура підручника, й істотно інші форми, методи, прийоми роботи з ним. І як результат – концептуально інше місце підручника у системі навчання, безпосереднім наслідком якої є розвиток особистості, а не одержання знань самих по собі.

Отже, головна мета розвивального підручника щодо оволодіння підростаючим поколінням соціально-культурним досвідом така:

- подати систему знань з тієї чи іншої науки або наукової галузі;
- сформувати продуктивні способи (вміння, норми, прийоми тощо) свідомого оперування цими знаннями в типових і нових ситуаціях;
- навчити дитину продуктивно мислити і розуміти, зважено діяти в складних ситуаціях і розвивати власні творчі здібності;
- особистісно задіяти учня і вчителя в систему загальнолюдських цінностей та домогтися їх духовного осмислення через призму самоприйняття свого Я.

Якщо в типових підручниках акцент робиться на засвоєнні системи знань, то принципова відмінність розвивальних підручників у тому, що вони навчають думати і розуміти, розвивають здібності та особистісні цінності, допомагають самостійно орієнтуватися у швидкоплинному проблемному світі. Такий підручник не можна створити, не маючи, хоча б у формі наукового проекту, завершеної моделі розвивального навчання. Цей підручник, з одного боку – пробний камінь істинності відповідної педагогічної теорії, з іншого – необхідна передумова ефективного функціонування освітньої системи. Без зміни традиційної моделі навчання неможливі ні створення якісно нових підручників, ні перехід шкільної практики на інноваційні, високорозвивальні освітні технології.

Методологія і технологія підручникотворення

Підручник має стати об'єктом методологічного аналізу не тільки тому, що є специфічним елементом людського буття, а ще й тому, що являє собою продукт унікального творчого процесу групи фахівців різного профілю – науковців, авторів, видавців.

Методологія підручникотворення – це галузь психолого-педагогічного знання, яка вивчає передумови, принципи і засоби проектування, створення й оцінювання навчальних книжок у системі науково-практичної діяльності. З цієї точки зору будь-який розвивальний підручник – це відкриття, яке крім оновленого предметного змісту має ще й методологічний, оскільки передбачає перегляд і вдосконалення існуючого понятійного апарату підручникотворення, стимулює проведення детального аналізу його етапів, критеріїв, принципів.

Отже, об'єктом методологічного аналізу є безперервний (тобто такий, що вдосконалюється від етапу до етапу, від початку і до кінця) підручникотворчий процес, у результаті проходження всіх етапів якого з'являється підручник як психолого-педагогічна унікальність. Природно, що у пропонованій конкретній методології головна увага приділяється аналізу творчої діяльності осіб, так чи інакше причетних до створення навчальних книжок, а також конкретній методологічній роботі (див. с. 154-155).

Поряд з теорією і методологією розвивального підручника, які покликані за допомогою системних науково-пізнавальних засобів висвітлити відповідно два фундаментальних питання – що являє собою такий підручник і який науковий метод покладено в основу його створення, особливе значення має розробка технології підручникотворчого процесу. Наявність останньої – достатньо повний, поетапний опис способів виробництва навчальних книжок за нових соціально-освітніх умов. На жаль, нинішня система підготовки і видання підручників характеризується розмежованістю задіяних у ній організаційних структур, відсутністю важливих етапів творення підручника і окремішністю дій виконавців – фахівців з підручникотворення.

Отже, започатковуючи вітчизняну систему підручникотворення, варто взяти до уваги світовий досвід комплексного розв'язання теоретичних і практичних проблем підручника. Зокрема, авторський колектив, що складається з фахівців різного профілю, маючи фінансові можливості реалізувати власний науковий проект, одночасно протягом року-двох готує елементи повноцінного науково-книжкового комплексу, інваріантні навчальні програми, основний підручник, підручники полегшеної і підвищеної складності, підручник-енциклопедію, методичний посібник тощо й цілісно запроваджує цей комплекс спочатку в експериментальному, а потім і масовому режимі.

Однією з найзагальніших тенденцій розвитку освіти є помітний перехід розвинених країн світу від колективно-урочних систем до індивідуально-розвивальних. Останні підвищують відповідальність як педагога, так і вихованця за його прогресивний психосоціальний розвиток та належну академічну успішність. Істотно модернізуючи психодидактичний зміст педагогічного процесу (форми, методи та ін.), ці системи водночас підвищують вимоги до конструювання навчального змісту і пердусім підручника.

Провідна тенденція розвитку підручникотворення у контексті поступу освітянської думки полягає у відмові від інформаційно-диференційованого типу підручника, і впровадженні розвивально-інтегративного, який цілісно фокусує суспільно-історичний досвід буття людини у вигляді взаємозалежних наукових знань, соціальних норм і культурних цінностей. Скажімо, в системі інтенсивної християнської освіти Дональда Ховарда, попри її соціокультурну неприйнятність для українського менталітету, протягом дванадцятирічного навчання вивчається всього п'ять основних навчальних курсів (математика, англійська мова, природничі, соціальні науки, будова слова).

Щодо вітчизняного досвіду творення розвивальних підручників, то тут, на наш погляд, науково-практичне значення мають три теоретично відмінні, але методологічно близькі підходи до проектування і створення таких навчальних книжок.

1. ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ І СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

У теорії проблемного навчання проведено велику кількість досліджень ефективності функціонування навчальних проблемних ситуацій, залежно від особливостей відбору змісту навчального матеріалу. Однак цього виявилось недостатньо. На практиці, протягом понад 30 років так і не створено жодного зразка експериментального підручника для загальноосвітньої школи, який би повною мірою реалізував взаємозалежні вимоги принципів проблемності і діалогічності.

Така ситуація спричинена кількома моментами: а) незавершеністю теорії проблемно-діалогічного навчання; б) відсутністю методології психодидактики; в) невизначеністю закономірностей розвитку і функціонування цілісного проблемно-діалогічного процесу; г) непізнаністю природи текстових проблемно-діалогічних ситуацій та ін.

Специфіка текстових проблемно-діалогічних ситуацій полягає в тому, що за допомогою літературно-художніх і знаково-графічних засобів у підручнику моделюється повний функціональний цикл пізнавальної проблемності (виникнення – становлення – розв’язання – зняття), який реалізується відразу, як тільки підручник включено у структуру педагогічної взаємодії. Тоді текст підручника породжує у свідомості учнів сукупність проблемно-діалогічних джерел (особистісно-сміслова невизначеність, пізнавальна трудність, інтелектуальний конфлікт) і форм (задача і запитання, проблема і діалог, гіпотеза і дискусія тощо), у тому числі зовнішній і внутрішній діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, особистостей (див.: *Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні*. – К., 1991. – С. 26-31, 47-54, 92-104 та ін.).

Серед особливостей текстових проблемно-діалогічних ситуацій, які оптимізують розгортання пошукової пізнавальної активності учнів, основними є такі: а) безпосереднє значення для усвідомленого особистісного зростання в учнів тих знань, які самотійно здобуваються ними; б) життєво-практична цінність розв’язуваних проблем і завдань, які містяться у підручнику і забезпечують внутрішню мотивацію проблемного учіння; в) широка аргументація у підручнику правильних і неправильних дій і суджень на тлі відсутності в учня «страху помилитися»; г) логічний зв’язок проєктованих у підручнику знань (ідеї, теорії, закони, закономірності, поняття тощо); чітка диференціація їх на проблемні і неproblemні (відомі); д) введення до змісту підручників нормативних знань у вигляді інструкцій, алгоритмів, правил, попереджень, рекомендацій; е) вихід проблемно сконструйованих змістових модулів на однозначні соціальні оцінки і загальнолюдські цінності, що ґрунтуються на попередньо набутих знаннях і нормах діяльності.

Ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій за умови максимального використання розвивального підручника залежить від:

1) *рівня узагальненості навчального матеріалу*: можливості використання проблемно-діалогічних джерел і форм у навчанні тим більші, чим вищого рівня узагальненості і абстрактності знаннями треба оволодіти учням;

2) *соціального значення знаходжуваних знань*: питома вага проблемно-діалогічних засобів зростає із збільшенням освітнього, світоглядного, культурного значення знань, норм, цінностей;

3) *співвідношення відомих і невідомих знань і норм у пізнавальній діяльності учня*: кількість опорних знань (норм) переважає кількість нових; нове знання опосередковано пов'язане з вивченням, тобто має дещо подібну ступінь узагальнення і може бути отримане за допомогою ланцюжка умовиводів; кількісна різниця між відомими і невідомими знаннями (нормами) не виходить за межі тієї навчальної діяльності, під час якої учні оволодівають певною сумою знань; опосередкований і багатоетапний характер зв'язків між цими знаннями не перевищує три – сім логічних переходів та ін.;

4) *етапу навчального процесу*: об'єктивні можливості навчального матеріалу щодо функціонування проблемно-діалогічних ситуацій істотно змінюються залежно від того, на якому етапі навчального процесу використовуються одні й ті ж знання і норми (наприклад, знання як результативний еквівалент мислення, його продукт і знання як процесуальний компонент мислення, як умова його функціонування).

2. ЗМІСТОВО-УЗАГАЛЬНЮЮЧИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Обгрунтовано цей підхід у теорії формування учбової діяльності молодших школярів (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Репкін та ін.). Суть розвивального навчання з позицій цієї теорії полягає у постійній зміні учнем самого себе як суб'єкта учіння через засвоєння все нових і нових способів дій, що має місце тоді, коли він самостійно знаходить способи розв'язання навчальних завдань. Тому навчання розпочинається не з оволодіння способів розв'язування учнями різноманітних навчальних завдань, а з відкриття ними загального принципу розв'язування саме учбових задач певного класу. Це, виявляється, можливо тільки за умови усвідомлення кожним внутрішніх властивостей і відношень об'єкта дії (слово, речення тощо), які врешті-решт і визначають закономірності його функціонування та можливості перетворення і які становлять зміст наукового (теоретичного) поняття про конкретний предмет.

Спираючись на окреслені теоретичні засади, послідовники цієї теорії створили програми розвивального навчання і розвивальні підручники для молодших школярів, що стали широкодоступними. Оскільки основним компонентом змісту такого навчання є система наукових понять, то навчальний матеріал у підручниках переструктуровано таким чином, що логіка побудови предмета розгортається від загального до конкретного, одиничного. Це дає змогу учневі крок за кроком вичленяти в доступній формі зв'язки між властивостями об'єкта учіння і способи дії з ними, простежувати видозміну цих способів у ході ускладнення умов задачі. Наприклад, у підручниках з мови і математики для 1-го класу подана система лінгвістичних і математичних понять, самостійне й усвідомлене засвоєння яких учнем передбачає вод-

ночас суб'єктивне відкриття способів розв'язання широкого кола практичних і пізнавальних завдань щодо слова, речення, тексту, числа, величини.

Отже, в теорії учбової діяльності чітко визначаються принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення, чого не можна сказати про теорію проблемного навчання, в якій численні вимоги і правила щодо структурування матеріалу еклектично пов'язані між собою й, охоплюючи досить широке поле вияву пошукової пізнавальної активності школярів, не утворюють стрункої ієрархічної системи, не виводять на відповідні освітні технології.

Істотною перевагою зазначеної теорії є також і те, що вона детально конкретизована в окремій освітній технології – технології формування теоретичних (змістових) узагальнень, яка організується у навчальному процесі під час роботи вчителя і учня з розвивальним підручником. Надалі цей підручник – основний психодидактичний компонент системно організованої учбової діяльності школярів, зміст і структура якого максимально мінімізовані завдяки широкому використанню авторами засобів моделювання і схематизації.

Методологічний аналіз теорії учбової діяльності, розвивальних програм і підручників, створених на її основі, показує, що вона становить окремий випадок у реалізації ідей і вимог принципу проблемності в навчанні. Як теорія проблемного навчання, теорія учбової діяльності виходять з виключно важливої ролі узагальнення в пізнавальній діяльності індивіда, але перша досліджує цю проблему в межах її найзагальнішого тлумачення, друга – сутнісного, феноменального. Очевидно також, що має місце значно більше спільних точок дотику цих теорій, ніж це видається на перший погляд. Варто хоча б сказати про основне: обидва концептуальних підходи різними шляхами (способами) моделюють у навчанні внутрішнє відкриття учнями програмних знань і норм. Кожний з них має як переваги, так і недоліки. Їх протиставлення безпідставне. Навпаки, доцільно глибше дослідити їх взаємодоповнення, що безсумнівно, позитивно вплине на теорію і практику розвивального підручника.

3. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ І СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Цей підхід більше існує як передовий досвід підручникотворення, аніж оформлений у вигляді концепції чи теорії. Ідея викладання в середній і вищій школах інтегративних курсів завжди була привабливою. Особливо актуальною вона стала нині. Проте створення розвивальних підручників інтегративного типу пов'язано з труднощами як теоретичного, так і організаційного характеру. Насамперед слід сказати про відсутність загальної концепції інтегративного підручника, що істотно ускладнює практичну роботу авторських колективів у цьому напрямі.

На наш погляд, цілком прийнятним для обґрунтування теорії і практики такого підручника є проблемно-діалогічний підхід до його проектування, написання й оці-

новання, який, однак, набуває істотної специфічності (*due, dam*). Ось чому реалізація інтерактивного підходу до створення розвивального підручника має здійснюватися навколо глобальних (фундаментальних, довгочасних) проблем людства і науки зокрема. Тоді постає питання раціональної організації у навчальній книзі того проблемно-діалогічного простору джерел, форм і засобів, які у ній висвітлюються. Очевидно, що кожний випадок вимагає окремої, локальної концепції інтерактивного курсу. Виняткового значення тут набуває моделювання (мовленнєве, графічне, ху-дожне) і семантичне кодування, конструктивні можливості яких при цьому фактично не обмежені. Важливо тільки, щоб робота учнів з моделями організовувалася на основі структурно-логічного аналізу процедур моделювання тих чи інших компонентів текстових проблемно-діалогічних ситуацій. Тоді учні виступають у ролі суб'єктів моделювання.

Хоч моделювання в структурі розвивального підручника не є самоціллю, воно все ж виконує важливі функції: пізнавальної, регулятивної, мнемонічної, емпіричної, ідеографічної, інтерпретаційної, евристичної. Досліджуючи це питання, ми дійшли висновку, що механізм конструювання графічних моделей складних об'єктів дійсно збігається з механізмом кодування мислительного змісту про цей об'єкт на рівні предметно-зображувального коду семантичного мислення. Це свідчить про неперехідну роль наочних образів у структурі розуміння багатовимірних предметів і явищ, що є об'єктами пізнання інтерактивних навчальних курсів. Призначення інтерактивного підручника полягає у систематизації знань суміжних наук, а також у кореляції досягнень наук та явищ культури. Інтерпретація його змісту здійснюється за принципом різномірності диференціації: передусім по лінії відношення «об'єкт – предмет» науки (В.А. Харитонов). Якщо під об'єктом розуміти галузь вивчення, пізнання, аналізу, а предмет – як ракурс цього аналізу, кут зору, позицію дослідника, то теоретично і логічно можливі чотири типи інтерактивних підручників або типи інтерпретації змісту:

а) інтерпретація за типом «диференційований об'єкт – інтегрований предмет» означає, що кілька відмінних один від одного об'єктів вивчаються з однієї точки зору, позиції. Це можливе тоді, коли математичні методи дослідження застосовують у гуманітарній сфері: літературі, історії, соціології тощо;

б) інтерпретація за типом «диференційований об'єкт – диференційований предмет» передбачає широкі розмежування змісту. Прикладом такого підручника може слугувати підручник з природознавства, що ставить за мету дати учням знання про часткових (первісний) стан планети Землі і ноосфери як явище. У ньому об'єкти природи і суспільства людей вивчаються з різних позицій;

в) інтерпретація за типом «інтегрований об'єкт – диференційований предмет» свідчить, що, навпаки, різноаспектному вивченню підлягає одне явище, єдиний феномен. Так, у підручнику із загальної біології *життя* в усіх формах і проявах – єдиний об'єкт для цілої низки суміжних наукових дисциплін (цитологія, генетика, екологія, основи еволюційного вчення та ін.);

г) інтегрування за типом *«інтегрований об'єкт – інтегрований предмет»* є показником глибокої спеціалізації навчальної книжки, оскільки посилення інтеграції одночасно на обох рівнях означає зростання наукової спеціалізації. Вона є стрижневою і передбачає (крім реалізації певного типу інтегрування навчального змісту) дотримання під час конструювання підручника трьох універсальних принципів розвивального характеру;

- надскладної поліваріантності ліній-тенденцій розвитку дитини, учня, студента;
- зглядних зовнішньої і внутрішньої організованості та сукупної поступальності психосоціального розвитку і саморозвитку особи;
- наступності й етапності розвитку інтелектуально, соціально і духовно зрілої особи.

Водночас нами запропонована й експериментально реалізується (також при створенні навчальних програм і міні-підручників) методологічна модель інноваційної, модульно-розвивальної системи освіти, яка робить певний внесок у теорію розуміння природи психосоціального розвитку (див. розділ 4). Зокрема, в ній психосоціальний розвиток обґрунтовується з погляду багатовимірного підходу, а саме – як система систем, процес ієрархізованих процесів, надскладна іпостась (аспект, рівень, сфера, форма, період, простір, час розвитку).

Характерно, що іпостасі розвитку природно взаємопов'язані і впливають одна на одну, але водночас кожна з них не втрачає власної самодостатності і зумовлює специфічний спектр якісних змін у внутрішньому світі особистості.

Зазначені положення за умови їх належного втілення у змісті і структурі експериментальних підручників утворюють науковий фундамент для реалізації ідеї інтегративного розвивального підручника. Нашою творчою групою набуто перший досвід створення такого підручника з курсів «Людинознавство» (ІІ-й), «Психодидактика» (для вузів).

ПОЛІВАРІАНТНІСТЬ СТРУКТУРИ РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Є однією з основних характеристик повноцінного підручникотворчого процесу, що логічно впливає з ідеї багатомірності психосоціального розвитку особистості. Пронизуючи майже всі етапи цього процесу, вона унікальна, неповторна для кожного підручника. Ця своєрідність досягається тоді, коли авторський колектив повно враховує:

- зміст, історію, внутрішню логіку та інші особливості конкретної науки чи групи наук, що підлягають психодидактичній обробці;
- властивості освітньої системи, організаційну модель та логіку навчально-виховного процесу, в якому підручник функціонуватиме;
- тип конкретного освітнього закладу і навчальної групи (класу), її готовність і спроможність ефективно навчатися і розвиватися за цим підручником;

– категорію учнів щодо вікового та індивідуально-особистісного розвитку, включаючи поступальний розумове, соціальне і духовне їхнє зростання за взаємодії з підручником.

Аналіз європейських розвивальних підручників дає змогу узагальнено зафіксувати кілька інваріантів їх структури стосовно основного інтегративного компонента – розділу (змістового модуля).

1 варіант: вузлові питання теми – основні поняття теми – теорія та її опис – завдання і запитання для вправ і самоконтролю.

2 варіант: дослідження явища (реального чи змодельованого) – теоретичне пояснення явища і його модель – застосування набутих знань у нових ситуаціях.

3 варіант: поставлено проблему як систему запитань – запропонована багатоваріантна відповідь – організовано експериментальну перевірку відповідей.

4 варіант: короткий опис спостережуваних явищ – сукупність гіпотез та їх обґрунтування – доведення гіпотез та обґрунтування розв'язків виявлених проблем – практичне застосування знань у типових і нових ситуаціях.

5 варіант: поставлено загальну проблему (проблемний вступ) – дано перелік питань, які розв'язуватимуться, – висвітлюються питання, які потрібно розуміти і якими потрібно володіти – подано проблемним способом нова інформація для учня – організація змісту (резюме) – узагальнення і повторення (система запитань) – питання дослідницького характеру – тестування учнів з метою перевірити, чи досягнуто мети навчання.

6 варіант: описано існування того чи іншого явища – охарактеризовано місце цього явища в різних системах – подано матеріал практичного характеру (поради, додаткова інформація тощо).

7 варіант: загальна проблема (запитання) – кілька вузлових питань розділу – основні терміни та їх матриці – одночасне дослідження явища з різних позицій (можливих теорій) – теоретичні моделі (пояснення) явищ – застосування знань у нових умовах – висновки – узагальнення на новому рівні (нова проблема та інформація) – питання дослідницького характеру (експеримент, діалоги тощо) для поглибленого вивчення курсу – тести для самоконтролю – рекомендована література – проекти можливих досліджень.

Отже, структура розвивального підручника проектується на основі якомога повнішого врахування вимог принципів проблемності і діалогічності. Вона складається з достатньої кількості компонентів (від трьох до дванадцяти і більше), які поетапно наповнюють змістом повний функціональний цикл навчальної проблемної ситуації, що реалізується як сукупність проблемно-діалогічних джерел і форм навчального пізнання – задач, запитань, проблем, діалогів, гіпотез тощо. Все це у єдності зумовлює розгортання пошуково-інтуїтивної активності учнів у контексті прогресивного розвитку їхніх внутрішніх проблемних ситуацій.

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК – СУКУПНІСТЬ ЗМІСТОВИХ МОДУЛІВ

Проблема вичення і конструювання змістово-структурних одиниць підручника – найскладніша. Одним з продуктивних способів її розв'язання, на наш погляд, є теоретичне й експериментальне обґрунтування поняття про змістовий модуль як основний засіб модульно-розвивального навчання, що фіксується у модульних програмах і міні-підручниках.

Змістовий модуль – науково виважена, психологічно і дидактично адаптована, відкрита і логічно завершена матриця понять певного розділу науки (навчальна тема), що лежить в основі новоутворюваних норм, цінностей, переконань школярів і за умови продуктивного оволодіння нею оптимізує на практиці психосоціальний розвиток учня і вчителя (див. авт. словник, с. 312). Структурування цілісного змістового модуля здійснюється на трьох рівнях:

- на **першому** навчальний матеріал (передусім матриця понять) підбирається таким чином, що пошукова пізнавальна активність учня проходить три ступені розвитку особистісних знань (понять): тезу (вихідне положення концепції чи теорії), антитезу (положення, що заперечує тезу) і синтез (положення, що поєднує риси двох попередніх ступенів на вищому рівні узагальнення). Це означає, що одна і та ж навчальна проблемна ситуація спочатку ставиться (окреслюється у свідомості учня) на установчо-мотиваційному модулі, потім деформується і розв'язується на змістово-пошуковому і знімається на контрольно-смысловому модулі;

- на **другому** добирається такий навчальний матеріал, що характеризує не стільки наукові знання, скільки норми оперування ними. При цьому проектується проходження учнем чотирьох ступенів нормативно-регуляторної діяльності з одним і тим же матеріалом: на оцінно-смысловому модулі оволодіваються теоретичні норми дії із здобутими особистісними знаннями, адаптивно-перетворюючому – методологічні і технологічні норми і на системно-узагальнюючому – практичні норми;

- на **третьому** навчальний матеріал пов'язується із загальнолюдськими цінностями і зразками високогуманних вчинків, які мали місце в історії науки і культури. На основі здобутих знань і норм проектується ціннісно-особистісна активність учня, яка проходить три ступені розвитку: на системно-узагальнюючому модулі задається сукупність ціннісних орієнтацій, контрольно-рефлексивному обґрунтовуються морально-етичні оцінки і ціннісно-рефлексивні дії і вчинки, й на духовно-естетичному вдосконалюється система духовних вартостей та реалізуються кращі потенції розвитку особистості.

Отже, запропонована практична модель структурування змістового модуля описує ідеальний варіант діяльності з розробки модульної програми і розвивального міні-підручника, що створюються взаємозалежно. Незважаючи на різноманітність навчальних курсів, відхилення від заданого алгоритму дії, як показує досвід учителів експериментальних шкіл, незначне. Поєднання в ході реального навчального процесу сконструйованого змістового модуля і форми-модуля (цільні, дидактично спрямовані, смислово і логічно завершені 30-хвилинні навчальні заняття) утворює навчальний модуль, функ-

ціонування якого ґрунтується на відповідному міні-підручнику і проходить сім основних етапів модульно-розвивального процесу – від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного.

ПІЗНАВАЛЬНО-РЕГУЛЯЦІЙНИЙ ПРОСТІР РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Кожний підручник з певною мірою очевидності задає специфічний пізнавально-регуляційний простір, тобто систему інформаційно-пізнавальних, мотиваційно-сміслових і нормативно-регуляційних засобів, які учень, працюючи з підручником, включає до власного ментального досвіду. Типові підручники для середньої школи мають обмежений пізнавально-регуляційний простір, оскільки змістово-структурна архітектоніка їх навчальних розділів є одноплощиною і знаходиться між двома вимірами – «знання» та «уміння (навички)». Примітна риса розвивальних підручників полягає у їх надскладній тривимірності («об'ємності»). Це – «знання», «норми», «цінності». Кожний із цих вимірів характеризується кількома ступенями розвитку загальної архітектоніки підручника, що дає змогу, як показано вище, послідовно проектувати змістові модулі будь-яких психодидактичних параметрів (для обдарованих і низькоінтелектуальних учнів, котрі мають розумовий потенціал дещо вищий і дещо нижчий за середній, та інших).

Працюючи з розвивальним підручником, учень означає і осмислює, нормує і оцінює чітко структурований текст таким чином, що останній починає розвиватися в його свідомості поліпроблемно і полілогічно, полінормативно і поліціннісно. При цьому слід враховувати особливості зазначеного простору з огляду на віковий розвиток особистості. Так, у розвивальних підручниках для дошкільників мають переважати проблемно-фактичні дії, репліки і норми, для молодших школярів – однаваріантні проблематичні думки і судження, прості норми, для учнів середніх класів – багатоваріантні судження, репліки, фантазії та спрощені морально-етичні норми і цінності, для старших школярів – проблемно-ситуативне осмислення свого Я і навколишнього світу, свідоме вироблення усталених особистісних норм і цінностей гуманістичного змісту.

Важливу роль у конструюванні пізнавально-регуляційного простору розвивального підручника відіграє ілюстративний матеріал, що пов'язаний з текстом передусім поліфункціонально і поліпроблемно. Ілюстрації розвивального підручника, будучи носієм, а отже, і джерелом проблемно-діалогічних форм пізнання у свідомості учня, мають виключне значення у формуванні і переборенні на тлі навчального процесу неочевидних пізнавально-сміслових нашарувань і, головне, суперечностей, які з'являються у процесі розгортання пошуково-інтуїтивної і оцінювально-нормативної активності читача-учня. Працюючи у просторі текстової проблемно-діалогічної ситуації, яка є складовою пізнавально-регуляційного простору, учень вникає в суть описуваних предметів або явищ, безпосередньо самоактуалізується на кількох рівнях потенційного ментального досвіду, організує і переструктурує світоглядну систему норм і цінностей, подумки сягає глибинних пластів внутрішнього розуміння і осягнення свого Я.

**НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНА І ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА
ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ – СУТІСНО РІЗНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ КНИЖКИ**

Концепція як певний спосіб світобачення і розуміння природи осмислюваного явища відіграє винятково важливу роль у стійкому розвитку суспільного життя й особливо на початкових етапах дослідження чи значимої культурної діяльності людини, коли треба визначитися з вихідними світоглядними підходами. Це твердження щонайперше справедливо стосовно складних соціальних систем, концептуалізація яких завжди більшою чи меншою мірою має синтетичний, тобто науково-практичний характер.

У цій ситуації основною методологічною вимогою є вичленення об'єктивних складників, які б взаємозалежно висвітлювали сутнісні сторони системи з теоретичних і практичних позицій та водночас виконували в ході її концептуального осмислення роль орієнтирів, зважаючи на які можна було б критеріально забезпечити подальшу пошукову роботу. Саме така методологічна робота й була нами виконана при розмежуванні і порівнянні традиційної та інноваційної систем підручникотворення.

Змістовно основою вичленення 15 основних параметрів підручникотворення (призначення, автор, мета, завдання, учитель, учень, зміст, проектування, структура, моделювання, видавець, оформлення, апробація, впровадження, використання), що аналізуються у єдності причинно-наслідкових зв'язків, є концепція розвивального підручника. Вона, зі свого боку, ґрунтується на соціально-культурній парадигмі розвитку освіти і знаходить конкретне практичне втілення в реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання, в т.ч. й у ліцеї № 157 м.Києва.

Природно, що мають місце відмінності конкуруючих концепцій у розумінні того, що таке підручникотворчий процес, які його завдання, закономірності, наслідки і як, власне, він має здійснюватися на сучасному етапі розвитку суспільного життя й національної освіти зокрема.

Тому в тезах подамо основні позиції отстоюваної нами *концепції розвивального підручникотворення*.

1. Для створення в Україні підручників нового покоління для середньої, вищої і післядипломної освіти треба налагодити продуктивну діяльність системи національного підручникотворення, яка б, об'єднуючи фахівців різного профілю (науковці, психологи, методисти, видавці, художники, фотографи тощо), інтегрувала зусилля прикладного наукознавства, психологічної науки, художньо-видавничої справи та освітньої практики.

2. Підручникотворчий процес можна вважати завершеним, якщо:

а) створені теорія, методологія і технологія певного різновиду підручника з огляду на його функціонування в конкретній освітній системі;

б) написаний, виготовлений та апробований експериментальний зразок (варіант) підручника;

в) він упроваджений у масову шкільну практику, доведена його ефективність і періодично здійснюються відповідні уточнення.

3. Підручник є сутнісним компонентом освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, у якій він відіграє синтезуючу нормативно-регуляторну роль, обґрунтовуючи не тільки базовий зміст освіти, а й цілі і завдання, форми і рівні, технології і методи, засоби і результати навчальної діяльності вчителя і учня.

4. Оскільки класно-урочна система спричинила створення науково-інформаційного підручника, то ніякі видозміни змісту навчальних книжок, доопрацювання і вдосконалення сучасних підручників, визначення пакету найновіших вимог до них не дадуть позитивного результату, тому що принципово не змінюють існуючої моделі організації навчання, її психолого-дидактичне наповнення.

5. Провідна тенденція розвитку підручникотворення у контексті поступу світової освітньої думки полягає у відмові від інформаційно-диференційованого, теоретично деталізованого типу підручника, що дзеркально відображує запутану мережу наук у їх загальнолюдській генезі, й невпинному переході до розвивально-інтегративного, що, навпаки, проблемно фокусує суспільно-історичний досвід людського буття у вигляді взаємозалежних наукових знань, соціальних норм і культурних цінностей.

6. Поступальний розвиток національного підручникотворення, пов'язаний із створенням навчальних книжок розвивального типу, котрі, крім істотного оновлення змісту, мають адаптовану до вікових та індивідуальних особливостей учнів, композиційно складну й унікальну структуру, передбачають значне розширення форм, методів і прийомів роботи з ними і, як результат, посідають концептуально інше місце у системі розвивального навчання – забезпечують прискорення психосоціального розвитку особистості, а не одержання знань самих по собі як готових продуктів цього розвитку.

7. Серед систем підручникотворення найперспективнішою є проблемно-модульна, оскільки теоретично, методологічно, технологічно та експериментально вдало поєднує здобутки зазначених, відносно усталених систем. До її переваг можна віднести кілька:

- по-перше, вона створюється на чітко сформульоване соціальне замовлення інноваційної моделі національної школи майбутнього – модульно-розвивальної освіти;

- по-друге, реалізується як довершена технологія проектування і випробування розвивального підручника в ході фундаментального соціально-психологічного експерименту;

- по-третє, відіграє винятково важливу роль у наборі необхідних компонентів програмно-засобового забезпечення нової системи шкільної освіти, тому що забезпечує непервність конкретної розвивальної взаємодії у класичній тріаді “учень – підручник – учитель”.

8. Сутність проблемно-модульного підходу до створення навчальних книжок полягає в налагодженні такої спільної науково-освітньої і дослідно-експериментальної діяльності науковців, практиків і видавців, яка б реалізувала повноцінний підручникотворчий процес від розробки теоретичних моделей нового підручника та його написання до експериментального і масового впровадження, причому з обов'язковим дотриманням вимог принципів метальності, духовності, розвитковості і модульності в контексті загального становлення конкретної інноваційної освітньої системи.

9. Оптимальною формою сучасного нового підручника, як показує експериментальна практика, є розвивальний міні-підручник – своєрідна, невеличка за обсягом, науково-популярна книжечка, яка наочно і компактно відображає окремий змістовий модуль як цілісний фрагмент соціально-культурного досвіду, що зафіксований у державній і проблемно-модульній навчальних програмах і формально тотожний розділові або темі традиційного підручника та відображає сім етапів проходження цілісного модульно-розвивального процесу. Одна з основних внутрішніх ознак міні-підручника – можливість чітко окреслити довершений пізнавально-регуляційно-вартісний простір, тобто метасистему інформаційних, смислових і рефлексивних засобів, якими учень, працюючи із сторінками міні-підручника, збагачує власний метальний досвід, самодетермінує появу психічних новоутворень і відтак саморозвиває свій людський потенціал.

10. Проблемно-модульна система підручникотворення перебуває на початковому етапі державного становлення, коли є її певне концептуально-теоретичне та освітньо-експериментальне забезпечення, але відсутнє технічно-засобове і видавничо-поліграфічне. Очевидно, що її створення потребує значного часу, щоб переорієнтувати існуючу освітню практику підготовки навчальних книжок, і пов'язане з масовим упровадженням в загальноосвітніх школах модульно-розвивальної системи.

Зразки розвивальних міні-підручників див. літ. 14; 49.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти – засада модульно-розвивальної системи

Один з реальних шляхів виходу національної освіти з глибокої кризи полягає в організації і проведенні фундаментальних соціально-психологічних досліджень в гуманітарно-культурному просторі України, спрямованих на відкриття більш ефективних, прогресивних моделей навчання і виховання підростаючого покоління. На сьогодні найповніше можливість фундаментального експериментування реалізується в ході наукового впровадження модульно-розвивальної системи, що покликана максимально розвинути позитивний розумовий, соціальний і духовний потенціал учителя і учня.

Соціально-психологічна фундаментальність модульно-розвивального навчання, яка й дає змогу об'єктивно визначати його як інноваційно повноцінну освітню систему, полягає в реалізації цієї експериментальною системою якісно нової і більш прогресивної парадигми у розвитку гуманітарної сфери суспільства - соціально-культурної, яка обґрунтована нами на протиставі існуючій, пізнавально-інформаційній.

Якщо тлумачити парадигму як систему усталених поглядів на світ і людину, набір переконань, цінностей і технік, якими керуються у своїй діяльності члени окремої спільноти, то модульно-розвивальна і класно-урочна системи мають різні точки відліку стосовно розуміння природи триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу.

Щодо класно-урочної системи, то у вигляді логічного ланцюга умовиводів можна розмежувати кілька змістовно канонізованих положень, що сутнісно розкривають її парадигму в єдності причинно-наслідкових зв'язків (схема 1). Ця схема підтверджує загальний висновок: постулати світоглядної доктрини традиційної системи («Навчання – одна з моделей пізнання», «Інформаційний потік знань задається незалежно від суб'єкта пізнання», «Наукова поінформованість – кінцева й визначальна мета шкільної освіти» і т.ін.) є істотно обмеженими щодо соціально-культурного призначення освітньої сфери. Її функції не розширюються до рівня етноментального продукування освітньої практики, духовного життя суспільства.

Модульно-розвивальна експериментальна система має зовсім іншу наукову парадигму (схема 2), що виходить з глибинного і найбільш прогресивного розуміння соціалізації як феномена культури, коли на ширшому підґрунті задається точка відліку нового типу освітньої системи, що проектується і моделюється в ході експерименту. Предметом наукового пізнання тут є цілісний світ соціокультурного дос-

віду людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно-логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми тощо) неподільно пов'язується з культурними таксонами, естетичними образами і багатоваріантними буттєвими смислами. Педагог перетворюється з викладача (знавця) навчального предмета на освітянина-майстра, який свідомо працює з трьома різновидами освітнього змісту: психолого-педагогічним, навчально-предметним і методично-засобовим, а тому є провідником історично неперехідних етнонаціональних канонів, загальнолюдських цінностей.

Похідні положення обстоюваної нами соціально-культурної парадигми конкретизуються в таких висновках:

1. Модульно-розвивальна експериментальна система, витлумачуючи індивідуальний культурно-освітній розвиток особи як сутнісно аналогічний поступу культури людства, характеризується інноваційною повноцінністю щодо основних компонентів діяльності середнього навчально-виховного закладу (цілі, зміст, форми, технології, наслідки). Вона не відкидає класно-урочну систему, а використовує її надбання як основу, фундамент для істотної психолого-педагогічної перебудови навчально-виховно-освітнього процесу. Це стосується також самих освітніх парадигм: соціально-культурна утримує пізнавально-інформативну як складову випадку.

2. Модульно-розвивальна система, реалізуючи нову науково-світоглядну парадигму, теоретично обґрунтовується як сфера духовного життя суспільства, що займається соціально-культурним творенням нової людини – громадянина України з високим ідейним, розумовим і духовним потенціалом. Ця сфера, поряд з матеріальним виробництвом, є однією з найважливіших у національному відродженні, характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю, про що свідчать наукові і практичні наслідки фундаментального соціально-психологічного експерименту кафедри ЕСО в школах України.

3. Складність модульно-розвивальної системи полягає в інноваційній багатоваріантності психолого-мистецьких технологій, що в сукупності забезпечують домінування: а) культуротворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії вчителя і учнів у навчанні над екстенсивно-формуальною, адміністративною; в) психолого-педагогічного змісту освітньої діяльності над навчально-предметним змістом; г) сценарних технік ведення навчального заняття над раціоналістичними моделями і схемами організації навчально-виховного процесу; д) об'єктивних, зокрема критеріально зорієнтованих, показників психосоціального зростання особистості над суб'єктивними, споглядальними й процедурно невизначеними. Водночас саме ці технології, процесуально реалізуючи повний функціональний цикл навчального процесу в єдності семи його основних етапів (від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного), практично довершують творення максимально насиченого соціально-культурного простору, в якому основними вимірами розвивальної взаємодії педагога з класом є модулі знань, норм і цінностей.

Схема 1

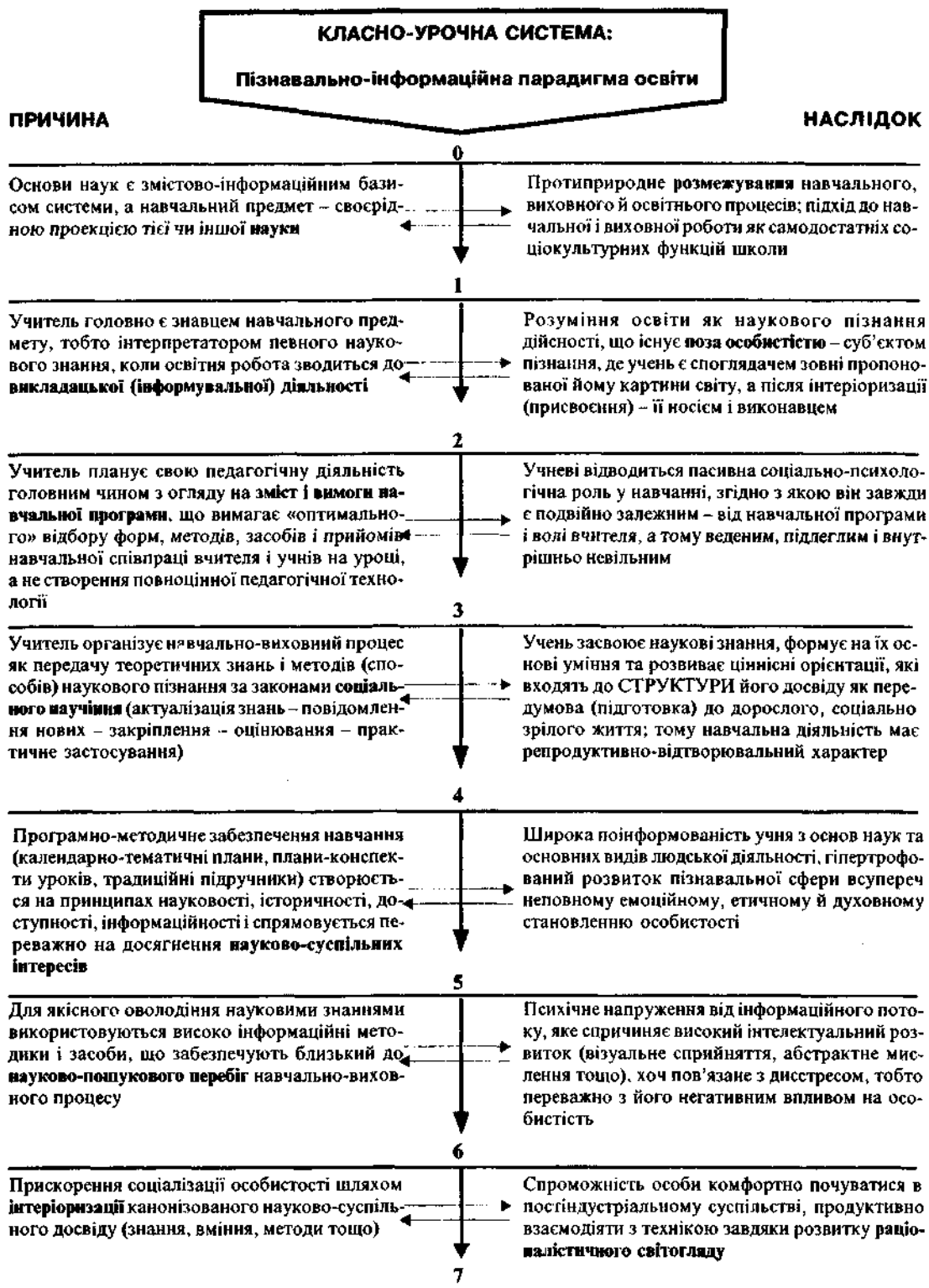
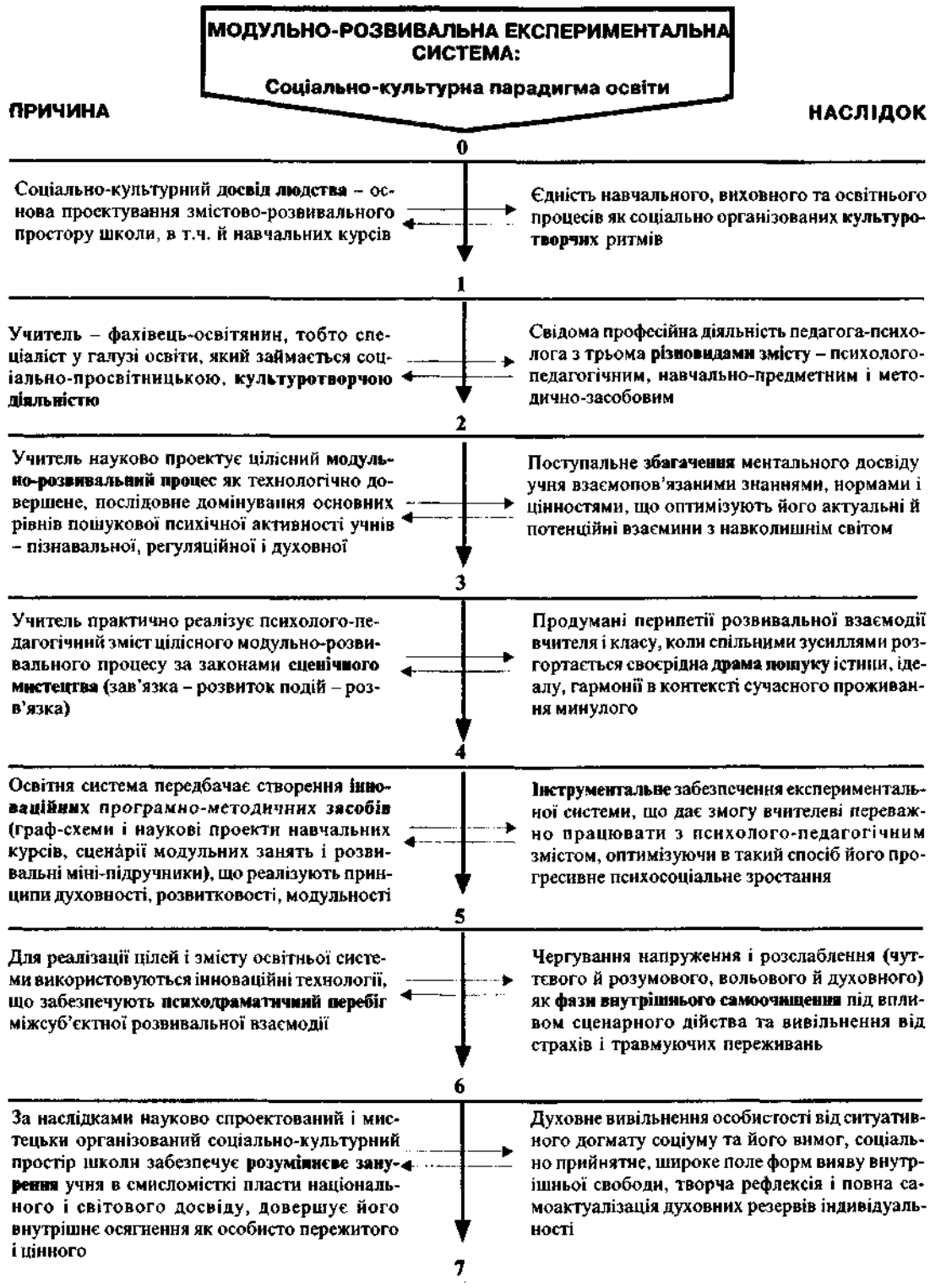


Схема 2



4. Започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту розпочинається з якісно вищої підготовки педагога-творця і психолога-дослідника. Для цього протягом року-півтора співробітниками кафедри експериментальних систем освіти дистанційно реалізується навчальна програма (750 годин), що ставить учителя, з одного боку, в позицію учня-актора, з іншого – науковця-постановника (див. додаток 3). Тому основний зміст цієї програми передбачає оволодіння кожним як дослідними психодіагностичними методами і сценічними техніками, так і пошуковими вміннями наукового проектування програмно-методичних засобів нового покоління (граф-схеми, навчальні сценарії, міні-підручники тощо).

5. Модульно-розвивальна система має якісно відмінне від традиційної програмно-засобове забезпечення навчально-виховного процесу, що надбудовується над офіційно прийнятими у галузі освіти державними планами і навчальними програмами, підручниками і посібниками та передбачає створення науковцями і практиками у ході спільного неперервного пошуку: а) граф-схем навчальних курсів і матриць соціально-культурного змісту навчальних модулів кожного шкільного курсу, б) наукових проектів навчального модуля, в) навчальних сценаріїв модульних занять, г) розвивальних міні-підручників, д) освітніх програм самореалізації особистості. Це забезпечення є інноваційним, оскільки вперше в практиці школи розкриває гармонію психолого-педагогічного і навчально-предметного різновидів змісту окремих фрагментів соціально-культурного досвіду в чіткій пропорційності і наступності.

6. До незаперечних здобутків модульно-розвивальної системи слід віднести те, що вона теоретично і технологічно розв'язує проблему внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя і учня, вимагає від них максимальної пізнавально-регуляторної пошукової активності і самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості. Форми, рівні та суб'єктивні засоби цієї активності відстежуються за допомогою науково обґрунтованої системи психологічної, соціальної і дидактичної діагностики, що в сукупності детально визначають динаміку розвитку окремого учня та класного колективу. Отож ця освітня система можлива лише на засадах системної диференціації навчання, за якої враховуються: а) індивідуально-типологічні властивості особистості; б) дидактична модель навчання і в) соціально-культурне оточення школи (див. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К., 1993. – 240 с.).

7. Упровадження модульно-розвивальної системи передбачає перехід педагогічного колективу до нової організаційно-управлінської моделі життєдіяльності школи, перевагами якої є: 1) єдність освітніх і науково-методичних підрозділів, що діють як система духовного творення розвинених особистостей і наукових продуктів; 2) оптимальний за психофізіологічними і соціально-педагогічними критеріями розклад навчальних занять; 3) стратегічно й тактично має місце управління не стільки функціонуванням навчально-виховного закладу, скільки управління його розвит-

ком; 4) домінуванням самоуправлінських процесів у педагогічному колективі знизу над власне управлінськими рішеннями, що надходять згори. Все це привело до створення на базі експериментальних шкіл регіональних науково-освітніх закладів, що виконують триєдину функцію на сучасному етапі державотворення: а) показують зразок європейсько орієнтованих систем шкільної освіти, б) здійснюють підготовку педагогічних кадрів регіону до роботи за новою освітньою системою і в) продукують якісні інноваційні технології, методи і засоби, що користуються попитом серед широких педагогічних кіл України.

Перспективи розвитку модульно-розвивальної системи видаються значними, хоча б тому, що її теоретичний, організаційний і досвідний потенціали повно не освоєні науково, і не зреалізовані практично. Зокрема, її теоретичні схеми і методологічні моделі, як показує освітнє експериментування, характеризуються високою евристичністю й ефективністю за умов дотримання проектної сукупності вимог. Запоруча успіху у цій справі – висока методологічна і психологічна грамотність основних виконавців фундаментального експерименту – керівників шкіл і вчителів. Тоді й вирішення окремим педагогічним колективом актуальних освітніх завдань сягає рівня соціальної творчості і наукової продуктивності.

Культуротворча місія будь-якої науки – доступними засобами відкрити об'єктивно нове, фундаментальне знання, що виявляє універсальні залежності світу далі, глибше, достовірніше. Зазвичай це призводить до того, що донині недоступне і малодоступне стає всеявним. Так, унікальний досвід визнаного майстра педагогічної справи В.О. Сухомлинського є неперевершеним, і тільки одиниці з багатотисячної громади педагогів наближаються до його окраїн.

Пропонована освітня система й обстоювана експериментальна практика уже через два-три роки спрямованої освітньо-дослідної роботи внутрішньо виводить більшість учасників експерименту на простори плідного пошуку, коли вчитель діє не лише як професійний педагог і психолог, а й як дослідник і митець. Ця мрія педагогів сьогодні все більше реалізується в сімнадцяти експериментальних школах, що кілька років йдуть шляхом фундаментального експерименту. Це наочно підтверджують семінари для слухачів ДАККО і подані у цій книжці матеріали, тобто свідки-експерти і тексти-сенси. У кого є сумніви – запрошуємо до змістовної співпраці.

Головне, щоб стала зрозумілою наша світоглядна позиція: *теорії ніколи не буває багато*. Її завжди не вистачає. У нашій ситуації це відчувається особливо гостро, коли маєш справу з життєдіяльністю сучасної школи. Хоч, з іншого боку, модульно-розвивальну систему деякі науковці й адміністратори найбільше звинувачують у надгрозмізкій й незрозумілій їм теорії, не кажучи вже про її моделі, що докорінно змінюють наше уявлення про природу триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу. Ймовірність їх неприйняття фахівцями сьогодні досить велика. Однак саме їх покладено в основу модульно-розвивальної системи, яка все переконливіше заявляє про свою доцільність.

Хотілося б підкреслити, що лише на широкій платформі поліфундаментального наукового знання можна збудувати Храм нової, духовно зорієнтованої системи освіти України. Нас глибоко турбує те, що не вистачає високоякісних теоретичних моделей та узагальнень, природно затягуються строки їх експериментальної апробації. Саме тому не все залишається зрозумілим, довершеним й адаптованим до умов масової школи. Особливо це стосується найскладніших феноменів людського буття – духовності, ментальності, розвитковості, мудрості.

У книзі, сподіваємося, висвітлюється стрижневе питання сучасної середньої освіти: як зробити типову загальноосвітню школу не тільки ефективним навчально-виховним закладом, а й соціально-культурним інститутом – ментально прийнятним, духовно насиченим, високорозвивальним. Схеми 3 наочно демонструє принаймні сім фундаментальних нововведень модульно-розвивальної системи.

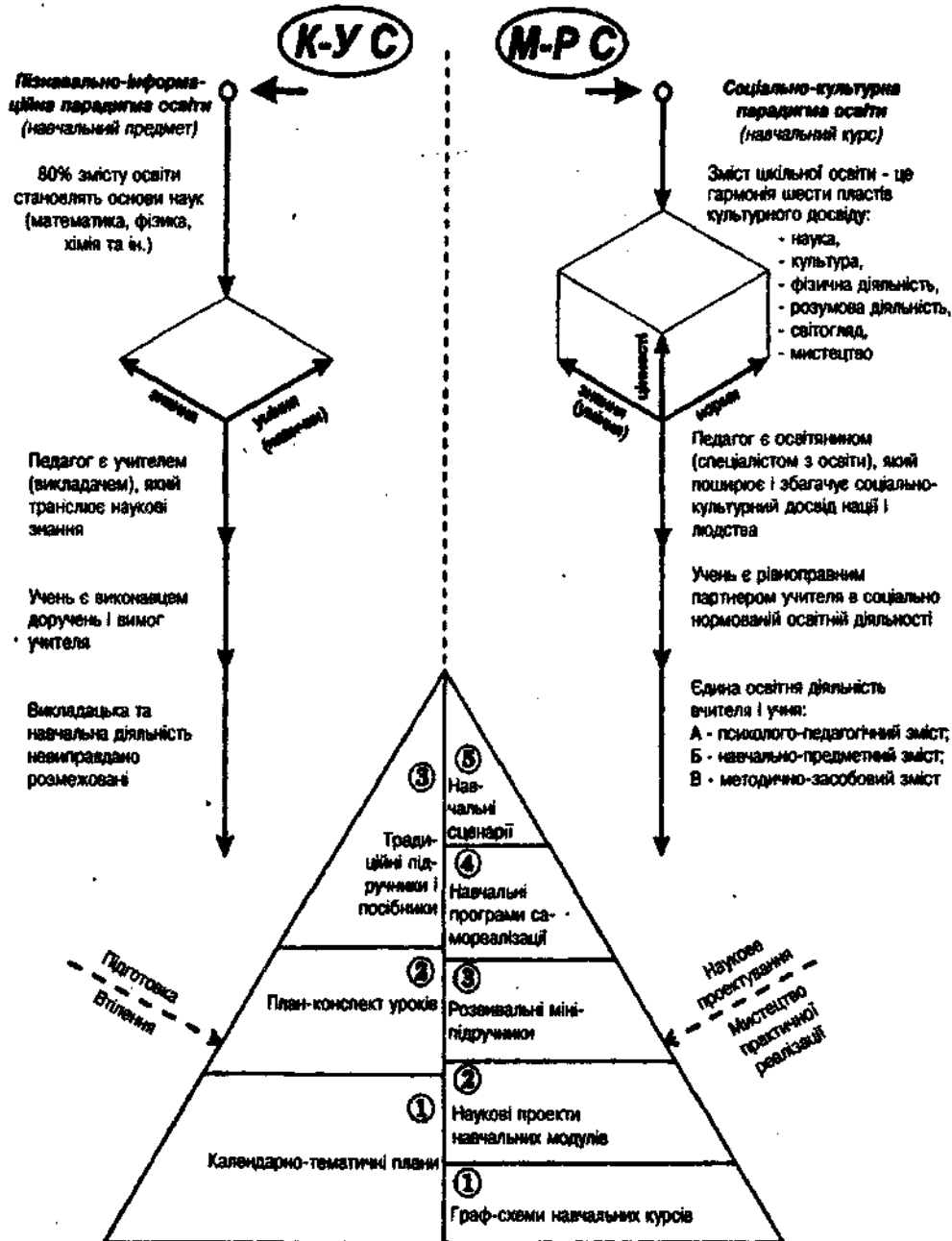
Опертям для науки і практики є здоровий глузд. За браком останнього людська практика, втрачаючи точку відліку, замикаючись у собі, стає ярмом для суспільного життя, гальмує прогресивний соціальний розвиток. Сьогодні, на жаль, демонструє зразки того і того.

Зовсім інше можна сказати про модульно-розвивальну систему. Вона створює засади для гармонійної взаємодії як теоретичних схем, так і рекомендацій експериментальної шкільної практики. Тому природно, що в цій системі є місце численним елементам людського досвіду підготовки підростаючого покоління до соціально плідного життя. Вона готує реальне підґрунтя чи то для оригінальної моделі розвивального навчання, чи то для прийняття досвіду широко відомої експериментальної шкільної практики, чи то втілення, здавалося б, фантастичних наукових ідей.

Сподіваємося, що українські педагоги ґрунтовно вивчатимуть теорію і технологію модульно-розвивального навчання. Важливо, щоб вище пропоноване особисто пережив кожен, а потім уже помножив на систематичну інноваційну роботу. Мабуть, найкращий результат у цій ситуації – позитивне змістовне ставлення до системи, яка перебуває на стадії «юнацького» розвитку.

Проте молодість – не вада, а пора зростання можливостей. Тому для нас основне питання – збільшення конструктивного потенціалу модульно-розвивальної системи, розвиток її у найближчі роки до таких меж, коли вона спроможна соціально сама себе обстоювати. Сподіваємося, що далі – інтенсивна експериментальна робота, пошук розв'язків найскладніших освітніх проблем, впровадження здобутого в масову шкільну практику.

Схема 3. Порівняльний аналіз класно-урочної і модульно-розвивальної систем



Державні освітні плани (стандарты) і навчальні програми

АВТОРСЬКИЙ СЛОВНИК ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ

Розроблення і впровадження пропонованої нами експериментальної системи освіти пов'язані з уведенням і змістовним наповненням специфічного понятійно-термінологічного поля, що в методологічному відношенні являє собою тривалий процес прогресуючого семантичного кодування (схема). Щоб зрозуміти сутність модульно-розвивального навчання, закономірності його функціонування і розвитку, треба досконало оволодіти цим понятійним кодом, своєрідною науковою мовою. Для обґрунтування нашої моделі навчання подаємо визначення основних понять модульно-розвивальної системи.

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ СИСТЕМИ



ДИДАКТИЧНИЙ МОДУЛЬ – психолого-педагогічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи (клас, шкільна паралель), під час викладання певного навчального курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване і відносно локалізоване психосоціальне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року. Номенклатура дидактичних модулів покликана максимально повно заповнити розвивальний простір оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованих навчальних курсів. Тому дидактичний модуль – виважене, теоретичне описання цілісного навчально-виховного процесу, що інтегрує:

а) певну систему проектно-цільових модулів – завершену програму (таксономію) розвивально-академічних цілей і завдань;

б) сукупність змістових модулів – емний фрагмент соціально-культурного досвіду на рівні основ природничих і гуманітарних наук та найважливіших галузей соціальної практики (політологія, економіка тощо);

в) ієрархію 30-, 25- і 20-хвилинних, здвоєних і строєних міні-модулів (буденно – модулів) як універсальну організаційну форму модульно-розвивального процесу;

г) поступальну єдність технологічних модулів, кожний з яких складається з семи основних педагогічних технологій (установчо-мотиваційна, змістово-пошукова, контрольна-смыслова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнююча, контрольна-рефлексивна, духовно-естетична), що системно забезпечують оптимізацію розвитку учасників навчального процесу на конкретному проміжку їхнього соціального співбуття;

д) визначену послідовність результативних модулів як чітко фіксованих за допомогою психологічного, соціологічного і дидактичного тестування етапів психосоціального зростання вчителя і учнів та якісного оволодіння ними знаннями, нормами і цінностями.

Основною формою дидактичного модуля є концепція викладання окремої навчальної дисципліни в контексті соціоємної модульно-розвивальної системи як науково спроектований, поступальний перехід від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляційних і ціннісно-естетичних.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо), яка визначається: а) державною навчальною програмою; б) граф-схемами навчального курсу; в) науковим проектом навчального модуля; г) сценарієм інваріантних технологій повноцінного модульно-розвивального процесу; д) міні-підручником і дістає процесуально-функціональне втілення у міні-модулях. Отже, сутнісно змістовий модуль являє собою довершений фрагмент соціально-культурного досвіду у єдності психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів освітнього змісту, що взаємозалежно зафіксовані у проблемно-модульній навчальній програмі.

МІНІ-МОДУЛЬ (модуль не заняття) – основна форма навчання у модульно-розвивальній системі, що характеризується такими ознаками;

- 1) нерозривним зв'язком і єдністю змістового модуля і формального;
- 2) 20-, 25- або 30-хвилинним часовим відтинком організації навчального процесу;
- 3) має ту чи іншу чітко обгрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована в науковому проекті змістового модуля;
- 4) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб) відносно постійними групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо);
- 5) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм;
- 6) підлягає двофазному освоєнню учителем – науковому проектуванню власної інноваційної освітньої діяльності і практичній реалізації за мистецькими законами неперервної розвивальної взаємодії;
- 7) має певну, чітко визначену психодраматичну технологію, що кооперує розвивальну діяльність вчителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним;
- 8) існує з огляду на вік учнів здвоєно, строєно і системно;
- 9) наповнюється різноманітними, науково обгрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення;
- 10) забезпечує мікрозростання психосоціального потенціалу учасників навчального процесу.

НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ – відносно самостійна, цілісна частина реальної розвивальної взаємодії педагога з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх ритмів, що оптимізують психосоціальний розвиток кожного на конкретному відрізку вивчення навчального курсу (розділ, тема). Повний функціональний цикл навчального модуля складається із семи основних етапів, кожний з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості. Навчальний модуль як цілісний фрагмент шкільного життя має складну будову, оскільки в єдиному технологічному циклі поєднує змістовий і формальний, організаційний і ритмічний, суб'єктний і методичний, процесуальний і результативний модулі. Іншими словами, цей модуль характеризує не теоретичний аспект життєдіяльності школи, а унікально-практичний, що завжди несе в собі до кінця не пізнаний науковими засобами особистісний досвід учителя і учнів, особливості їхньої педагогічної взаємодії. Завдяки впровадженню навчального модуля експериментальна система стає функціонально цілісною, вираженою.

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ МОДУЛЬ – комплект нормативних і допоміжних засобів інноваційного змісту, за допомогою яких організується неперервна розвивальна взаємодія вчителя і учнів, здійснюється керівництво психосоціальним розвитком особистості і впроваджується модульно-розвивальна система в масову шкільну практику. Нормативний блок засобів, що є необхідною умовою реалізації нової освітньої системи, складають основні компоненти проблемно-модульних програм:

1) граф-схеми навчальних курсів, що виконують функції календарно-тематичних планів інноваційної системи відповідно до вимог дидактичного модуля;

2) наукові проекти навчального модуля, що покликані повно взаємоадаптувати психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий різновиди змісту, спираючись на технологічну модель повного функціонального циклу навчального модуля;

3) сценарії модульних занять, що містять психодраматичне описання цілісного модульно-розвивального процесу;

4) розвивальні міні-підручники – сутнісні, завершені фрагменти змістового модуля у єдності блоків знань, норм і цінностей та інформаційних систем кодування;

5) програма самореалізації особистості учня через оволодіння певним навчальним курсом, що служить цілям духовного самовдосконалення особистості.

ПРОЕКТНО-ЦІЛЬОВИЙ МОДУЛЬ – науково-практичне описання ієрархізованої системи психолого-педагогічного змісту окремого навчального курсу, що входить до структури дидактичного модуля і визначається проблемно-модульною навчальною програмою; організаційно реалізується як ланцюг інноваційних психодраматичних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал окремого навчально-виховно-освітнього циклу. Основною формою проектно-цільового модуля є «піраміда» психодидактичних цілей і завдань навчального курсу, створення якої розпочинається від визначення ідеальної розвивальної мети предмета і завершується описом психолого-мистецьких завдань 30- чи 20-хвилинного міні-модуля (26, с.3).

ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ МОДУЛЬ – конкретний психолого-драматичний перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час повноцінного функціонування навчального модуля, що передбачає поступальне проходження ними проблемно-предметної і ціннісно-регуляторної фаз проживання загальнолюдського досвіду і забезпечує оптимальне зростання їхнього психосоціального потенціалу.

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ МОДУЛЬ – фіксація приросту психосоціального і навчального процесу після проходження ними повного функціонального циклу навчального модуля та проблемно-модульної навчальної програми загалом.

РИТМО-МОДУЛЬ – синхронізовані коливання організованих психосоціальних потоків – навчального, виховного та освітнього, які розгортаються в ході розвивальної взаємодії вчителя і учнів, характеризуються періодичністю домінування і забезпечують психічне здоров'я і самореалізацію особистості в навчанні.

ТЕСТОВИЙ МОДУЛЬ – критеріально довершена сукупність короткочасних навчальних або психологічних задач (завдань), що дає змогу визначати якість взаємопов'язаного оперування учнями знаннями, нормами, цінностями і фіксувати темпи зростання фізичного, розумового, емоційного, морального і духовного потенціалу особистості як індивідуальності.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ МОДУЛЬ – процес функціонування і розвитку навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою повної характеристики психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвивального процесу до іншого. Основні принципи, критерії та умови реалізації цього модуля задаються технологічною моделлю повного функціонального циклу навчального модуля (7, с. 30), а також сукупністю похідних психодраматичних технологій проведення 20- або 30-хвилинних модульних занять (11; 19).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА ОСВІТИ – дошкільний, середній або вищий навчально-виховний заклад, або мережа цих закладів, що проводить фундаментальний соціально-психологічний експеримент, що має на меті перехід, від традиційної експериментально-учбової системи навчання до інноваційної, інтенсивно-розвивальної. У досвіді експериментальних шкіл ДАККО серцевиною такого експерименту є модульно-розвивальна система освіти, яка претендує на створення нової моделі життєдіяльності навчально-виховного закладу – від Школи Знання до Школи Культури і Духовності.

МОДУЛЬ ЗНАНЬ — така складна система науково достовірних, чітко структурованих теоретичних знань (теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, поняття, факти, ознаки), що:

а) характеризує науковий пласт соціально-культурного досвіду у визначенні природи досліджуваних предметів і явищ;

б) базується на структурах ментального досвіду учня (враження, образи, смисли тощо) і практично реалізується як навчальний ритм за допомогою його пошукової пізнавальної активності та мислительної діяльності, сприяє розумовому розвитку особистості;

в) потенційно може бути піддана соціальному нормуванню, в результаті якого організується як система (модуль) культурних норм і правил продуктивної соціальної діяльності.

МОДУЛЬ НОРМ — така складна система соціально й етнонаціонально достовірних, чітко структурованих культурних норм (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, технології, підходи, версії, правила тощо), що:

а) характеризує соціальний пласт культурного досвіду нації і людства в цілому у визначенні пріоритетів соціального розвитку суспільства, його національних культурних інтересів;

б) реалізується як виховний ритм на базі ментального досвіду і теоретичних знань учня через систему ставлень і відношень, що організується як його нормативно-регуляційна активність і спричинює прискорене соціальне зростання особистості;

в) потенційно може бути піддана морально-етичному переосмисленню та оцінюванню, наслідком яких є утворення окремої системи (модулю) духовно-естетичних цінностей і внутрішніх переконань, які збагачують смислову сферу і ментальний досвід учасників навчального процесу.

МОДУЛЬ ЦІННОСТЕЙ — так система гуманних чітко структурованих і національно зорієнтованих вартостей (ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, установки, переконання, вірування, ціннісні орієнтації, традиції, концепції, світоглядні програми, устремління, наслідки рефлексії тощо), що:

а) характеризує духовно-естетичний пласт соціально-культурного досвіду нації і людства в загальному контексті розвитку національної свідомості й активної громадської позиції вчителя і учня;

б) реалізується як освітній ритм на базі системного набору наукових знань і соціальних норм за допомогою ціннісно-естетичної активності особистості та сприяє її духовному розвитку і самореалізації;

в) збагачує ментальний досвід і духовну сферу учасників навчального процесу, виявляється в гуманних вчинках і соціально значимій культурній діяльності та відкриває перед особистістю нові горизонти самопізнання, творчої рефлексії, продуктивного вірування, духовної досконалості.

ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ МОДУЛЬ — конкретний психолого-драматичний перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час повноцінного функціонування навчального модуля, що передбачає поступальне проходження ними проблемно-предметної і ціннісно-регуляційної фаз проживання загальнолюдського досвіду і забезпечує оптимальне зростання їхнього психосоціального потенціалу. Цей різновид модульної організації освітнього процесу являє собою багатофункціональну систему відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальний, виховний, освітній) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мислительних, вольових, рефлексивних тощо) соціального навчання, що сутнісно й визначає глибину і простір розвивальної взаємодії учнівської групи та організованого вчителем культурного оточення.

РОЗВИВАЛЬНИЙ МОДУЛЬ — конкретна довершена форма втілення розвивальної взаємодії вчителя, навчальної групи (класу) і соціально-культурного змісту навчального курсу, що характеризує відносно завершений етап психосоціального розвитку особистості, тобто спричинює істотне зростання його соціальних можливостей і духовної досконалості та емпірично визначається індивідуально можливим для нього зануренням в освітньо організований фрагмент етнонаціонального і загальнолюдського досвіду. За часовими параметрами освітнього процесу цей модуль як мікроетап психосоціального зростання особистості співпадає з міні-модулем, як відносно довершений етап — із набором одночасно організованих навчальних модулів і як мікроетап — із сукупністю дидактичних модулів, реалізація яких припадає на кінець навчального року.

МОДУЛЬ — (від лат. *modulus* - міра) — це:

- 1) особливо важливий коефіцієнт або величина;
- 2) система логарифмів;
- 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури;
- 4) умовна одиниця в архітектурі і будівництві, здебільшого окрема частина споруди;
- 5) відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою (наприклад, модуль управління чи модуль космічного корабля);
- 6) функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості;
- 7) сукупність чого-небудь як складна функціональна система (наприклад, система соціально-культурного досвіду як єдність наукових знань, соціальних норм і духовних цінностей). Отже, цей термін має міжнаукове значення і понятійно – за обсягом і змістом – є повноцінною категорією сучасного наукового пізнання, про що наочно свідчать його визначання через поняття “система”, “коефіцієнт”, “величина”, “вузол”, “одиниця”, “частина”, “цикл”, “сукупність”. Модуль в освіті – це динамічна, відкрита, саморозвивальна метасистема, що забезпечує єдність процесів функціонування, розвитку та управління окремої навчально-виховної структури (школа, освітня ланка, навчальний курс тощо).

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ МОДУЛЬ – системне описання науково-діагностичними засобами приросту психосоціального і навчального потенціалу вчителя і учнів на основних етапах розвитку модульно-розвивального процесу після проходження ними повного функціонального циклу навчального модуля та проблемно-модульної навчальної програми загалом. За модульно-розвивальної системи результативний модуль створюється завдяки:

- а) використанню взаємозалежних систем психологічного, соціологічного і дидактичного тестування;
- б) гармонійному поєднанні процедур критеріально-нормативного, рейтингового і суб'єктивного оцінювання особистих досягнень учнів;
- в) спеціальній психологічній підготовці вчителів експериментальних шкіл, які вміють професійно працювати із складними науково-діагностичними засобами.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ МОДУЛЬ – чітко організований триєдиний процес функціонування, розвитку та управління динамічного навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою повної характеристики психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвивального процесу до іншого. Основні принципи, критерії та умови реалізації цього модуля задаються технологічною моделлю повного функціонального циклу навчального модуля, а також сукупністю похідних психодраматичних технологій проведення системи технологічний модуль, виконуючи організаційно-управлінські функції, обіймає максимально можливе поле технологічного забезпечення діяльності школи:

а) дотехнологічний рівень послідовність методик і педагогічних прийомів);

б) педагогічні технології (набір практичних технік роботи педагога з дітьми);

в) освітні технології (бісистема проектування і втілення психомистецьких стратегій освітньої діяльності). Відтак саме цей модуль є важливим інструментом взаємоадаптації особистості і соціуму, що повсякчас змінюється, взаємозбагачується, розвивається. Водночас його реалізація передбачає кількарівневе управлінське забезпечення освітнього процесу, а саме стратегічне, тактичне, технічне і досвідне визначення того, що, коли і яким чином робити.

ФОРМА-МОДУЛЬ, Ф-МОДУЛЬ або ФОРМАЛЬНИЙ МОДУЛЬ – комбінована організаційна форма модульно-розвивального навчання, що полягає у здвоєному, строєному або системному (чотири і більше) застосуванні мінімодулів окремого навчального курсу протягом одного дня. Кількісно таке поєднання визначається віком учнів і тривалістю міні-модулів (20, 25 чи 30 хвилин) і проектується за модульною технологією організації навчання у школі, тобто за організаційним модулем, який знаходить конкретне відображення у шкільному розкладі навчальних занять. Серед якісних вимог зазначеного поєднання однією з основних є така: мінімодуль окремого Ф-модуля мають стосуватися одного, але не більше двох етапів цілісного модульно-розвивального процесу. Це означає, що оптимальна кількість Ф-модулів, яка використовується під час повноцінного функціонування навчального модуля дорівнює семи (від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного), а міні-модулів у варіанті 3х30 хв. – 21. Це дає змогу не тільки ефективно використовувати психофізіологічну спроможність учнів різного віку продуктивно навчатися (адже відомо, що психологічно 90 хв., організованих 3х30 хв., значно змістовніші, ніж ці ж 90 хв., використані за схемою 2 х 45 й тим більше 1 х 55 хв. та 1 х 45 хв.), а й психосоціально вирізнити кожний етап модульно-розвивального процесу та домогтися довершеного розвитку певного набору психістичних властивостей учня з індивідуальним ментальним досвідом і потенціалом. Тоді 20- і 30-хвилинка мобілізує як психофізіологічні резерви вчителя і учня, так і психоемоційні, духовні.

РИТМО-МОДУЛЬ – довершений цикл синхронізованих коливань педагогічно організованих психосоціальних потоків (впливів шкільного оточення) – навчального, виховного, та освітнього, які розгортаються в ході розвивальної взаємодії вчителя і учнів, характеризуються періодичністю домінування і забезпечують психічне здоров'я і самореалізацію особистості в навчанні. Цей різновид модулю описує багатопроцесуальність взаємопроникнення таких надскладних відкритих систем, як соціум і особистість, де навчальний ритм активізує пізнавально-інформаційний потенціал особистості, виховний – визначає її нормативно-регуляторну активність, освітній – мобілізує збагачення соціально-культурного досвіду. При цьому оптимальні психодидактичні умови взаємозалежного перебігу цих процесів як відмінних соціокультурних ритмів розвивальні міжособові взаємодії описує теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля, згідно з якою кожний з ритмів спричинює розвиток однієї з трьох сфер культурного простору – знань, норм

або цінностей і дидактично забезпечується збалансованим функціонуванням за модульно-розвивальної системи проблемної, регуляційної і світоглядної ситуацій.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МОДУЛЬ або **ОРГМОДУЛЬ** – багатофункціональна та ієрархічно структурована система життєдіяльності навчального закладу, що управлінськими засобами (цілі, методи, форми, стиль тощо) забезпечує його функціонування і розвиток як соціально-культурної інституції, яка покликана творити розумово, соціально і духовно зрілу особистість. Концептуальну основу цього модуля здебільшого становить конкретна модель управління школою, прикладну – розклад навчальних занять, за яким організується залучення учнів до освітньо адаптованої системи знань, норм і цінностей. За модульно-розвивальної системи оргмодель будується з урахуванням основних психофізіологічних і соціально-психологічних закономірностей ефективного навчання (наприклад, кожен учень щоденно готує і вивчає 2–3, максимум 4 навчальних курси, в обов'язковому порядку проходить повний функціональний цикл психосоціального зростання тощо). Крім того, він бере до уваги стрижневі чинники цілісності і наступності освітнього процесу, керуючись такими науковими фактами: а) тривалість навчальних модулів і міні-модулів зростає від ступеня до ступеня середньої освіти; б) кількість навчальних курсів, яку вивчає учень протягом дня, від першого до останнього класу зменшується; в) число об'єднаних 20- або 30-хвилинних міні-модулів з одного предмета зростає з кожним роком навчання; г) динаміка організаційних форм навчального дня і тижня (спеціальні розвивальні заняття, факультативи, спортивні секції, індивідуальні консультації тощо) має бути достатньою, зважаючи на вік та актуальні потреби школярів. На основі зазначених вимог і чинників кожною експериментальною школою ДАК-КО створені оригінальні організаційні модулі для середньої загальноосвітньої школи, які з успіхом можуть впроваджуватися в масову освітню практику.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Горпинюк В. На шляху до професійного пошуку. Візитка бердичівського експерименту // Рідна школа. – 1995. – № 2. – С. 66 – 69.
2. Гуменюк О. Міні-модуль – прогресивна форма навчання // Рідна школа. – 1998. – № 6 (у друку).
3. Іванова О. Найцікавіше попереду. Наслідки першого етапу білоцерківського експерименту // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 2 – 5.
4. Іванова О.
5. Калугін О.І. Хто йде, подолає свій шлях // Рідна школа. – 1993. – № 1. – С. 5 – 6.
6. Мариньчак С.Ю. Науковий аналіз інноваційних підходів у навчанні студентів вузу: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1995. – 26 с.
7. Мацюк В. Віримо у ваш успіх // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – № 6. – С. 10 – 14.
8. Мацюк В. Сходинки експериментування // Український вчений. – 1996. – с. 3.
9. Мельник В.В. Модульно-розвивальне навчання (управлінський і дидактико-технологічний аспекти). – Хмельницький, 1996. – 87 с.
10. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 2. – С. 139 – 146.
11. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Експериментальна СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа. – 1997. – № 2. – 80 с.
12. Мостова Т.
13. Огнєв'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – К., 1996. – 85 с.
14. Проблемно-модульні навчальні програми // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 квіт. – 8 с.
15. Ситникова Н.Є. Модульне навчання: на терезах омріяного і пережитого // Рідна школа. – 1995. – № 7 – 8. – С. 20 – 22.
16. Фурман А.В., Атаманенко С.І. та ін. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника // Рідна школа. – 1993. – № 1. – С. 17 – 20.
17. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. – К., 1993. – 80 с.
18. Фурман А.В. Вступ до шкільної практичної психології. – К., 1993. – 50 с.
- 18а. Фурман А., Гуменюк О. Міні-модуль в організації шкільного навчання: складники обгрунтування // Наукові записки Тернопільського держ. пед. університету. Серія 3. Педагогіка і психологія. – Тернопіль, 1998. – № 2. – С. 15-21 (у друку).
- 18б. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новаті, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 4. – С. 94-124.
19. Фурман А. Духовність – основа нової школи // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовт. – С. 2 – 3.
20. Фурман А.В., Калугін О.І. Школа Розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 38 – 41; № 6. – С. 26 – 32.
21. Фурман А.В., Комісаров В.О. Школа Здібностей: Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – № 8. – С. 5 – 9.
22. Фурман А.В., Костенко В. І. Школа Віри. Програма дослідно-експериментальної роботи на 1994 – 2008 роки. – К., 1996. – 47 с.
23. Фурман А.В., Лузяниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідно-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 102 – 112.
24. Фурман А. Ментальність – засада духовного життя // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 10 верес. – С. 1 – 4.
25. Фурман А.В. Методологічна модель Школи Розвитку // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – № 6. – С. 19- 25.
26. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7 – 21.
27. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 97 – 108.
28. Фурман А. Модульно-розвивальна система // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січ. – С. 2 – 6.

29. *Фурман А.* Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // *Освіта і управління.* – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 45 – 67.
30. *Фурман А.В.* Орієнтири концепції шкільної практичної психології // *Рад. школа.* – 1992. – № 11. – С. 17 – 20.
31. *Фурман А.* Покиньмо обшарпану хату, залишмо поношену одягу, або навіть започатковано фундаментальні експерименти // *Освіта.* – 1995. – 16 верес. – С. 3.
32. *Фурман А.В.* Принцип модульності в освітній практиці: два рівні втілення // *Рідна школа.* – 1995. – № 7 – 8. – С. 22 – 25.
33. *Фурман А.В.* Проблемно-ситуативна грамотність учителя. Кто поднимет бумажку? 80 задач по практической психологии. – К., 1993. – 12 с.
34. *Фурман А.* Проблемно-модульні навчальні програми // *Освіта: Спецвипуск.* – 1996. – 10 квіт. – 2 – 3.
35. *Фурман А.В.* Проблемні ситуації в навчанні. – К., 1991. – 191 с.
36. *Фурман А., Прокопечко Л.* Школа Духовності. Програма дослідно-експериментальної роботи на 1997 – 2006 роки // *Освіта: Спецвипуск.* – 1997. – 1 жовт. – С. 2 – 3.
37. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К., 1993. – 224 с.
38. *Фурман А.В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис...доктора психологічних наук. – К., 1994. – 64 с.
39. *Фурман А.В.* Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // *Рідна школа.* – 1995. – № 6. – С. 45 – 49.
40. *Фурман А.В., Семенюк Т.В.* Школа Розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи СШ № 10 м. Бердичева на 1995 – 2007 роки. – К. – Бердичів, 1996. – 35 с.
41. *Фурман А.* Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія // *Освіта і управління.* – 1997. – Т. 1. – № 2. – С. 37 – 67.
42. *Фурман А.В., Скоморовський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К., 1996. – 112 с.
43. *Фурман А.В.* Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі // *Рідна школа: Спецвипуск.* – 1997. – № 2. – С. 25 – 34.
44. *Фурман А.В.* Фундаментальний експеримент у галузі освіти: суть та умови започаткування // *Пед. пошук.* – 1995. – № 6. – С. 9 – 14; № 8. – С. 19 – 23.
45. *Фурман А.В.* Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості // *Рідна школа: Спецвипуск.* – 1997. – № 2. – С. 7 – 9.
46. *Фурман А.В., Чуйкіна Г.О. та ін.* Школа Мислення. Програма дослідно-експериментальної роботи. – К., 1994. – 24 с.
47. *Чуйкіна Г.О.* Із знаннями, вірою, терпінням // *Рідна школа.* – 1995. – № 6. – С. 26 – 28.
48. *Школа Віри* // *Освіта: Спецвипуск.* – 1996. – 30 жовт. – 16 с.
49. *Школа Духовності* // *Освіта: Спецвипуск.* – 1997. – 1 жовт. – 16 с.
50. *Школа Здібностей: Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м. Запоріжжя* // *Рідна школа: Спецвипуск.* – 1996. – № 8. – 80 с.
51. *Школа Ментальності* // *Освіта: Спецвипуск.* – 1997. – 3 верес. – 16 с.
52. *Школа Розвитку – методологія, організація, практика* // *Рідна школа: Спецвипуск.* – 1994. – № 6. – 80 с.
53. *Школа Розуміння* // *Освіта: Спецвипуск.* – 1996. – 10 січ. – 8 с.
54. *Черниш З.* Дбаємо про нові технології // *Освіта і управління.* – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 147 – 149.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993. – 220 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Единство цели. – М., 1987. – 240 с.
3. *Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Проблемно-модульное обучение. – Алма-Ата, 1980. – 210 с.
4. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. – М., 1989. – 560 с.
5. *Вазина К.Я.* Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М., 1990. – 196 с.
6. *Вазина К.Я.* Модульное обучение. – Горький, 1990. – 14 с.
7. *Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д.* Педагогический менеджмент. – М., 1991. – 265 с.
8. *Вазина К.Я.* Саморазвитие личности и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991. – 122 с.
9. *Гараев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М.* Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – с. 30
10. *Горкунова А.Я.* Организация развивающего пространства для первокурсников. – Н.Новгород, 1991. – 76 с.
11. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 239 с.
12. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. – М., 1990. – 424 с.
13. *Коменский Я.А.* Велика дидактика. – К., 1940. – 246 с.
14. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
- ✓ 15. *Марчук В.Ф.* Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // Постметодика. – 1996. – ; 4. – с. 41-45.
16. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М., 1988. – 382 с.
17. *Основы психології* /За ред. *О.В. Киричука, В.А. Роменця.* – К., 1995. – 632 с.
18. *Психологічні аспекти гуманізації освіти* /За ред. *Г.О. Балла.* – К. – Рівне, 1996. – 128 с.
19. *Слободчиков В.І., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М., 1995. – 384 с.
20. *Сковин Е.В.* На путях обновления. – М., 1991. – 110.
21. *Сковин Е.В.* Объединение школьных модулей. – М., 1992. – 86 с.
22. *Тарасов Л.В.* Новая модель общего образования «Экология и диалектика» (проект). – М., 1993. – 51 с.
23. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990. – 192 с.
24. *Ховард Д.* Школа будущего. – М., 1991 – 32 с.
25. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития. – М. – Рига, 1995. – 239 с.
26. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М., 1995. – 760 с.
27. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.
28. *Юцявичене П.А.* Принципы модульного обучения // Сов.педагогика. – 1990. – № 1. – с. 55-60.
29. *Юцявичене П.А.* Создание модульных программ // Сов. педагогика. – 1990. – № 2. – с. 56-60.
30. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас. 1989. – 272 с.
31. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1.

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

(ПРОЕКТ)

Доктрина – цілісне вчення або довершена концепція світоглядно-ідеологічного змісту та алгоритмічно визначеної процедури щодо принципових підходів до реформування певної соціальної системи

I

Основна ідея цієї доктрини полягає у можливості створення такої загальнонаукової стратегії і похідних від неї принципів реалізації нового підходу до розв'язання актуальних державних проблем (зокрема, складних питань стійкого розвитку національної освіти України).

Новим методологічним напрямом наукового пізнання, що дає змогу практично реалізувати зазначену ідею, є **проблемно-модульний підхід**, суть якого зводиться до побудови ієрархії суспільних проблемних модулів, що визначає чітку послідовність розв'язування соціальних проблем: від глобальних найзагальніших до локальних, конкретно-управлінських. Технологічне втілення цього підходу передбачає проходження чотирьох етапів:

- 1) **диференціація** суспільного проблемного поля на рівневі блоки (комплекси) з огляду на масштабність і складність реальних проблем;
- 2) **дедуктивне обґрунтування** взаємопов'язаної мережі загально-державних проблемних ситуацій (модулів) з оперттям на вихідну, найзагальнішу;
- 3) **визначення системи похідних суспільних проблем** до кожної основної проблемної ситуації, розв'язання яких можливе лише після успішного здолання останньої;
- 4) **обґрунтування програми конкретних управлінських рішень**, а також пропозицій щодо ефективності тих чи інших дій окремих державних структур (міністерство, управління тощо).

Отже, пропонується науковий підхід, що дає змогу уникнути типової на сьогодні помилки у прийнятті державних рішень, коли одні суспільні проблеми розв'язуються безвідносно до інших проблемних комплексів вищого і нижчого гатунку, а рівень

державного прийняття рішень часто не відповідає актуальності тієї чи іншої проблеми. (Наприклад, в освітній сфері це стосується Постанов Кабміну і Міносвіти за № 1033, «Про учнівську форму» та ін.). Це призводить до того, що на місці одних проблем виникають складніші, які потребують ґрунтовного інтелектуального пророблення та мужності для проведення в життя обраної управлінської поведінки.

Реформаторські дії згори на рівні державного управління здебільшого зумовлюють утворення вузла суспільних проблем: матеріально-фінансові – соціально-професійні – економічно-політичні. Вчасне неприйняття управлінських рішень у ситуації їх явної необхідності спричиняє істотне ускладнення структури проблемного поля локальними і побіжними суспільними проблемами. Кризова соціальна ситуація набуває масштабності, характеризується високою напруженістю. Через її високу складність збільшується імовірність прийняття неефективних управлінських рішень. Так, сьогодні соціально-професійні проблеми освітян все більше набувають небажаного політичного відтінку. Тому їх треба не тільки обговорювати, а й системно осмислювати, не обходити, а практично розв'язувати в контексті актуального проблемного поля суспільства.

Основне завдання проблемно-модульного підходу, образно кажучи, розрубати гордіїв вузол суспільно-освітніх проблем, щонайперше відшукавши точку відліку для оцінки ефективності управлінських рішень.

II

Мета пропонованої доктрини – стратегічно і тактично визначити вихід освітньої галузі України з кризи, в якій вона опинилася через непродумані реформаторські дії на вищих управлінських щаблях державної влади.

Ефективність реалізації вимог цієї доктрини залежить від двох основних умов (факторів):

по-перше, від прийняття на рівні держави нової гуманітарної доктрини (політики) України як такої ідеологічної програми, що вимагає докорінної зміни пріоритетів управлінської діяльності від Кабміну до керівника навчально-виховного закладу;

по-друге, від чіткого дотримання етапів трансформації освітньої практики – від пізнавально-інформаційної парадигми до соціально-культурної у єдності реформаторських дій «згори» і «знизу» на рівні держави.

Доктрина обстоює соціально-культурну місію системи освіти у державотворенні, згідно з якою освіта – сфера *духовного життя* суспільства, що займається творенням нової людини – громадянина України з високим ідейним, розумовим і моральним потенціалом. Ця сфера поряд з матеріальним виробництвом є однією з найважливіших у національному відродженні, характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю щодо накопичення державою людського капіталу. Це – проблема номер один гуманітарного розвитку нашої держави, розв'язання якої вимагає визнання освіти, науки і культури духовно-виробничими, інтелектуальними сферами, що за певних обставин можуть функціонувати *самодостатньо*.

Водночас доктрина – не суто наукова концепція щодо розуміння стану справ у гуманітарній сфері суспільства. Це жорстка програма керівництва системою освіти, спрямована на зміцнення інтелектуального потенціалу держави, збереження її державної безпеки через ідеологічно-гуманітарну сферу суспільства.

III

Послідовність розв'язання основних суспільних проблем у галузі освіти

Проблема 1 або вихідна проблема: політично не визначено місце освітньої сфери у державотворенні.

Похідні проблеми: ідеології, віри, патріотизму, а також оподаткування, платних послуг, наукових програм, соціальних експериментів і, як наслідок, престижу знань, науки, освіти.

Пропозиції: прийняти якісно нову доктрину і похідні програми, концепції; запровадити нульове оподаткування навчально-виховних закладів; ствердження Президентської програми експериментальних досліджень в освіті.

Проблема 2: Наявна система середньої і вищої освіти неспроможна якісно вирішувати нові завдання.

Похідні проблеми: класно-урочна і лекційно-семінарська системи освіти, маючи інформаційно-пізнавальний характер, малоефективні щодо розвитку особистості (5 – 10%); невмотивованість праці вчителя і викладача; внутрішньої мотивації і бажання вчитися учня і студента; матеріально-засобове оснащення навчального процесу.

Пропозиції: здійснити поетапний перехід – спочатку експериментальний, а згодом масовий – до багатоваріантних модульно-розвивальних систем освіти.

Проблема 3: Економічна скрута штучно ускладнює і без того не просту ситуацію в національній освітній системі.

Похідні проблеми: брак коштів на освіту; погіршення достатку педагогічних працівників; зниження рівня фахової (психолого-педагогічної) підготовки вчителя, викладача; науково-інформаційний голод; духовна криза освіти.

Пропозиції: прийняти Закон про нульове оподаткування освітніх закладів; розробити програму залучення позабюджетних коштів; упровадити дистанційні моделі підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогів, які в 5-10 разів дешевші за стаціонарні моделі і забезпечують кращий рівень фахової культури; надати пільги науково-видавничій діяльності, що працює на культуру і освіту; дотувати Уряду передплату педагогічної преси педагогами.

Проблема 4: Освітня галузь України не розвивається стабільно, поступально, прогресивно.

Похідні проблеми: маємо одну модель навчання у середній і вищій школі; необґрунтованість та неефективність управлінських рішень на різних щаблях державної влади; малоефективність педагогічної науки.

Пропозиції: реформування «згори» доповнити реформуванням «знизу», тобто підтримкою (прямою чи опосередкованою) наукових шкіл, які дають реальний

освітній ефект; провести державними фундаментальні соціально-психологічні дослідження в галузі освіти; підготувати концепції і програми на базі ґрунтовних міжнародних теорій з можливістю їх технологізувати та експериментально перевірити її ефективність.

Проблема 5: Реформування освітньої галузі «згори» заплутує клубок суспільних проблем.

Похідні проблеми: низька управлінська культура та брак професіоналів-службовців; неадекватність складності соціальних проблем рівню їх державного розв'язання (наприклад, питання учнівської форми тощо);

Пропозиції: впровадити індивідуальні програми підготовки управлінців без відриву від адміністративної служби; ввести інститут висококваліфікованих експертів і радників, починаючи з обласного рівня державного управління.

Проблема 6: Має місце криза не навчально-виховних закладів, а державної системи управління освітою.

Похідні проблеми: недосконалість управлінської «піраміди» в системі освіти; малоефективність методичної служби школи; неможливість створення соціально-психологічної служби в системі освіти.

Пропозиції: мінімізувати структуру і склад (від 50-70 осіб до 5-7) районних і міських відділів освіти; методичну службу школи замінити соціально-психологічною.

Проблема 7: Система післядипломної освіти України потребує розробки і впровадження дистанційних моделей підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів.

Похідні проблеми: фінансовість і малоефективність традиційної системи підвищення кваліфікації; психологічна безграмотність педагогів тощо.

Пропозиції: впровадити багатоступеневу і багатоваріантну дистанційну систему підвищення кваліфікації; створити державний центр фахового тестування педагогів.

Проблема 8: Методична система освіти має бути замінена соціально-психологічною службою.

Похідні проблеми: відчуження вчителів і учнів від школи; неможливість реалізувати інтенсивні розвивальні технології; низька методологічна і психологічна культура педагогів і викладачів.

Пропозиції: створити державний центр тестування; сформувати мережу соціально-психологічної служби у системі освіти.

Проблема 9: Високоєфективні освітні моделі і технології завжди мають психодраматичний зміст, тому їх можуть реалізувати тільки професійні психологи.

Похідні проблеми: низький моральний і духовний розвиток молоді.

Пропозиції: гуманізувати і психологізувати навчально-виховний процес у середній і вищій школі; розробити нові навчальні плани, у яких би поєднувалися фундаментальні і гуманітарні, локальні та інтегровані навчальні курси.

Проблема 10: Проблема кадрів, їхньої мотивації до творчої праці, здібностей, загальної культури і конкретного змісту професійної діяльності.

Похідні проблеми: необґрунтованість та неадекватність управлінських рішень; низький рівень управлінської дисципліни.

Пропозиції: прийняти Кодекс службовця і чітко виконувати його вимоги; виробити курс на оновлення та омолодження державного апарату управління; здійснювати психологічну експертизу при призначенні на посаду тощо.

2.02.1997 р.

ДОДАТОК 2

Р І Ш Е Н Н Я

**вченої ради Українського інституту
підвищення кваліфікації
керівних кадрів освіти**

від 22 травня 1997 р.

**Про фундаментальний соціально-психологічний експеримент
кафедри експериментальних систем освіти інституту**

Заслухавши та обговоривши доповідь завідувача кафедри експериментальних систем освіти інституту, доктора психологічних наук А.В. Фурмана про зміст, умови та наслідки фундаментального експериментування у базових школах інституту, а також інформацію директорів середніх навчально-виховних закладів В.І. Костенка (ліцей № 157 м. Києва), Т.В. Семенюк (СШ № 10 м. Бердичева Житомирської обл.), В.О. Комісарова (СШ № 44 м. Запоріжжя), Н.І. Малахової (СШ № 80 м. Дніпропетровська), В.В. Чухно (СШ № 164 м. Харкова), О.Ю. Дмитрієнко (СШ № 46 м. Херсону), Л.Я. Прокопечко (СШ № 4 м. Южного Одеської обл.), Н.Є. Ситникової (СШ № 43 м. Донецька), Н.О. Тертичної (СШ № 54 м. Луганська), С.П. Козаренка (СШ № 3 м. Дніпропетровського) про хід упровадження модульно-розвивальної експериментальної системи у школах України, вчена рада інституту відмічає і фундаментальний соціально-психологічний експеримент організовано проходить у названих середніх навчально-виховних закладах і показує високу результативність у навчанні, розумовому і соціальному розвитку школярів, у психологічній і методичній підготовці педагогів. У ньому на різних етапах наукового пошуку беруть участь більше тисячі вчителів і майже 12 тисяч учнів.

Основним предметом фундаментального експерименту є наукова розробка та експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи освіти, що не заперечує традиційної, класно-урочної, а надбудовується над останньою як послідовність більш складних і продуктивних психодідактичних ідей і технологій. За рівнем постановки наукової проблематики, змістом та обсягом дослідно-експериментальної і програмно-методичної роботи його не можна звести до відомих експериментів методичного, педагогічного чи психологічного рівня. Він, як показує п'я-

тирічний досвід експериментування, системно вдосконалює соціально-культурний простір діяльності середньої школи.

Зважаючи на соціально-психологічну ґрунтовність, пропонований кафедрою експериментальних систем освіти експеримент передбачає проведення тривалої підготовчої роботи (один – два роки), основні напрями якої пов'язані з підготовкою педагога як психолога-дослідника, написанням авторських програм дослідно-експериментальної роботи, проведенням комплексних психодіагностичних обстежень, запровадженням нової структурно-управлінської моделі експериментального навчально-виховного закладу, створенням інноваційного програмно-методичного забезпечення експериментальної системи навчання.

У зв'язку з виконанням цих завдань кафедрою експериментальних систем освіти тільки у 1996 році надруковано 15 наукових праць (в т.ч. монографія), загальним обсягом 22 друк. аркушів, підготовлено і видано три спецвипуски газети «Освіта» і два спецвипуски журналу «Рідна школа» (загальний обсяг 32 друк. Аркушів), а також проведено три Всеукраїнських семінари з модульно-розвивального навчання, шість круглих столів регіонального рівня. Необхідно відмітити, що 1996 рік став вирішальним для становлення кафедри експериментальних систем освіти як важливого підрозділу інституту в проведенні науково-експериментальної і навчально-методичної роботи: завершено створення концепції кафедри, збільшено кількість навчальних потоків (із двох у 1996 році до шести – у 1997 році).

Разом з тим у проведенні фундаментального експерименту залишається невизначеним його правовий статус як середнього регіонального науково-освітнього закладу, що істотно ускладнює організацію дослідно-експериментальної роботи в регіонах. Відсутність достатнього фінансового забезпечення знижує рівень і якість учительського експериментування, не дає змоги повно реалізовувати творчий потенціал педагогічних колективів. Потребує зміцнення матеріально-технічна база експериментальних шкіл, науково-видавнича діяльність інституту як основного науково-освітнього центру системи післядипломної освіти.

Вчена рада інституту вирішує:

1. Схвалити роботу кафедри експериментальних систем освіти щодо організації в Україні мережі середніх навчально-виховних закладів, що проводять фундаментальний соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання.

2. Затвердити у 1997 році мережу експериментальних середніх науково-освітніх закладів України за такими програмами:

Школа Віри – ліцей № 157 м. Києва;

Школа Розуміння – СШ № 10 м. Бердичева;

Школа Здібностей – СШ № 44 м. Запоріжжя;

Школа Ментальності – СШ № 80 м. Дніпропетровська;

Школа Свідомості – СШ № 164 м. Харкова;

Школа Творення - СШ № 46 м. Херсону;

Школа Духовності – СШ № 4 м. Южного;

Школа Самоствердження – СШ № 43 м. Донецька;

Школа Самовдосконалення – СШ № 54 м. Луганська;

Школа Саморозвитку – СШ № 3 м. Дніпропетровського.

3. Задовольнити прохання середньої школи № 15 м. Білої Церкви про вихід з експерименту з власної ініціативи (лист від 6 грудня 1996 року).

4. Керівництву інституту звернутися до Міністерства освіти України з проханням затвердити:

4.1. Положення про регіональний науково-освітній заклад Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, що юридично визначить освітній статус цих закладів.

4.2. Програму комплексних психодіагностичних обстежень особистості вчителя і учня експериментальної школи.

5. Керівництву інституту звернутися до відповідних обласних управлінь освіти міських і районних відділів освіти з проханням сприяти виконанню програм фундаментального експерименту в затверджених експериментальних школах інституту.

6. Проректору з наукової роботи Крисюку С.В. звернутися до регіональних інститутів післядипломної освіти з ініціативою:

6.1. Організувати сумісні з інститутом стаціонарні і дистанційні курси підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти і вчителів з модульно-розвивального навчання.

6.2. Підготувати на базі кафедри експериментальних систем освіти методистів-координаторів обласних інститутів післядипломної освіти з модульно-розвивального навчання.

7. Кафедрі експериментальних систем освіти до 1 вересня цього року розробити варіативні спеціалізовані програми підготовки та підвищення кваліфікації з модульно-розвивального навчання.

8. Звернути увагу керівників експериментальних шкіл інституту на взаємну відповідальність у виконанні затверджених вченою радою інституту програм дослідно-експериментальної роботи.

9. Рекомендувати директорам експериментальних шкіл створити шкільні методичні кабінети з модульно-розвивального навчання, оформити стенди у фойє інституту про завдання, зміст і результати фундаментальних експериментів.

10. Ректорату інституту вжити заходів щодо поліпшення матеріально-технічного обладнання кафедри експериментальних систем освіти.

11. Просити редколегії журналів «Освіта і управління», «Рідна школа» та газети «Освіта», «Освіта України» періодично висвітлювати хід і результати фундаментального соціально-психологічного експерименту в школах України.

12. Контроль за виконанням рішення покласти на проректора з наукової роботи С.В. Крисюка.

Голова вченої ради ректор

проф. М.І. Дробноход

Кількість годин, що відводяться на різні види академічної і практичної діяльності учителів експериментальної школи за програмою дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника

№ п/п	Програма підготовки педагога-психолога-дослідника (1500 год)	
	Академічний курс (750 год): вид навчальної роботи та кількість годин	Практичний курс (750 год): вид практичної роботи та кількість годин
1.	Навчальні тренінги, що проводяться спеціалістами з фундаментального експерименту – 170	Психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна і якісна обробка результатів – 240
2.	Дослідно-експериментальна робота під керівництвом наукових керівників і консультантів фундаментального експерименту – 320	Просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків, в т.ч. її підготовка, проведення і написання наукових звітів – 240
3.	Групове та індивідуальне консультування керівниками експерименту його виконавців, учасників і всіх зацікавлених осіб – 240	Самоосвіта виконавців експерименту з теорії, методології і технології експериментування, включаючи і самовдосконалення особистості вчителя – 190
4.	Круглі столи з учителями експериментальної школи за участю ректорату Академії та співробітників кафедри експериментальних систем освіти – 20	Підготовка виконавцями експерименту наукової продукції (проблемно-модульні навчальні програми, тези виступів, наукові статті, методичні посібники) – 80

УДК 001.8 + 152 + 167 + (37.01 + 373)

Ф 95

Approved by

Scientific Council of the State Academy of Educational Administrative Personnel of the Ukrainian Education Ministry

(Minutes № 3 dated 27.11.1997)

Furman A.V.

Ф 95 **Modular-Developmental Instruction: Principles, Conditions, Provision: monograph.** - K.: Pravda Yaroslavychiv, 1997. p; illustrated.

ISBN....066-96249-9-7

Modular-developmental instruction system is holistically described for the first time. The system has been theoretically and experimentally being tested in general education schools of Ukraine for five years. The socio-cultural mission of national education is substantiated. The principles of mentality, spirituality, students' development and modularity are elucidated.

Modular-developmental instruction is viewed within the framework of fundamental socio-psychological experimenting as system of innovational educational technologies and experimental environment and analysed at two phases of search activities realization - scientific projecting and educational art of holistic modular-developmental process implementation.

Innovational system of programme and methodological provision for education system is described in unity with graph-schemes, scientific projects of instructional scenarioses and mini-textbooks for students' development, self-esteem and self-realization programmes. Principles, algorithms and peculiarities of mentioned programme components are outlined, this section and samples are presented.

It is oriented to pedagogues and psychologies, scholars and practionioners, educational institutions and schools, professors and students, in-service courses participants and trainers.

All rights reserved. No part of this book may be used or reproduced in any manner whatsoever without author's permission except in case of brief quotations embodied in critical articals or reviews.

The book was reviewed by M.I. Drobnokhod, doctor of science, professor, academician of ASHS of Ukraine and Sonya Morris Psychology Professor of Saskatchewan University, Canada.

Scientific Editor V.P. Horpynyuk.

Φ $\frac{4306000000 - 07}{1997}$ Unannounced

УДК 158.3+

© Furman Anatoly Vasylovich, 1997

ISBN

CONTENTS

INTRODUCTION. Culture creating mission of education and science.....	12
Chapter 1. Modular-developmental instruction on socially necessitated order...	17
PART ONE. Principles of Modular-Developmental Instruction.....	34
Chapter 2. Mentality principle in education system.....	35
Chapter 3. Spirituality principle in education system.....	49
Chapter 4. Principle of development in education system.....	72
Chapter 5. Modularity principle in education system.....	103
PART TWO. Modular-developmental Instruction as a System of Educational Innovations and Experimental Enviroment.....	120
Chapter 6. Modular-developmental instruction - system of educational innovations.....	121
Chapter 7. Methodlogy model of modular-developmental system.....	151
Chapter 8. Fundamental socio-psychological experiment in Ukrainian schools..	171
Chapter 9. Scientific projecting of hostile modular-developmental process.....	211
Chapter 10. Art and psychology technologies of modular-developmental instruction.....	228
PART THREE. Programme and Methodological Provision for Modular- Developmental System.....	243
Chapter 11. Innovational system of programme and methological provision for modular-developmental instruction.....	244
Chapter 12. Graph-schemes, scientific projects and instructional scenarios for secondary schools.....	257
Chapter 13. Mini-textbooks for students development: goals, subject-matter and structure.....	280
GENERAL CONCLUSIONS. Socio-Cultural Paradigm of National Education - Foundation of Modular-Developmental Instruction System.....	303
Author's glossary of principal terms.....	311
Mentioned literature.....	320
Recommended literature.....	322
Apendice.....	323

Dr. Anatolij Furman

Schedule of Meetings
Version # 4

<u>TUESDAY 14 October</u>			Office
10:00	Dr. Don Saklofske, Educational Psychology		3112
10:45	Ms. Joan Glossop, Centre for Field Based Programs		3306
13:30	Professor Don Cochrane, Educational Foundations		3092

<u>WEDNESDAY 15 October</u>			
9:00	Professor Denise Hildebrand, Educational Psychology		3113
10:00	Dr. Al Yackulic, Educational Psychology		3115
13:00	Dr. B. S. Randhawa, Educational Psychology		3117
14:00	Associate Dean Sam Robinson		3046
15:00	Dr. Walt Pawlovich, Educational Psychology		3102

<u>THURSDAY 16 October</u>			
9:00	Professor Diane Kendall, Educational Psychology		3096
10:00	Drs. Bob Sanche & Len Haines, Exceptional Education		1257
11:00	Dr. Vicki Schwean, Exceptional Education		1243
13:30	Mr. Dave Hawley, Leadership Unit		3062
14:30	Dr. Larry Sackney, Educational Administration		3071

<u>FRIDAY 17 October</u>			
9:30	Dr. C. K. Leong, Exceptional Education		1255
10:15	Assistant Dean Alan Ryan		3350
11:15	Dr. Glen Aikenhead, Curriculum Studies		3027
12:30	Dr. Fred Reekie, Educational Psychology	Faculty Club	

Not scheduled

Dr. Mark Flynn, , Educational Psychology
Dr. Frank Van Hesteren, Educational Psychology

15 October
J. Lyons



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Memorandum

TO: All Educational Psychology and Exceptional Children Faculty

FROM: Walt Pawlovich

DATE: November 3, 1997

INVITATION

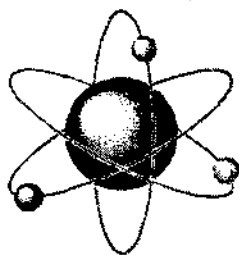
...to attend a seminar with Dr. Anatole Fuhrman, Visiting Professor from the Ukraine.

Topic: Psychological Preparation of Teachers

Time: Wednesday, November 12, 1997
at 4:00 p.m. in Room Number 2010

Please join us!

The Faculty Development
Committee is pleased to present



Dr. Anatolij Furman

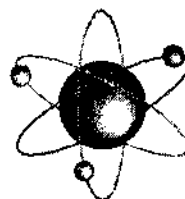
John Ranton McIntosh Visiting
Scholar from Ukraine

Speaking on

"Educational Innovation: A Humanistic Perspective"

Held in the Faculty Lounge on ...

**Thursday, November 13, 1997
2:30 - 4:00**



Faculty, Staff and Graduate Students are invited.

Refreshments.

ЗМІСТ

ВСТУП. Культуротворча місія науки і освіти	12
Розділ 1. Модульно-розвивальна система як соціальне замовлення	17
Освітня ситуація: від недовіри до захоплення	17
Світоглядні орієнтири нової освітньої системи	23
Новації модульно-розвивальної системи	25
На часі створення регіональних науково-освітніх закладів	28
ЧАСТИНА ПЕРША. Принципи модульно-розвивального навчання	34
Розділ 2. Принцип ментальності в системі освіти	35
Ментальність – засада духовного життя суспільства	36
Концептуальна сфера ментальності.	38
Духовний контекст української ментальності	40
Мета та основні ідеї Школи Ментальності	44
Ментальний світ модульно-розвивального навчання.	
Основні висновки	47
Розділ 3. Принцип духовності в системі освіти	49
Формальний характер сучасної шкільної освіти	50
Проблема, мета і завдання Школи Духовності	52
Цілісний модульно-розвивальний процес – єдність організованих психосоціальних ритмів	55
Духовність – предмет виховання	58
Духовний контекст модульно-розвивальної системи	60
Актуальність, мета, ідеї та принципи Школи Віри	62
Духовні обрії модульно-розвивального навчання. Основні висновки	70
Розділ 4. Принцип розвитковості в системі освіти	72
Втілення ідеї розвитку в педагогіці і шкільній практиці	73
Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї	76
Ідеї, принципи, умови і засоби ефективної життєдіяльності Школи	
Мислення	80
Ідея цілісного модульно-розвивального процесу	84

Розвивальна взаємодія – основа збалансованого психосоціального розвитку особистості _____	87
Мета, ідеї, принципи і методологія Школи Здібностей _____	94
Реалізація вимог принципу розвитковості. Основні висновки _____	101
Розділ 5. Принцип модульності в системі освіти _____	103
Принцип модульності в історії освіти _____	104
Основні версії модульного навчання _____	107
Дидактичний модуль, його структура і проектування _____	110
Навчальний модуль і його структура _____	113
Науково-практичний простір реалізації принципу модульності. Основні висновки _____	116
ЧАСТИНА ДРУГА. Модульно-розвивальне навчання як система освітніх інновацій та експериментальних умов _____	120
Розділ 6. Модульно-розвивальне навчання – система освітніх інновацій _____	121
Інноваційний аналіз вітчизняних систем розвивального навчання _____	121
Порівняльна характеристика класно-урочної і модульно-розвивальної систем _____	129
Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування _____	136
Різновиди та аспекти модульно-розвивального навчання _____	146
Перспективи розвитку модульно-розвивальної системи. Основні висновки _____	149
Розділ 7. Методологічна модель модульно-розвивальної системи _____	151
Зміст та особливості пропонованої методологічної моделі _____	151
Методологічна робота у системі освітнього експериментування _____	154
Основні завдання і функції методологічної моделі _____	156
Перше методологічне положення _____	157
Друге методологічне положення _____	158
Третє методологічне положення _____	160
Четверте методологічне положення _____	161
П'яте методологічне положення _____	162
Шосте методологічне положення _____	164
Сьоме методологічне положення _____	165
Восьме методологічне положення _____	167
Дев'яте методологічне положення _____	168
Десяте методологічне положення _____	169
Переваги й обмеження методологічної моделі. Основні висновки _____	170

Розділ 8. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України	171
Освітня практика очима науковця	171
Психолого-педагогічна наука очима практика	175
Тенденції розвитку національної освіти у світовому контексті	176
Ідея фундаментального соціально-психологічного експерименту	178
Експериментальна школа як нова соціальна інституція	180
Теорія, методологія і технологія експериментальної освіти	181
Практика фундаментального експериментування	183
Бердичівський досвід першого року	197
Бердичівський досвід другого року	200
Передумови ефективного впровадження модульно-розвивальної системи в масову педагогічну практику	203
Розділ 9. Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу	211
Система наукового проектування модульно-розвивального навчання	211
Рівні наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм	214
Наукове проектування психолого-педагогічного змісту етапів навчального модуля	215
Проектування ментально прийняттого, соціально-культурного простору національної освіти	222
Розділ 10. Психомистецькі технології навчання	228
Мистецтво реалізації цілісного модульно-розвивального процесу як єдиного сценічного дійства	229
Орієнтири драматичного концепції освітньої діяльності	235
Структурна модель психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального процесу	239
ЧАСТИНА ТРЕТЯ. Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи	243
Розділ 11. Інноваційна система програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання	244
Чому і як навчальні програми реалізують завдання освітньої системи	244
Наукове проектування освітньо-змістового простору в системі модульно-розвивального навчання	247
Порівняння принципів наукового проектування змісту освіти традиційної та експериментальної систем	249
Інноваційне програмно-методичне забезпечення як розвивально-адаптивна система	252

Розділ 12. Граф-схеми, наукові проекти і навчальні сценарії для середньої школи	257
Концептуальні засади створення граф-схем навчальних курсів	258
Алгоритм створення граф-схем навчальних курсів	263
Наукові проекти навчального модуля: проектування, особливості, структура	267
Зразки наукових проектів навчальних модулів	270
Сценарій навчального модуля як науково-мистецький опис	272
План сценарію навчального модуля	276
Розділ 13. Розвивальний підручник: завдання, зміст, структура	280
Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника	281
Підручник – сутнісний компонент освітньої системи	288
Цілі розвивального підручника	289
Методологія і технологія підручникотворення	290
Поліваріантність структури розвивального підручника	296
Розвивальний підручник – сукупність змістових модулів	298
Пізнавально-регуляційний простір розвивального підручника	299
Науково-інформаційна і проблемно-модульна система підручникотворення – сутнісно різні концепції навчальної книжки	300
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ. Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти – засада модульно-розвивальної системи	303
Авторський словник основних термінів	311
Використана література	320
Рекомендована література	322
Додаток 1. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти в Україні	323
Додаток 2. Рішення вченої ради УПКККО “Про фундаментальний соціально-психологічний експеримент кафедри експериментальних систем освіти інституту	327
Додаток 3. Кількість годин, що відводяться на різні види академічної і практичної діяльності учителів експериментальної школи за програмою дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника	330
Furman A.V. Modular-Developmental Instruction: Principles, Conditions, Provision Contents	332
Dr. Anatolij Furman. Schedule of Meetings	333
ЗМІСТ	336

ФУРМАН Анатолій Васильович

**МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ:
ПРИНЦИПИ, УМОВИ, ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

Монографія

Комп'ютерний набір,
верстка та друк здійснено у видавництві "Правда Ярославичів"
Міжнародного освітнього Фонду імені Ярослава Мудрого.

Підписано до друку 26.10.97. Формат 70х90^{1/16}.
Папір офсетний. Друк офсетний. Обл. вид. арк. 21.25.
Наклад 1000. Замовлення №