

Київський державний університет імені Тараса Шевченка

**На правах рукопису
УДК 316.6 : 37.02**

Гуменюк Оксана Євстахіївна

**МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА ЯК ОБ'ЄКТ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

спеціальність 19.00.05 — соціальна психологія

**дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Київ — 1000

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Дослідження присвячене висвітленню соціально-психологічних закономірностей розвивальної взаємодії вчителя і учнів у системі модульно-розвивального навчання.

Актуальність дослідження. Національна освіта переживає етап критичного переосмислення дійсності, що пов'язане з глибоким перетворенням усіх сфер суспільного життя. Пізнавально-інформаційний підхід до відбору її змісту поступається соціально-культурному, монологічний стиль ведення учителем навчально-виховного процесу — діалогічному, розвивальному. Загалом шкільне життя все більш організується за законами соціально-психологічного єднання учителів і учнів на змістовному тлі культурного досвіду людства, нації, найближчого оточення.

У цій ситуації однією з важливих тенденцій розвитку сучасних освітніх систем є використання законів і методів соціального проектування і прогнозування, що дають змогу вивчати і моделювати діяльність складних навчально-виховних інституцій, “суть яких полягає в особливому характері поєднання соціальних та особистих, групових та індивідуальних завдань” (В.П.Казміренко). Тому об'єктивність наукових досліджень та ефективність соціальних програм багато залежить від урахування реального багатоманіття форм і механізмів соціальної поведінки особистості в школі як такій соціально-культурній системі, яка презентує кожному організаційно опосередковану множинність знань, норм, цінностей.

Зазначеним тенденціям і вимогам відповідає науково-експериментальна програма з модульно-розвивальної системи освіти, що створена і реалізується групою науковців і практиків під керівництвом А.В.Фурмана. Вона пропонує більш ефективну за існуючу техноструктуру організації освітнього процесу в школі завдяки реалізації вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності. Тому спричинює створення такого соціокультурного опосередкованого простору, що має якісно нове змістове наповнення як навчально-виховної діяльності (наукові знання, соціальні норми, культурні цінності), так і розвивальної взаємодії вчителя і учнів (психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий складники), що закономірно активізують психосоціальний розвиток особистості.

Модульно-розвивальна система може бути проаналізована з позицій сучасної соціальної психології як: а) складна соціальна організація навчально-виховних процесів у гуманітарній сфері суспільства, б) система освітньої діяльності, яка характеризується специфічною соціально-психологічною регуляцією та організаційним кліматом (В.П.Казміренко), і в) як неперервна розвивальна взаємодія вчителя і учня, що організується за законами соціальної, педагогічної або діалогічної співактивності учасників навчання (Г.О.Балл, В.С.Біблер, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов, М.Н.Корнєв, Г.М.Сагач, О.В.Татенко, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін.).

У зазначеному колі проблем питання психологічної структури, змісту і механізмів розвивальної взаємодії — традиційно стрижневі для соціальної психології (Г.О.Ковальов, О.В.Киричук, К.Роджерс). Водночас, незважаючи на певне наукове обґрунтування, окремі аспекти організації цієї взаємодії не знайшли відображення в дослідженнях психологів, соціологів, педагогів. Зокрема, актуальним є завдання неперервності розвивальних впливів учителя на учнів, досягнення внутрішньої діалогічності освітніх технологій, видозміни стилю педагогічного керівництва навчальним процесом у напрямі гуманізації і демократизації міжособових взаємин.

Наукове розв'язання проблеми психологічного впливу дасть змогу відшукати способи коректного спрямування психічних явищ особистості, тобто відповісти на запитання: “Які впливи на учня спричинять ті чи ті зміни його суб'єктивних характеристик — потреб, установок, прагнень, ставлень, мотивів, здібностей, діяльності, поведінки, вчинків тощо?”. Загалом можливість керівництва психічною активністю індивіда підтверджують наукові факти теорії психологічної взаємодії Г.О.Ковальова, яка знайшла підтримку й подальший розвиток у дослідженнях українських психологів — Г.О.Балла, М.С.Бургіна, А.В.Фурмана та ін.

Загальнонаукове значення і перспективність розвитку зазначеної проблеми обумовили вибір теми даного дисертаційного дослідження: **“Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу”**.

Проблема дослідження полягає у фіксації полярних сторін соціально-наукової суперечності: з одного боку, модульно-розвивальна система, спираючись на універсальну модель повного функціонального циклу навчального модуля, створює специфічний соціально-психологічний простір та експериментально реалізує сукупність інноваційних технологій культурного ведення освітнього процесу (від установчо-мотиваційної до духовно-естетичної), з іншого — цей простір і технології не одержали належного теоретичного та прикладного обґрунтування в контексті основних положень і вимог соціально-психологічної концепції організаційного клімату та психологічної теорії розвивальної взаємодії.

Об'єктом дослідження є експериментальна система модульно-розвивального навчання як соціокультурна організація.

Предмет дослідження — соціально-психологічний простір розвивальної взаємодії вчителя і учня як основа проектування і реалізації освітніх технологій та інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії, розвивальні міні-підручники).

Гіпотеза дослідження містить кілька припущень:

а) центральною ланкою модульно-розвивальної системи можна вважати нормовану за параметрами соціально-психологічного простору взаємодію вчителя і учнів, що забезпечує психосоціальний розвиток кожного як суб'єкта освітньої діяльності;

б) теоретико-емпіричне обґрунтування розвивальної взаємодії за нової освітньої моделі може бути досягнуте завдяки проектуванню цілісного модульно-розвивального процесу за принципами полімотивованих взаємо-

впливів і практичної реалізації етапів повного освітнього циклу за закономірностями відкритого інформаційного та ділового обміну між партнерами;

в) прийнятною формою соціальної організації розвивальних педагогічних взаємин може бути модульно-розвивальне заняття (міні-модуль), техноструктура якого потребує інноваційного програмово-методичного забезпечення.

Мета дослідження: здійснити наукове обґрунтування соціально-психологічного простору розвивальної взаємодії, що проектується і впроваджується за модульно-розвивальної системи навчання.

Завдання дослідження:

- здійснити соціально-психологічний аналіз цілісного модульно-розвивального процесу під час наукового проектування і практичного втілення закономірностей полівмотивованої розвивальної взаємодії;

- обґрунтувати методологію соціально-психологічного дослідження та ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учнів за обстоюваної системи навчання;

- визначити можливості модульного заняття у створенні регуляційного соціально-психологічного простору, використанні інноваційних програмово-методичних засобів та організації розвивальної взаємодії вчителя і класу.

Методологічною основою дослідження є програма фундаментального соціально-психологічного експерименту в школах України (М.І.Дробноход, А.В.Фурман), системний підхід в обґрунтуванні предмета соціальної психології організацій (В.П.Казміренко) і психологічна теорія розвивальної взаємодії (Г.О.Балл, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов та ін.). Звідси міждисциплінарність обстоюваного наукового пошуку, який стосується соціальної психології, психології управління та освітньої психології.

Під час роботи над дисертацією нами використано **комплекс пошукових методів**, які повно й адекватно відповідають поставленим завданням, зокрема, теоретичного, проектного, діагностичного, прогностичного, експериментального, досвідного плану, а також методи вивчення наукової документації та експертних оцінок, методи математичної статистики.

Наукову новизну проведеної дослідно-пошукової роботи, на наш погляд, характеризують нові аспекти пізнання важливих для системи освіти соціально-психологічних феноменів (явищ): а) **динаміка психосоціального розвитку** учня в єдиному циклі взаємодоповнення наукового проектування і майстерного втілення модульно-розвивального процесу; б) **організація психологічних впливів** за інноваційної моделі освіти як полівмотивованих форм сумісної діяльності вчителя і учнів, що розвиваються у єдиному просторі їхньої соціально-психологічної поведінки; в) порівняння спільних характеристик традиційного уроку і міні-модуля за 15-ти основними складниками навчання в контексті реальної соціально-психологічної регуляції освітньої діяльності вчителя і учнів.

Теоретичне значення роботи — запропонована соціально-психологічна концепція розвивальної освітньої взаємодії, що становить основу інноваційної педагогічної системи — модульно-розвивального навчання.

Практичне значення дослідження має два аспекти — науково-експериментальний і рекомендаційно-методичний: перший свідчить про реальні можливості процесуально втілити розвивальну взаємодію за нових соціально-психологічних обставин навчання, другий — зводиться до підготовки вчителя як психолога-дослідника, який здатний проводити ефективні модульно-розвивальні заняття, здійснювати їх наукову експертизу і перспективне прогнозування.

Достовірність результатів дослідження визначається репрезентативністю вибірки, коли комплексним соціально-психологічним змінам піддана організація діяльності шести експериментальних шкіл (450 учителів і 6,5 тис. учнів), а також сукупністю психодіагностичних, навчально-психологічних та освітньо-експертних методів наукового пошуку, єдністю кількісних (математичних) і якісних (психологічних) способів обробки результатів дослідження.

Особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні принципів, умов і чинників становлення неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учня, що є інтегральним параметром концепції модульно-розвивальної системи навчання.

Апробація дисертаційної роботи. Основні положення дисертації висвітлювалися на Міжнародній конференції “Психологічна служба школи: минуле, сучасне, майбутнє” (м.Тернопіль, 1996 р.); Міжнародному семінарі “Соціальна освіта в Україні” (м.Київ, 1997 р.); Всеукраїнських семінарах “Граф-схеми навчальних курсів у системі модульно-розвивального навчання: технології створення і використання” (м.Бердичів, 1997 р.), “Творення особистості в умовах модульно-розвивальної системи навчання” (м.Херсон, 1998 р.); звітній науковій конференції ДАККО МО України з теми “Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів” (м.Київ, 1998 р.); Регіональному науково-методичному семінарі “Впровадження нових освітніх технологій в організацію навчально-виховного процесу національних закладів освіти” (м.Южне, 1998 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності” (м.Київ, 1998 р.).

Результати дисертаційного дослідження впровадженні у практику роботи педагогічних колективів експериментальних шкіл Державної академії керівних кадрів освіти: ліцей №157 м. Києва, ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської області, ЗОШ № 46 м. Херсону, ЗОШ № 19 м. Керчі Республіки Крим, ЗОШ № 4 м. Южного Одеської області, ЗОШ № 44 м. Запоріжжя.

На захист виносяться такі положення:

1. Система модульно-розвивального навчання створює регуляційний соціально-психологічний простір для неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для вчителя і учня соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу навчання; б) технологіям цілісного модульно-розвивального процесу, які забезпечують інтенсивний інформаційний та діловий обмін між педагогом

і школярами; в) інноваційній системі програмово-методичного забезпечення нової моделі навчання (граф-схеми, навчальні сценарії, розвивальні міні-підручники тощо), що є необхідною умовою розвивальної технологічної структури.

2. Ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учня за нової експериментальної системи визначається соціально-культурною організованістю цілісного модульно-розвивального процесу, яка: а) враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань учасників навчання; б) залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової активності особистості на кожному етапі освітнього циклу; в) виявляється в усвідомленій діяльності вчителя і учнів з різновидами змісту освітньої діяльності — психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим.

Структура дисертації є наслідком теоретико-методологічного обґрунтування проблеми розвивальної взаємодії та висвітлення експериментальних методів її розв'язання і має таке наповнення: вступ, три розділи, висновки, список використаної літератури, додатки. Робота ілюстрована рисунками і таблицями.

Публікації. За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 13 наукових праць загальним обсягом 10,6 друкованих аркушів, у т.ч. монографія “Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект” (К.: “Школяр”, 1998. —112 с.) і 9 статей.

ВСТУП

Національна освіта переживає етап критичного і водночас конструктивного переосмислення дійсності, що пов'язане з глибоким перетворенням усіх сфер суспільного життя. Пізнавально-інформаційний підхід до відбору її змісту поступається соціально-культурному, монологічний стиль ведення учителем навчально-виховного процесу — діалогічному, розвивальному. Загалом шкільне життя все більш організується не за принципами засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок з основ наук, а за законами соціально-психологічного єднання учителів і учнів, за якого змістовою основою їхньої розвивальної взаємодії є культурний досвід нації і людства.

У цій ситуації вирізняється теорія модульно-розвивальної системи, що ґрунтується на соціально-психологічному експериментуванні, яке підтверджує такий фундаментальний факт: завдяки міжсуб'єктній педагогічній взаємодії між учителем і класом відбуваються якісні результативні зрушення у навчанні, розумовому і соціальному зростанні школярів. Концептуальними підвалинами зазначеної теорії є ідеї і принципи розвивального навчання (Л.Виготський, Л.Занков, Д.Ельконін, А.Алексюк, М.Махмутов, М.Матюшкін, Г.Костюк та ін.), що обґрунтовуються як набір інноваційних концептуальних схем організації цілісного навчально-виховно-освітнього процесу, який:

— повно реалізує конструктив найзагальніших принципів життєдіяльності національної освіти, а саме: ментальності, духовності, розвитковості і модульності у наступності і цілісності;

— пропонує психодидактичні засоби управління взаємопов'язаним перебігом трьох ритмів організованих соціальних впливів на підростаючу особистість — навчального, виховного і освітнього;

— обґрунтовує та експериментально відстежує єдність трьох різновидів освітнього змісту — психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового;

— максимально реалізує позитивний потенціал вчителя і учня в розумовому, соціальному і духовному зростанні, внутрішньо мотивуючи їхню сумісну розвивальну взаємодію;

— проектує соціально-культурний простір навчальних курсів і забезпечує розвивальний вплив шкільного оточення в кількох вимірах — психологічному, дидактичному, соціологічному, ідеологічному;

— визначає повний функціональний цикл навчального модуля як послідовність семи основних етапів перебігу модульно-розвивального процесу — установчо-мотиваційного (У—М), змістово-пошукового (З—П), оцінно-сміслового (О—С), адаптивно-перетворюючого (А—П), системно-узагальнюючого (С—У), контрольо-рефлексивного (К—Р), духовно-естетичного (Д—Е);

— передбачає впровадження системної диференціації і глибинної індивідуалізації навчального процесу, що реалізується за допомогою прогресивних психодіагностичних (щонайперше тестових) технологій, які дають змогу об'єктивно визначити розумовий, особистісний і творчий потенціал кожної особистості;

— розробляється як єдність міждисциплінарної теорії, плюралістичної методології, повноцінної технології та експериментальної практики навчально-виховних закладів;

— збагачує прогресивним соціально-культурним досвідом навчальні дисципліни для середньої школи завдяки інноваційному проектуванню освітнього змісту за трьома складниками: наукові звання — соціальні норми — культурні цінності;

— нормує паритетні взаємини вчителя і учня шляхом визначення єдиного набору соціально-психологічних функцій кожного на всіх етапах модульно-розвивального процесу;

— реалізується у взаємодоповненні теоретичного і практичного аспектів функціонування цілісного модульно-роз-

вивального процесу як єдність наукового проектування і мистецтва практичного втілення;

— передбачає створення проблемно-модульних навчальних програм у пакеті із п'яти компонентів: граф-схеми навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів, сценарії модульно-розвивальних занять, розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації особистості учня.

Водночас однією з найактуальніших є проблема визначення закономірностей та особливостей психологічних впливів у системі міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учня за модульно-розвивальної системи освіти.

Питання психологічної структури, змісту і механізмів розвивальної взаємодії — традиційно стрижневі для соціальної психології (Г.Балл, Г.Ковальов, О.Киричук, К.Роджерс). Водночас, незважаючи на їх певне наукове обґрунтування в дослідженнях психологів, соціологів, педагогів. Зокрема, нагальною є потреба організації потоку неперервних розвивальних впливів учителя на учнів, досягнення внутрішньої діалогічності освітніх технологій, видозміни стилю педагогічного керівництва навчальним процесом у напрямі гуманізації і демократизації міжсуб'єктних взаємин.

Наукове розв'язання проблеми психологічного впливу дасть змогу відшукати способи коректного керівництва психічними явищами особистості, тобто відповісти на запитання: «Які психологічні впливи на учня спричинять ті чи ті зміни його суб'єктивних характеристик — потреб, установок, прагнень, ставлень, мотивів, здібностей, діяльності, поведінки, вчинків тощо?». Загалом можливість керівництва психічною активністю індивіда підтверджують наукові факти теорії психологічної взаємодії Г.Ковальова [19], яка знайшла підтримку й подальший розвиток у дослідженнях українських психологів Г.Балла, М.Бургіна [5], А.Фурмана [62,63,65].

Отже, **основна проблема** пропонованого монографічного дослідження полягає у фіксації полярних сторін соціально-наукової суперечності: з одного боку, модульно-розвивальна система, спираючись на універсальну модель повного функціонального циклу навчального модуля, експериментально реалізує сукупність інноваційних психомистецьких

технологій культурного ведення освітнього процесу (від установчо-мотиваційної до духовно-естетичної), з іншого — ці технології не одержали належного теоретичного та експериментального обґрунтування в контексті основних положень і вимог психологічної теорії розвивальної взаємодії.

Природно, що у нашому науковому досвіді **об'єктом дослідження** є експериментальна система модульно-розвивального навчання, **предметом** — розвивальна взаємодія вчителя і навчальної групи.

Мета дослідження: з позиції сучасної соціальної та освітньої психології довести, що неперервна соціально-психологічна взаємодія вчителя і навчальної групи в системі модульно-розвивального навчання є полілогічною, розвивальною.

Завдання дослідження:

— здійснити психологічне обґрунтування ідей, принципів, моделей і технологій теорії модульно-розвивального навчання;

— окреслити методологію соціально-психологічного дослідження психомистецьких технологій інноваційної освітньої системи;

— висвітлити взаємозв'язок між освітньою системою та особливостями міжсуб'єктних взаємин у соціальній групі;

— визначити можливості модульного заняття в організації розвивальної взаємодії вчителя і класу;

— охарактеризувати інноваційні засоби програмно-методичного забезпечення розвивальної взаємодії вчителя і класу.

Основна гіпотеза дослідження формулюється так: ефективність міжособистісної взаємодії за модульно-розвивальної системи залежить від повноти наукового проектування учителем цілісного функціонування навчального модуля і його професійної спроможності якісно реалізувати основні психомистецькі освітні технології.

Методологічною основою дослідження є фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України (М.Дробноход, А.Фурман) і психологічна теорія розвивальної взаємодії (Г.Балл, О.Киричук, Г.Ковальов та ін.). Звідси очевидна міждисциплінарність обстоюваного наукового пошуку, який щонайперше стосується

соціальної психології, психології управління та освітньої психології.

Наукову новизну проведеної дослідно-пошукової роботи, на наш погляд, характеризують принаймні три нові напрями пізнання природи важливих соціально-психологічних феноменів (явищ):

а) розкриття динаміки психосоціального розвитку учня в аспектах наукового проектування і майстерного втілення цілісного модульно-розвивального процесу;

б) витлумачення психологічних впливів за інноваційної моделі освіти як паритетних форм сумісної освітньої діяльності вчителя і учнів, що розвиваються у єдиному просторі їхньої соціально-рольової поведінки;

в) порівняння сумісних характеристик традиційного уроку і міні-модуля за 15-ти основними складниками навчання в контексті реальних суб'єктних взаємин.

Теоретичне значення роботи різнобічно висвітлено в соціально-психологічній закономірності розвивальної освітньої взаємодії в системі модульно-розвивального навчання.

Практичне значення дослідження полягає в емпірично обґрунтованих висновках і рекомендаціях щодо ефективної підготовки і проведення учителем якісних модульно-розвивальних занять, а також соціально-психологічних умов налагодження діалогічної взаємодії вчителя і учнів.

Вірогідність результатів дослідження визначається методологією соціально-психологічного експериментування, сукупністю психодіагностичних, навчально-психологічних та освітньо-експертних методів наукового пошуку, а також єдністю кількісних (математичних), якісних (психологічних) способів обробки результатів дослідження.

Отже, соціальна структура і психологічний зміст розвивальної взаємодії залежить від:

а) повного внутрішнього прийняття партнерів по взаємодії і позитивної «Я-концепції», які взаємозбагачують їхній ментальний досвід знаннями, нормами, цінностями;

б) чуттєво-емоційної відкритості і спонтанності духовного самоствердження кожного під час взаємин;

в) глибинного розуміння партнерами соціально-психологічного стану один одного, спроможності тонко співпереживати і допомагати самореалізації.

При цьому нова освітня система навчання створює **найкращі соціально-психологічні умови** для неперервної розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи завдяки:

1) науковому проектуванню цілісного модульно-розвивального процесу, яке стосовно кожної навчальної теми визначає сім-вісім основних етапів проходження різних за психодідактичними метою, змістом, технологіями, методами і результатами етапів особистісних взаємовпливів;

2) нормативно заданим, єдиним для вчителя і учня соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу навчання;

3) соціально-культурній стратегії управління і самоуправління освітнім процесом під час проходження учасниками міжсуб'єктних взаємин кожного окремо навчального курсу;

4) більш ефективній за традиційний урок форми організації навчання - міні-модулю, який сприяє перетворенню класної кімнати на соціально-культурну лабораторію племкання індивідуального розвитку кожного;

5) інваріантним психомистецьким технологіям практичного втілення закономірностей досконалого модульно-розвивального процесу, який забезпечує неперервне втілення розвивальних взаємостосунків між педагогом і школярами;

6) інноваційній системі програмно-методичного забезпечення нової моделі навчання (граф-схеми тощо), що є необхідним і достатнім засобовим опертям розвивальної взаємодії;

7) досконалій в науковому і процедурному аспектах системі експертизи ефективності модульно-розвивальних занять, діагностики розумового, соціального і творчого потенціалу учнів та моніторингу їхнього психосоціального зростання.

Р о з д і л 1

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРІЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

1.1. Ідеї і принципи модульно-розвивального навчання

Теорія модульно-розвивального навчання не заперечує здобутого в науці. Її суттєву частку її концептуального фундаменту становлять ті ідеї і принципи щодо організації розвивального навчання, що протягом двох століть виголошувалися у педагогіці і з різним успіхом упроваджувалися у шкільну практику.

Однією з вихідних вимог зазначеної теорії є та, що інші теоретичні положення і закономірності, категорії і поняття, наукові підвалини і факти 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 концептуальних підходів, з іншого — скористатися їхнім пояснювальним потенціалом для усунення наявних недоліків в організації традиційного навчання. Передбачається, що проекція модульно-розвивальної міждисциплінарної теорії на шкільну практику закладе наукове підґрунтя для побудови нової моделі системи націо-

нальної середньої освіти, що характеризуватиметься високим культурним потенціалом, прискоренням соціального розвитку і повноцінною самореалізацією учасників навчального процесу у кожний момент взаємодії.

Запровадження інноваційних розвивальних підходів у сфері освіти — нагальна потреба історичного поступу. Настав час осучаснити психолого-педагогічний зміст діяльності навчально-виховних закладів відповідно до вимог нової екокультурної ситуації, що склалася нині в Європі. Одним із перспективних напрямів пізнавального пошуку є теорія модульно-розвивальної системи освіти, яка на новому методологічному фундаменті інтегрує здобутки інших концепцій розвивального навчання, а тому розробляється як метатеорія соціально-психологічного рівня абстракції.

Ідея розвитку основоположна для освіти. Вперше, понад двісті років тому, її проголосив швейцарський педагог Г. Песталоцці: навчання покликане розвивати пізнавальні сили дитини — пам'ять, мислення, уяву та інші її здібності. Відтоді ця проблема перемістилась в епіцентр шкільництва: з'являлися, вдосконалювалися й зникали різні моделі і системи розвивально зорієнтованої освіти. Суть такого навчання зводили до тренування пам'яті, миследіяльності, розширення пізнавальних можливостей або плекання творчих здібностей особистості. Нині ідея розвитку не тільки збагачує концептуальне ядро педагогічних теорій, а й пронизує буденну практику міжсуб'єктної взаємодії вчителя та учнів. Усе частіше мова йде про розвивальне наслідування, спілкування і виховання, розвивальну діагностику і корекцію, розвивальні взаємостосунки.

Звідси діалектична єдність соціальних процесів навчання та особистісних розвитку, яку влучно підмітив С. Рубінштейн: «Як окрема концепція навчання, яку формує педагог, містить (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку, так само в кожній концепції психічного розвитку, яку формує психолог (усвідомлює він це чи ні), наявна і певна теорія навчання» [52, Т.1, С.179].

Проте зазначене не знімає напруженої ситуації навколо теоретичних і практичних труднощів створення розвивального навчання як добре організованого, ментально прийнятого, соціально-культурного простору життя особистості.

Фактично й донині не створено його ефективної теорії, про що наочно свідчить історичний екскурс у проблематику питання.

На початку ХХ століття ідея розвивального навчання трансформувалася у складну проблему співвідношення навчання і розвитку [9, 12, 14, 15, 28, 40, 45, 52, 68, 75, 77]. Вважається, що найпродуктивніший підхід до її розв'язання запропонував Л.Виготський [12,13], розмежувавши дві зони розвитку — актуального і найближчого. Причому останній відвів вирішальну роль у засвоєнні підростаючим поколінням історично вироблених людських здібностей. «Навчання тільки тоді добре, коли воно йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілий ряд функцій, які перебувають у стадії дозрівання, лежать у ЗНР» (зоні найближчого розвитку) [12. с.252].

Отже, навчання, за Л.Виготським, є універсальним соціальним фактом розумового (психічного) розвитку дитини. Його розвивальні можливості визначаються тим, наскільки вчителю вдається оптимізувати пошукову пізнавальну активність учня на рівні зони найближчого розвитку та у співробітництві підняти його на вищу інтелектуальну сходинку знання, дії, розуміння.

Водночас зазначені положення соціально-культурної теорії Л.Виготського не вказують на дидактичні і психологічні механізми організації творчої когнітивної діяльності школярів, тому не розкривається за яких умов можливий продуктивний пошук і відкриття суб'єктивно нового знання, що характеризують мікроетап психічного розвитку дитини. Запропонована А.Фурманом теоретична модель рівнів такого розвитку змістовно наповнює підхід вченого, спираючись на дані сучасної науки про закономірності перебігу продуктивних мислительних процесів [68,с.9—14].

Отже, аналіз співвідношення навчання і розвитку дещо обмежує розгляд ідеї розвивального навчання, оскільки ситуативно не досліджується, як дитина реалізує свій природний потенціал у ході власної життєактивності і як оточення визначає психологічну організацію її внутрішнього світу. Проте це не означає, що втрачають наукове значення результати досліджень відомих педагогів і психологів — П.Блонського, Л.Виготського, С.Рубінштейна, О.Леонтьє-

ва, Л.Занкова, А.Запорожця, Г.Костюка, О.Матюшкіна, Д.Ельконіна, В.Давидова та інших, теоретичні здобутки яких мають бути переосмислені в контексті нової соціокультурної ситуації.

Зокрема, заслуговує на увагу підхід С.Рубінштейна, згідно з яким, навчання має не тільки випереджати, а й відповідати розвиткові дитини. Це зумовлено тим, що знання не повідомляються і не передаються зовні у внутрішній світ особистості, поняття і норми не дозрівають, а оволодіваються у процесі її активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання має випереджувати розвиток, правомірне тільки у тому значенні, що навчають справді тому, чим не володіє учень. Якщо ж воно «забігатиме вперед» розвитку, то не розвиватиме, а лише збагачуватиме знаннями. Ось чому правильно організоване навчання завжди враховує можливості дитини певного розумового потенціалу [52. — Т.2, с.177].

Про відсутність міждисциплінарної теорії розвивального навчання свідчить також факт інноваційної неповноцінності відомих вітчизняних систем такого навчання. Це стоється експериментів Л.Занкова і Д.Ельконіна та В.Давидова, моделей диференційованого і проблемного навчання. Певний проектний виняток становить модульно-розвивальна експериментальна система, що впроваджується як інноваційна єдність цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів неперервної розвивальної взаємодії вчителя та учнів [46, 64, 65].

Широкомасштабне дослідження об'єктивного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, конкретні методики) і ходом загального розвитку молодших школярів було здійснене Л.Занковим у 60—70-х роках [15, 45], що дало змогу підняти науковий рівень початкової освіти. Вчений вивчав проблему видозміни форм, методів і результатів міжсуб'єктної взаємодії, але відшукати адекватні способи її розв'язання йому не вдалося. І хоч вважається, що «поставлене у дидактичній системі завдання загального розвитку школярів досягається за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу» [15, с. 17], все ж необґрунтованими залишилися організаційно-технологічні підвалини психічного розвитку дітей, найваж-

ливіші складники соціально-культурного контексту експериментальних шкіл.

Інший шлях організації розвивального навчання і виховання у початковій школі висвітлює теорія і практика навчальної діяльності молодших школярів [14, 75]. Інноваційна повноцінність даної експериментальної моделі також обмежена, що підтверджує методологічний аналіз відповідних розвивальних програм і підручників [65].

Хоч ця система не має аналогів стосовно способів реалізації вимог принципу проблемності в навчанні, її прибічники певною мірою обмежили поле наукового пошуку, оскільки відмовились від втілення диференційованого підходу. Звідси концептуальне зосередження на структуруванні освітнього змісту, яке забезпечує теоретичний рівень пізнання шляхом реалізації технології змістового узагальнення за допомогою розвивальних програм і підручників для молодших школярів.

Аналіз відомих систем розвивального навчання показує, що у досвіді українського освітянства не існує таких теорій, які б давали повне уявлення про те, як взаємопов'язані між собою навчання і розвиток у всіх основних ланках педагогічної взаємодії з огляду на чітко окреслені закономірності, принципи і факти психосоціального зростання особистості.

Зазначене певною мірою стосується як проаналізованих систем [12, 14, 15, 45, 52, 75], так і найбільш відомих — проблемного і диференційованого навчання [31, 38, 39, 59, 66]. Незважаючи на те, що метою першого є розвиток пошукової творчої активності і творчих здібностей учнів, а основним завданням другого — виявлення психологічних відмінностей і виховання індивідуальності кожного, все ж технологічно не забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників психосоціального зростання особистості в кожний момент навчання.

Певним внеском у розвиток концептуальних засад проблемного навчання є психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій [66], в котрій важливу методологічну роль відіграють ідеалізовані об'єкти дослідження — теоретична модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації та структурно-функціональна внутрішньої проблемної ситуації. Причому перша виявляє цілісність

суб'єктно-особистісної, змістово-предметної і міжсуб'єктної сторін навчального процесу, і в такий спосіб оптимізує пошукову пізнавальну активність учня під керівництвом учителя, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку і формуванню творчих здібностей. Друга охоплює такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як потреби, мотиви, мета, внутрішні умови мислення; функціонує як відкрита система для впливів, суб'єкт-об'єктної, і суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Її своєрідними модульними новоутвореннями є проблемно-діалогічні форми свідомості (задача, запитання, проблема, діалог тощо), взаємодоповнення яких у цілісному акті пізнання й визначає ефективність розвивального навчання [66].

За останнє десятиліття саме у теорії проблемно-діалогічного навчання виникла ідея двофазного функціонування навчального модуля як результат слідування закономірностям повноцінного циклу проблемної ситуації. Це згодом дало змогу визначити основні етапи модульно-розвивального процесу. Тому природно, що принципи проблемності і діалогічності в даній системі реалізуються найбільш повно, про що, зокрема, свідчить факт технологічного поєднання обох інноваційних підходів на основі проблемно-діалогічного способу організації розвивальної взаємодії: концептуально ґрунтується на системній диференціації освіти, що реалізується за допомогою прогресивних психодіагностичних технологій, тобто такої складної процедури інтелектуального та особистісного обстеження, що забезпечує вичерпне психологічне пізнання і найкращу дидактичну організацію внутрішнього світу особистості вчителя і учня.

Примітно також, що модульно-розвивальна система повно реалізує конструктив чотирьох загальних принципів — ментальності, духовності, розвитковості і модульності у єдності змісту, наступності структури і цілісності наукового описання шкільництва.

Принцип ментальності зорієнтовує загальноосвітню школу на те, щоб у її діяльності знаходив конкретно-історичне втілення кращий соціально-культурний досвід нації, групи, індивіда, який 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» [65]. Організовано впливаючи на соціально-культурний простір школи, є можливість домогтися як повного врахування етнопсихологічних властивостей учителів і учнів, так і винятково позитивного використання фактора національного психотипу для інтенсифікації навчально-виховного процесу, посилення його розвивального ефекту. Тому школа української ментальності органічно пов'язана з модульно-розвивальною системою і покликана збагачувати її соціально-психологічний зміст. Її теоретичним орієнтиром є науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя (виробництва) суспільства, національної безпеки та психічного здоров'я кожного громадянина.

Принцип духовності вимагає проведення різнобічної адаптації змісту навчальних курсів у напрямі створення такого соціокультурного простору в класі, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя і учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви. Водночас виховні впливи, гуманізуючи навчально-предметний зміст і породжуючи у кожного нормативно-регуляційну активність певного типу, неподільно пов'язані із навчальними та освітніми, що дає змогу системно змінювати досвід організованого духовного співжиття особистостей від їхніх потребо-мотиваційних глибин до ситуативної поведінки і свідомої освітньої діяльності. Цей досвід, організуючи вивчення курсу як багатоваріантну взаємозалежність 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 [69].

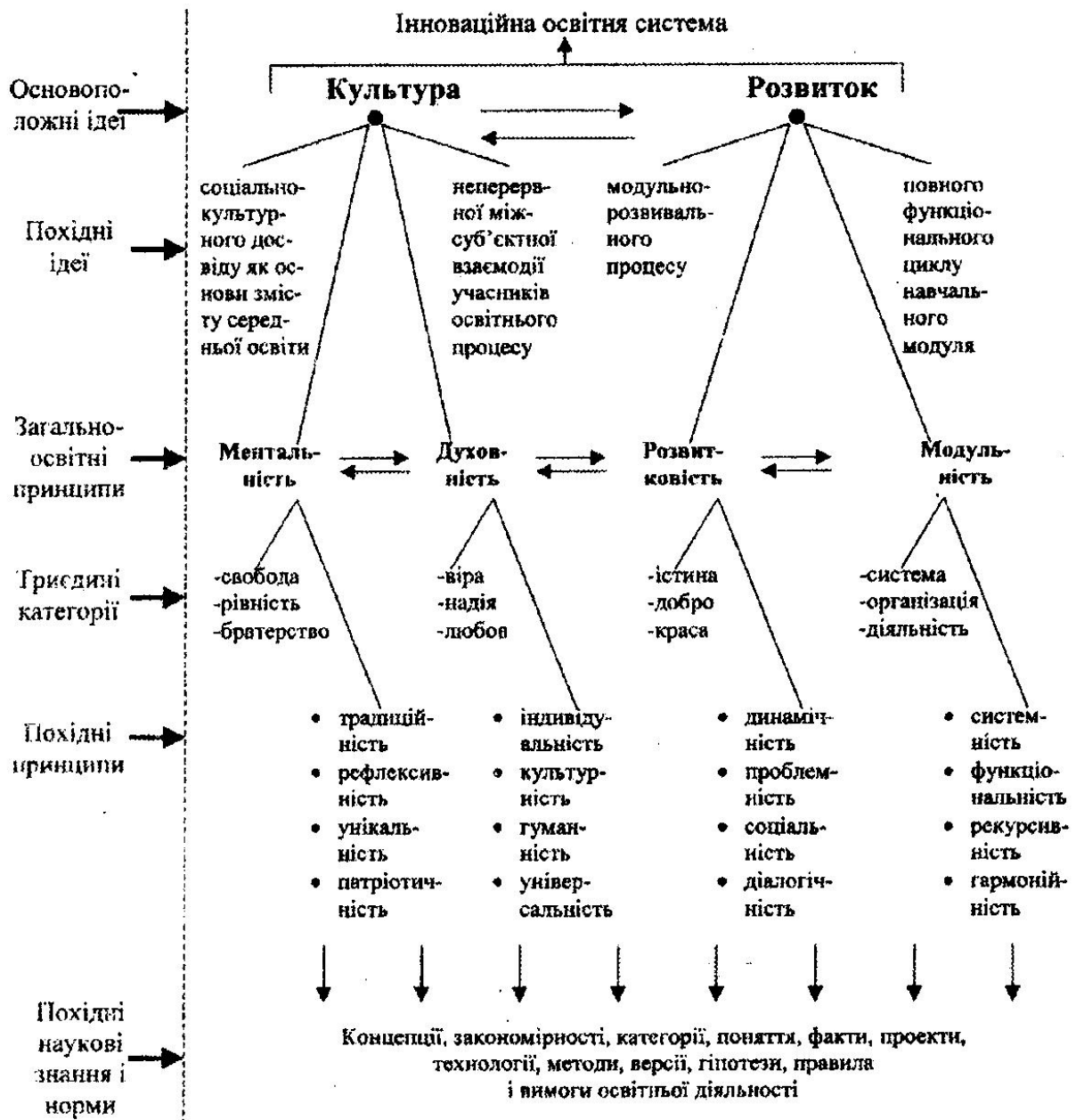
Принцип розвитковості (розвитку) є традиційним для вітчизняної психолого-педагогічної науки та шкільної практики. Характеризуючи соціально-культурний потенціал освітнього змісту щодо психосоціального зростання особистості, він стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями. Його вимоги також причетні до відбору норм суспільного співжиття та етнонаціональних цінностей. Їх проектно-практичне виконання спрямоване на створення культуроємного шкільного простору, у якому має місце взаємозалежне функціонування проблемної, кри-

тичної і кризової світоглядної ситуації, що поперемінно спричиняють розвиток пізнавального, регуляційного і ціннісного різновидів пошукової активності учня [46, 64, 65, 69]. Основним соціальним механізмом реалізації цього принципу є психолого-педагогічний зміст, який уперше чітко виокремлений у модульно-розвивальній системі на тлі навчально-предметного і методично-засобового. Його організація у вигляді набору інноваційних освітніх технологій та відповідне авторське програмно-методичне забезпечення дають змогу вчителю експериментальної школи професійно керувати не тільки міжсуб'єктними взаємостосунками, а й психічною активністю школярів.

Принцип модульності, акумулюючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який окремий освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду мав висококультурну (переважно ієрархічну) змістову сутність, логічну завершеність і функціональну цілісність. Ось чому з-поміж комплексних інноваційних підходів до організації роботи сучасної школи, що останніми роками співіснують поряд з класно-урочною системою, найоригінальнішими, на наш погляд, є наукові програми щодо реалізації принципу модульності у навчально-виховному процесі. Тому перш ніж зупинитися на аналізі найвпливовіших версій модульного навчання наочно зафіксуємо ієрархію ідей і принципів модульно-розвивальної системи (схема 1).

Ідея модульного навчання виникла у 60-х роках в англійських країнах і природно впливала з досвіду програмованого навчання. Первинно принцип модульності вимагав не лише поділу навчального матеріалу на частини або блоки для тієї чи іншої категорії учнів (так званий блочно-модульний підхід до структурування змісту). Крім того, орієнтуючись на автономні порції, адаптованого до розумових можливостей учнів навчального тексту, він надавав їм змогу самотійно або за допомогою незначної підтримки успішно працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою. При цьому функції педагога як організатора взаємодії варіювалися від інформаційно-контролюючих до консультативно-координуючої та паритетних впливів.

Ієрархія ідей і принципів модульно-розвивальної системи освіти (за А.В.Фурманом)



Звідси розуміння суті модульного навчання як пакету адаптованих освітніх програм для індивідуального вивчення курсу, що оптимізують на практиці академічні та особистісні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки і ментального досвіду. Таке навчання здійснюється за окремими, функціонально автономними вузлами-модулями, відображеними у змісті, організаційних формах і методах. Їх призначення — розв'язання конкретного кола психолого-дидактичних завдань [46].

Зокрема, за П.Юцявичене [76], теорія модульного навчання ґрунтується на специфічних принципах (вичленення із змісту навчання розрізнених елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності), які взаємопов'язані із загальнодидактичними і визначають мету, зміст та організаційні технології системно зорієнтованого навчального процесу.

К.Вазіна вважає, що модульне навчання полягає [11] у створенні для учнів розвивального простору, що функціонує за об'єктивними (культурними) нормами, котрі водночас є передумовою саморозвитку людини.

З іншого боку, Б.Гольдшмід і М.Гольдшмід розуміють принцип модульності як самостійне формування чітко спланованої одиниці навчальної діяльності, що дає змогу учневі досягти конкретно визначеної мети. Англійський дослідник А.Гусинський доводить, що зазначений принцип вимагає формування цілісної групи ідей (знань), які мають бути передані оптимальними дидактичними способами, що відповідають природі цих знань.

Очевидно, що термін «модульне навчання» семантично пов'язаний з поняттям «модуль», однією з найпоширеніших дефініцій якого є «функціональний вузол, цілісний блок інформації». Тому науковці, досліджуючи можливості реалізації принципу модульності в навчанні, обґрунтовували щонайперше принципи і правила побудови автономних порцій навчального матеріалу. Так, А.Алексюк модульність пов'язує з теоретичними формами знання, вказуючи, що модуль — це «відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить на-самперед одне або кілька близьких за змістом і фунда-

ментальних за значенням понять, законів, принципів...» [3, с.4].

Отже, наукові підходи до модульної організації змісту освіти, хоч первинно і ґрунтуються на ідеї блочного викладання навчального матеріалу [3, 11, 46, 76, 78], все ж істотно різняться між собою як у середній школі, так і вищій. У цьому контексті Дж. Рассел найменшою одиницею змісту навчання вважає певну тему конкретного курсу, І. Прокопенко — фрагмент теми, що спрямована на досягнення конкретної дидактичної мети, А. Фурман — змістовий модуль. Відтак, констатуємо переважання предметно-модульного аспекту в побудові змісту освіти: навчальний модуль має за змістом відповідати конкретному предмету або його окремій частині, що охоплює великий розділ або тему.

Заслуговує на увагу концепція П. Юцявичене [76], узагальнюючи різні погляди на шляхи реалізації принципу модульності в освітній практиці, литовська дослідниця формулює такі базові правила модульного навчання: 1) навчальні матеріали треба структурувати з урахуванням досягнення кожним учнем чітко визначених дидактичних цілей; 2) він має бути організований як цілісний блок інформації, що реалізує комплексну дидактичну мету; 3) відповідно до обсягу і структури освітнього матеріалу доцільно інтегрувати різноманітні види, форми і технології навчання [76]. Відтак знову перевага надається особливим умовам відбору змісту, хоч і з урахуванням мети, форм і методів педагогічної взаємодії.

Загалом, серед основних дефініцій принципу модульності в зарубіжній і вітчизняній літературі, за нашої точки зору, заслуговують наукового аналізу такі:

а) модуль як самостійна група ідей (знань), якими оволодівають учні за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

б) модуль — самостійне визначення такої цілісної одиниці навчальної діяльності, яка сприяє досягненню учнем чітко сформульованих цілей і завдань;

в) модульність передбачає застосування різних форм і методів навчання, що підпорядковані загальній темі навчального курсу та конкретизуються у категоріях, законах і закономірностях;

г) модульність в освіті — це проектування автономних порцій навчального матеріалу (на зразок розділу або теми) для груп учнів з кількох (до шести) початкових і середніх шкіл.

Є підстави також констатувати, що розвинені країни світу науково обґрунтовують такі версії модульного навчання, що задовольняють їхні суспільно-економічні та культурні інтереси. А.Фурман вказує на п'ять різних версій — американську, німецьку, литовську, російську й українську [див. 46, 65].

В американській шкільній практиці модуль — це 15-ти або 20-хвилинне навчальне заняття, що наповнене відносно цільним дидактичним змістом і, характеризуючись організаційною різноманітністю, задіює протягом дня (до 24 модулів) великі, середні і невеликі групи учнів та реалізується певний час за індивідуальною програмою. Очевидно, головна увага зосереджується на структурно-організаційних компонентах навчального процесу, тому американців більше цікавить організаційний модуль, ніж змістовий.

У досвіді німецької освіти модуль — така програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною виваженістю цілей, форм, методів і засобів роботи вчителя і учнів. Природно, що німецькі науковці більше звертають уваги на змістовий модуль, досліджуючи принципи, вимоги та особливості конструювання саме таких модулів.

Литовська версія модульного навчання є найґрунтовнішою, зважаючи на концептуальну виваженість, яка має місце в наукових працях П.Юцявичене [76]. Тут обґрунтовуються пізнавально-операційний аспект реалізації принципу модульності, особливо коли автор висвітлює правила та похідні умови створення модульних навчальних програм, а саме: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегративних і локальних дидактичних цілей (завдань); повноти навчального матеріалу в змістовому модулі; відносної самостійності елементів такого модуля; реалізації зворотнього зв'язку; оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу в структурі модуля [76].

У практиці російських освітян принцип модульності реалізується в організаційно-управлінській площині і пов'язаний

із впровадженням нової моделі загальноосвітньої школи — об'єднання шкільних модулів (ОШМ). Цей новаторський напрям роботи очолює Є.Сковін, у досвіді якого ОШМ — це комплекс навчально-виховних закладів (щонайперше початкова, середня і старша ланки школи), що ефективно розв'язують соціально-освітні проблеми регіону за допомогою збільшення кількості підрозділів, ускладнення навчально-виховних завдань, які стоять перед нами, та удосконалення структури органів управління. Пропонуючи інноваційну «технологію організації навчального процесу», російський учений не розкриває власного концептуального бачення проблеми навчальної диференціації, не обґрунтовує її принципи, критерії чи допоміжні засоби. Ми не знаходимо нового дидактичного змісту під час аналізу 30-хвилинної форми організації навчального процесу, яку обстоює Є.Сковін.

Зокрема, якщо порівняти підходи до реалізації принципу модульності А.Фурмана [46] і Є.Сковіна [46], то виявляється, що вони концептуально відмінні і співвідносяться між собою як «система-компонент» і як два рівні експериментування — фундаментальний і прикладний [46]. Передусім вони мають різну інноваційну масштабність: перший передбачає поетапне, від компонента до компонента (цілі, зміст, форми, технології і результати навчання) перетворення традиційної освітньої системи на інноваційно-розвивальну, другий зосереджує увагу на структурно-організаційному аспекті діяльності школи, залишаючи поза теоретичним обґрунтуванням визначальні складники розвитку ОШМ як освітньої системи.

До того ж українська версія поєднує відповідні теорію, методологію, технологію та експериментальну практику [65] і спрямована на створення інноваційної освітньої інституції — повноцінної експериментальної школи, що разом з ДАККО проводить соціально-психологічне дослідження [70]; російська, навпаки, має невизначені теоретико-методологічні та емпіричні орієнтири, оскільки втілюється в життя без наукової програми, яка б чітко визначала мету, об'єкт, предмет, завдання, ідеї, принципи, методи, етапи та наслідки експериментально-пошукової роботи.

Докорінно по-іншому проводиться фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України [70],

початком якого є підготовка програми дослідно-експериментальної роботи з конкретної теми на тривалий термін. На сьогодні це: «Школа розуміння», «Школа мислення», «Школа розвитку», «Школа ментальності», «Школа духовності», «Школа здібностей» і «Школа віри». Не тільки структура, зміст і стиль зазначених програм характеризуються науковою оригінальністю. Сама тематика досліджень зосереджує спільну пошукову діяльність науковців і практиків навколо фундаментальних проблем людського буття — феноменів розуміння, мислення, розвитку, ментальності, духовності, віри тощо. Пояснюється ця важлива вимога, на думку керівника експерименту, тим, що лише всеосяжна (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 середня освіта може рухатись до повноцінної експериментальної школи як науково-освітньої інституції майбутнього [65].

Отже, ідея модульно-розвивального навчання як експериментальної системи шкільної освіти впроваджується по-аспектно (схема 2).

Набір аспектів визначається етапами становлення інноваційної системи освіти:

- * від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмно-методичного комплексу;

- * від модульного уроку до формального модуля як сукупності 20-ти чи 30-хвилинних міні-модулів;

- * від операційного і системно-діяльнісного модулів до цілісних комп'ютерно-навчальних і дидактичних модулів;

- * нарешті, від об'єднання шкільних модулів до модульно-розвивальної системи як інноваційної моделі середньої освіти.

Підсумовуючи сказане щодо специфіки модульного навчання як дидактичної системи, яка реалізує новий підхід до організації навчального процесу на основі посилення цілеспрямованості, системності, індивідуалізованості і самостійності учнів, вкажемо на найзагальніші його ознаки, а саме:

- а) ієрархію комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей та завдань, способів і засобів їх досягнення;

**Аспекти впровадження ідеї
модульно-розвивального навчання як освітньої системи
(за А.В.Фурманом)**



б) переструктурування змісту освіти як сукупності змістовно-інформаційних блоків, у тому числі графічних модулів;

в) технологічність навчального процесу, що досягається за допомогою усвідомленої фіксації педагогом процедур навчальної діяльності школярів із змістовими модулями;

г) нормативність інноваційного психолого-дидактичного змісту розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час модульних занять;

д) поєднання побіжного та узагальнюючого контролю навчальних досягнень учня у навчанні із доступними йому формами самоконтролю і рефлексії розвиткового просування.

Очевидно, що концептуальна новизна модульно-розвивальної системи не обмежується вдосконаленням окремих аспектів перебігу навчально-виховного процесу, а поширюється на завдання, зміст, форми і характер діяльності масової загальноосвітньої школи. Тому чи не вперше в історії шкільної справи здійснюється спроба реалізувати одну з найфундаментальніших ідей сучасної цивілізації — ідею розвитку, причому на тлі фундаментального надзавдання — побудови відкритого демократичного суспільства в Україні, починаючи від створення високоіндивідуального розвивально-освітнього простору для кожного вчителя і учня [46, 64]. Унікальність аналізованої системи полягає і в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси особи, які ієрархічно подані в загальній картині її психосоціального зростання. Тому культурна особистість є її чітко визначеною метою.

У досягненні цієї мети важливе значення має одна з найскладніших проблем сучасної психології — мотиви діяльності людини. Очевидно, що питання внутрішньої вмотивованості освітньої діяльності школярів залишається стрижневим і для сучасної школи. Від того, як воно розв'язуватиметься, залежить повнота реалізації кожним учнем власного розумового і соціального потенціалу, культуротворчий вплив організованого навчально-виховного процесу на підрастаюче покоління у цілому, а отже, майбутнє української школи й, зокрема, успіх переходу традиційної освітньої практики до особистісно зорієнтованих, розвивальних освітніх технологій.

Природно, що при розливальних моделях навчання сутнісно переважають такі форми активності й самоактивності та відповідні їм психічні процеси, які характеризують творчу сутність людини, її найвищі горизонти самовдосконалення і духовного розвитку. Зокрема, у психології встановлено, що продуктивні різновиди активності забезпечують збагачення внутрішнього світу особистості образами (В.Зінченко, С.Смірнов), узагальненнями (В.Давидов, О.Матюшкін), цілями (О.Тихомиров), смислами (Л.Виготський, О.Леонт'єв, А.Лурія), здібностями (Н.Лейтес, Я.Пономар'єв, В.Моляко), мотивами та інтересами (Л.Божович, А.Маркова, А.Орлов, Г.Щукіна), задачами (С.Рубінштейн, Г.Костюк, Г.Балл, Е.Машбіц), внутрішніми проблемними ситуаціями (А.Фурман) [65, 66, 68].

Проте за традиційної системи освіти важко забезпечити сприятливі для кожного учня умови розвитку продуктивних форм активності. Кращі реалії в цьому плані має модульно-розвивальна система [46, 63, 64], у якій підтримуються ті психічні стани і процеси, які є основою виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивно-енергійного характеру. Це стає можливим завдяки соціальному управлінню дидактичним, цільовим, змістовим, навчальним, формальним, процесуальним, технологічним, результативним, графічним, тестовим та іншим різновидам модулів (схема 3), що взаємозалежно функціонують під час перебігу цілісного модульно-розвивального процесу [46, 63] й запезпечують психосоціальне зростання вчителя і учня.

Термін «модуль» (від лат. *modulus* — міра) має кілька дефініцій, що характеризують його міжнауковий статус: 1) особливо важливий коефіцієнт чи 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 досві-

**Понятійно-термінологічне поле
модульно-розвивальної експериментальної системи
(за А.В.Фурманом)**



ду як єдність наукових знань, соціальних норм та духовних цінностей).

За кордоном термін «модуль» набув ще більшого поширення у зв'язку з його широкою експлуатацією не тільки в техніці, будівництві чи фундаментальних науках, а й у галузі державного управління та соціального життя — медицині, освіті, культурі, спорті.

Так, понад два десятиліття триває активний пошук модульних систем і технологій освіти [46].

За цих обставин безпідставно поняття «модуль» тлумачити тільки як технічний термін. Він має міждисциплінарне 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». Методологічний підхід А.Фурмана дає змогу розрізнити принаймні три підходи до дослідження системної організації соціально-культурних (у тому числі 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 диспетчера за пультом атомної електростанції або адміністратора школи за модульним розкладом навчальних занять).

Найповніше визначення змісту категорії «модуль» — у поєднанні пізнавальних можливостей кожного із зазначених підходів. Певний крок у цьому напрямі реалізує пропонує нами концептуальна модель навчального закладу (зокрема, експериментальної школи) як складної соціальної метасистеми, яка відображає взаємозалежність фундаментальних характеристик трьох основоположних процесів культурної діяльності людини — функціонування, розвитку, управління. При цьому підкреслимо рекурсивний характер будь-якої цілісної освітньої системи, тобто її здатність породжувати системи, спроможні саморозвиватися і самовдос-

коналюватися. 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 учнів, як на ті системи, які, постійно змінюючись, переходять з одного стану в інший, неперервно набувають нових властивостей.

Відтак, 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).

Водночас є об'єктивна потреба, базуючись на теоретичних здобутках модульно-розвивальної системи, коротко визначити зміст нових понять.

Дидактичний модуль — виважений концептуальний опис розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час проходження певного навчального курсу, що моделює вирішення окремої групи розвивально-академічних цілей і завдань та проєктується як чітко обґрунтоване і відносно локалізоване психосоціальне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року [46].

Навчальний модуль — відносно самостійна, цілісна частина реального навчально-виховно-освітнього процесу, яка завдяки єдиному технологічному циклу та інноваційним програмно-методичним засобам поєднує змістовий і формальний, процесуальний і результативний, цільовий і технологічний, організаційний і розвивальний модулі, що в сукупності оптимізують психосоціальний розвиток учителя і учня в кожний момент міжсуб'єктної взаємодії [46].

Змістовий модуль — науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології, методики) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо), як довершений фрагмент соціально-культурного досвіду, що зафіксований у науковому проєкті, навчальному сценарії і міні-підручнику та набуває процесуально-функціонального втілення у міні-модулі, тобто кількох формальних модулях [46].

Міні-модуль (модуль) — основна форма організації навчання за модульно-розвивальної системи освіти [46], яка за А.Фурманом характеризується такими особливостями:

1) єдністю соціально-психологічних функцій, які виконують учителі і учні у неперервній, освітньо зорієнтованій, розвивальній взаємодії;

2) неподільним зв'язком і єдністю змістового модуля і форми-модуля;

3) 30-ти, 25-ти або 20-ти хвилинним часовим відрізком організації навчального процесу;

4) єдиною психодидактичною метою, яка визначається етапом модульно-розвивального процесу і зафіксована у науковому проекті навчального модуля;

5) диференціацією навчання на середні (до 35 осіб) або невеликі (до 15 осіб), відносно постійні групи учнів, які спеціально створюються за науковими критеріями (інтелектуальність, соціальність тощо);

6) взаємозалежністю основних пластів соціально-культурного досвіду (наука, культура, фізична і розумова діяльність, світогляд, мистецтво) із розмежуванням знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм;

7) набором психомистецьких освітніх технологій, кожна з яких кооперує пошукову діяльність учителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним;

8) мікроростанням психосоціального потенціалу учасників навчального процесу через їхню вмотивовану самоактивність і внутрішню самореалізацію;

9) здвоєнням (здебільшого 1—4 класи), строєнням (5—9 класи) або системним (10—11 класи) поєднанням міні-модулів залежно від віку школярів;

10) різноманітністю способів, форм і засобів освітньої діяльності вчителя і учнів, виходячи з принципу їх оптимального взаємодоповнення.

Отже, навчальний модуль — центральна ланка модульно-розвивальної системи — він є цільова, відкрита і відносно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії вчителя і учнів, яка реалізує змістовий модуль через форму-модуль і в такий спосіб забезпечує оптимізацію психосоціального розвитку особистості, опонуючи традиційним засобам, формам і методам класно-урочної системи [46]. Постійне опе-

рування характеристиками навчального модуля, що розвивається, приводить учасників педагогічного процесу до їх відбору і перегрупування (ситуювання, осмислення, нормування і под.), які зовнішньо і внутрішньо визначають прогресивний соціальний поступ кожного. Природно, що до дидактичної структури навчального модуля входять полісуб'єктивна активність, пошуково-освітня діяльність. А змінюючись від етапу до етапу, навчальний модуль є тією вузловою ланкою в розвитку творчої суб'єктивності вчителя і учня, яка стимулює і діалектично пов'язує похідні освітні модулі, що також є інструментом управлінської діяльності як учителя, так і учнів.

Реалізація цілісного циклу розвивальної взаємодії за нової експериментальної системи стала можливою на технологічному рівні організації навчання завдяки визначенню психолого-педагогічного змісту етапів повного функціонального циклу навчального модуля та організації його у вигляді психомистецьких технологій. Саме цей зміст визначає реальне поле вибору вчителем і учнями завдань, змісту, форм, технологій, методів і прийомів пошукової активності кожного, а в підсумку забезпечує його прогресивне психосоціальне зростання.

Звідси технологічний модуль — така взаємозалежність процесів функціонування і розвитку навчального процесу, яка визначає ланцюг психодраматичних переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою повного набору психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвивального циклу до іншого.

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 освітніх технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу [46].

Процесуальний модуль — конкретний перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час повноцінного функціонування навчального циклу, яка оптимізує психосоціальне зростання їхнього соціально-культурного потенціалу [46].

Результативний модуль — фіксація приросту психосоціальних та освітніх можливостей вчителя і учнів на основних етапах модульно-розвивального процесу, в результаті проходження ними повного функціонального циклу навчального модуля та проблемно-модульної програми у цілому [46].

Тестовий модуль — це сукупність короткочасних навчальних або психологічних задач (завдань) для виявлення темпів зростання розумового, соціального і творчого потенціалу особистості як культурної індивідуальності. Причому в модульно-розвивальній системі головно використовуються прогресивні моделі об'єктивного оцінювання діяльності вчителя і учнів — нормативно—статистична, рейтингова, критеріальна, що ґрунтуються переважно на результатах дидактичного і психологічного тестування.

Графічний модуль — комплексне, структуроване відображення змістового модуля у різних системах кодування інформації (семістична, символічна тощо) за допомогою графічних засобів (таблиці, схеми, графіки, рисунки, гістограми) [46]. Він має виняткове значення у створенні розвивальних міні-підручників.

Насамкінець зауважимо, що модульно-розвивальна система соціально обґрунтовується на трьох рівнях суспільного життя України:

а) теоретичному, як міждисциплінарна теорія, що покликана визначити ідеї і принципи, закони і закономірності, моделі і класифікації, поняття і наукові факти психосоціального оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), набором норм (нормативно-регуляційна діяльність) і низкою цінностей (ціннісно-естетична діяльність), які є важливим інструментом культурної соціалізації особистості;

б) експериментальному, як цілісна психолого-дидактична система, що за визначених соціально-культурних умов домагається поетапної видозміни цілей, змісту, форм, технологій, методів, засобів і результатів діяльності сучасної школи у напрямі гуманізації міжособистісних взаємин;

в) досвідному, як впровадження кількох (переважно найпростіших) нововведень експериментальної системи педагогічними колективами масових шкіл (модульний розклад за-

нять, системна диференціація навчання, соціально-культурна стратегія управління викладанням навчальних курсів тощо).

Отже, теорія модульно-розвивальної системи ґрунтується на науковому розумінні єдиного навчально-виховно-освітнього процесу як найпрогресивнішої форми культурної соціалізації особистості. Її суть полягає в добуванні і володінні учнем кращим досвідом нації і людства, який, збагачуючи індивідуальність, дає змогу кожному самореалізуватися у громадському, професійному та особистому житті. Тому нова система — це можливість перейти від школи Знання, яка готує інтелектуала, до школи Культури, яка виховує духовну особистість, а також істотно підняти розвивальний потенціал сучасної шкільної освіти шляхом оптимізації численних процесів внутрішнього зростання учасників неперервної міжсуб'єктної взаємодії.

1.2. ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Традиційне шкільне життя здебільшого не ставить перед собою надзавдання розкривати природний потенціал школярів щодо власного психосоціального зростання, а обмежує їхню соціальну зрілість вербально-теоретичним навчанням. Пізнавально-інформаційна орієнтація взаємин учителя і учнів однобоко розкриває інтелектуальну сферу особистості, виховує її внутрішньо неспроможною реалізувати власні можливості культурного і духовного вдосконалення. У результаті важливі психічні властивості учня (ставлення, вірування, переконання тощо) не наповнюються належною міжсуб'єктною взаємодією і не знаходять об'єктивації у високоморальних формах поведінки, спілкування, діяльності (акти співчуття і духовного прозріння, вчинки добра і краси та ін.). Тому актуальною проблемою стабільного поступу національної школи як складної соціально-освітньої системи є її трансформація від школи Знання до школи Культури і від дидактичної схеми засвоєння знань до психосоціальної моделі розвитку особистості.

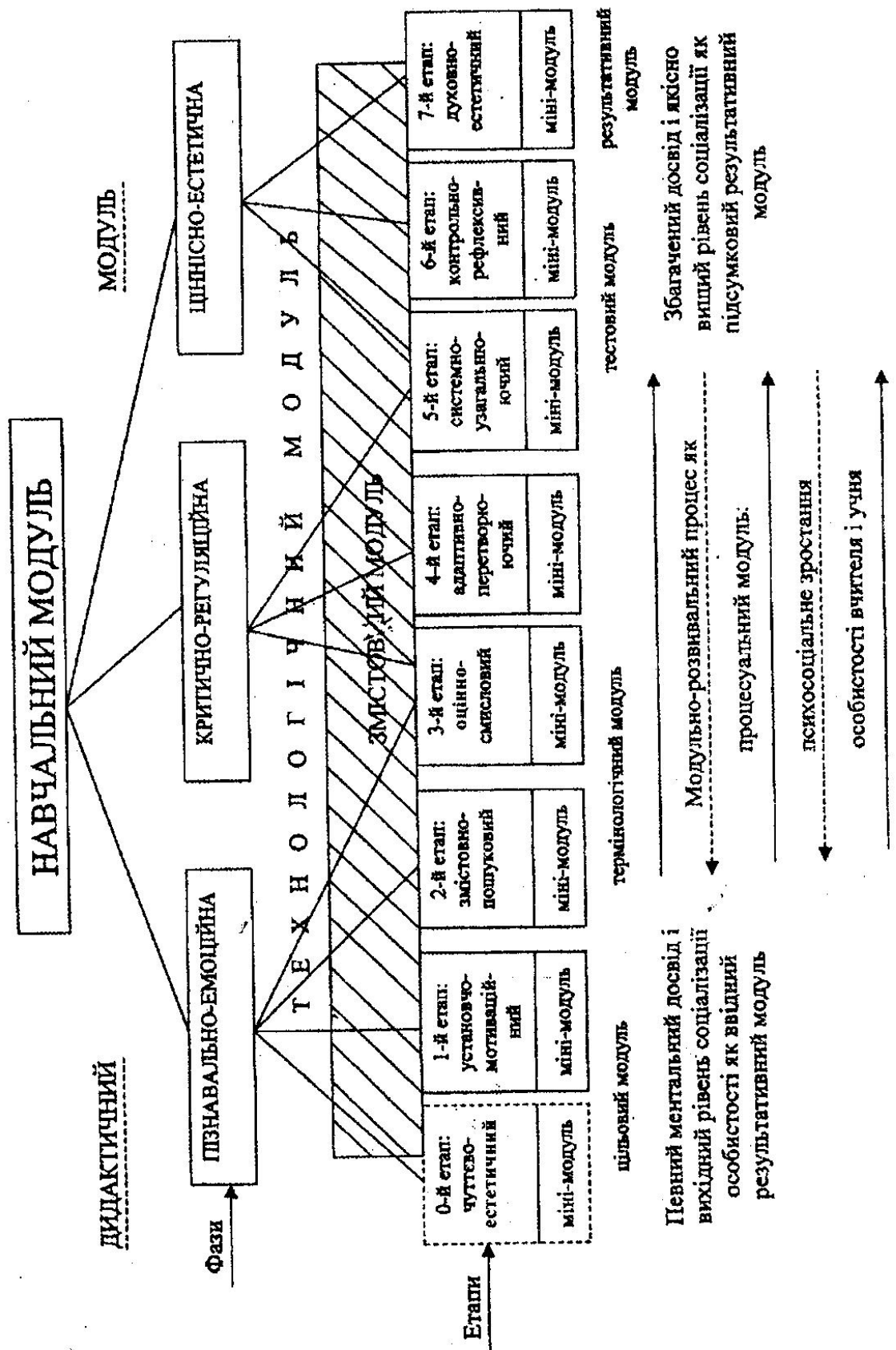
Завдяки модульним способам організації шкільної практики, як показують тенденції розвитку освітніх систем різних країн світу, навчально-освітній процес набуває особливо сприятливого соціалізуючого впливу на особистість. Як стверджує А.Мудрик, виникає можливість перетворити спілкування в «зіткнення душ, що не переслідують ніякої вигоди» [43, с.52]. Повною мірою це стосується модульно-розвивальної системи навчання, яка сприяє психосоціальному зростанню вчителів і учнів тому, що відбувається поетапне і рівноцінне взаємодоповнення інформаційно-пізнавальних, нормативно-регуляційних і ціннісно-особистісних структур ментального досвіду учасників розвивальної взаємодії. Остання педагогічно організує основні соціалізуючі впливи соціуму на особистість таким чином, що процеси навчання актуалізують інформаційно-пізнавальні можливості особистості, виховання — нормативно-регуляційні, а освіти — соціально-культурні [63]. Від взаємозалежності і позмінного переважаючого цих внутрішніх чинників й визначається зовні спричинене психосоціальне зростання кожного учня.

Зазначені залежності наочно відображає теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля, яка описує основний технологічний період модульно-розвивального процесу (схема 4). Він розгортається від чуттєво-естетичного або установчо-мотиваційного до духовно-естетичного максимального реалізуючи позитивний потенціал учнів у розумовому і соціальному розвитку. Функціонування навчального модуля, як відомо має трифазний характер, у ході якого відбувається добування і осмислення теоретичних знань, відкриття і використання соціальних норм, досягнення та обстоювання культурних цінностей.

Подамо коротку психологічну характеристику основних етапів цілісного модульно-розвивального процесу, зосереджуючи увагу на особливостях розвивальної взаємодії вчителя і учнів.

Чуттєво-естетичний (нульовий) етап проводиться здебільшого на початку навчального року і півріччя і покликаний налагодити або відновити теплі емоційно-психологічні взаємостосунки учителя і учнів класу. Його психолого-педагогічний зміст насичений позитивними емоціями та афектив-

Технологічна модель повного функціонального циклу навчального модуля (за А.В. Фурманом)



ними реакціями на незвичайні для досвіду школяра події, ситуації, факти і супроводжується музичним оформленням, комічними сценками та ігровими ситуаціями. Одним із важливих завдань учителя — це стати цікавою особистістю для учня, спричинити довільний потік позитивних емоцій та зосередити його увагу на найцікавіших фактах відповідної науки чи сфери соціально-культурної практики.

Установчо-мотиваційний етап — це своєрідний стартовий майданчик у розвитку пошукової активності школярів, що дає змогу кожному сягнути індивідуально прийнятої висоти у навчанні. Він об'єктивує перед учнями позитивну установку на освітню діяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивацію, визначає межі змістового модуля як гармонію норм, знань, цінностей. При цьому важливою передумовою утворення такої установки і мотивації є емоційна насиченість пізнавальної діяльності дітей, їхній відповідний афективний настрій на пошук нових проблем. Саме цим і спричинене створення на даному етапі низки проблемних ситуацій, які, активізуючи мислительний процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її потребо-мотиваційних станів і смислових структур, визначальних для розвивальної взаємодії. Для досягнення цього основного завдання враховуються вікові та індивідуальні особливості учня, характер його емоційних, пізнавальних і волевових процесів тощо.

На установчо-мотиваційному етапі учителі експериментальних шкіл використовують результати комплексних психологічних обстежень учнів, зокрема тестування за діагностичними методиками «Загальні здібності», прогресивні матриці Равена (рівень розвитку комбінаторних здібностей і переважання наочно-образного мислення над абстрактним), особистісної адаптованості А.В.Фурмана (ступінь комфортності жити), «Неіснуюча тварина» (досвід підсвідомого і творчий потенціал особистості) та ін. Звідси психолого-педагогічний зміст зазначеного (актуалізація опорних знань і ментального досвіду учня; створення проблемних ситуацій як елемент формування внутрішньої мотивації; введення учнів у спроектоване понятійно-термінологічне поле; пред'явлення структурно-часової моделі цілісної навчальної діяльності тощо), а також специфіка форм і методів роботи,

пов'язана з використанням великої кількості наочних фактів, аналітичних схем і таблиць, критичних ситуацій і неординарних вчинків, пам'яток для школярів і перспектив самостійної роботи.

На цьому етапі важливо емоційно забезпечити і мотиваційно спрямувати учнів на своєчасне усвідомлення прогалин у знаннях, неточностей у відповідях і потреби їх подолання. Тому готуючи психологічно дітей адекватно сприйняти нові навчально-виховні завдання, формується здатність до саморегуляції власної пошукової діяльності, самооцінки її ефективності, ментальної компетентності, визначаються мотиваційні резерви школяра. Сприятливий психологічний клімат довіри між учасниками освітнього процесу сприяє пошуку нових соціальних та особистісних проблем і є важливою умовою ситуації вільного вибору дії у навчанні, дає змогу виявити творчі здібності, активність і самостійність кожного.

Завдяки випереджувальному домашньому завданню стає реальною диференціація та індивідуалізація понятійно-теоретичного змісту навчання. А рефлексія на розуміння готовності та ефективності проблемного учіння є елементом критичної самооцінки, самоусвідомлення плідності своєї розумової праці, забезпечення зворотнього смислового зв'язку. Вона скореговує пошуково-емоційну активність учнів у єдності з освітньою діяльністю вчителя залежно від їхнього психічного стану в конкретній ситуації розвивальної взаємодії.

Змістово-пошуковий етап відрізняється передусім плануванням і формами пошуку теоретичного змісту, розділу або теми (закони, категорії, моделі тощо). Його метою є розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів в обґрунтуванні універсальних змістових залежностей соціально-культурного досвіду. Тому характерною ознакою відповідної освітньої технології є блочно-ситуативний спосіб добування наукових знань школярами. Це означає, що останні подаються не у готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основним змістом якої є доведення гіпотез щодо способів розв'язування навчальних проблем, шлях до досягнення мети здійснюється через пошукові спроби, які спря-

мовуються на те, щоб побачити ідею, і реалізуються за допомогою мислительних операцій і пробних дій. Учень діє в умовах особистісної невизначеності інтелектуального утруднення або пізнавально-сміслової суперечності. Відмінність між проблемною та будь-якою іншою навчальною задачею визначається не її змістом, а входженням проблеми у поле задач і ситуацій, що спричинюють формування системи прийомів, для утворення яких вони і розроблені [73, с.224]. У результаті істотним наслідком такої взаємодії є здобуті особистісні знання, розвиток пізнавальних, комунікативних і розумових здібностей учня. Водночас внутрішня проблемність розвивається за найкращим сценарієм — діалогічними взаємостосунками, виникнення яких і передбачає рівність у позиціях співрозмовників. Відповідно найпродуктивнішими методами навчання є евристична бесіда, проблемний виклад, учнівське дослідження.

Модульно-пошуковий спосіб організації навчального процесу дає змогу вчителю забезпечити цілісне сприймання учнями нової порції наукового знання у зіставленні із базовими компонентами їхнього ментального досвіду, углядіти теоретичну систему, а не окремі наукові факти. Відтак зменшується навантаження на дитячу пам'ять, повно активізуються вищі психічні функції (мислення, уявлення, воля, свідомість тощо). Природно, що психодидактична структура змістово-пошукового етапу містить: мінімізацію теоретичного матеріалу, формування і перетворення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, змістовність і розгорнутість зовнішніх та внутрішніх діалогів; взаємозв'язок і достатність різних проблемно-діалогічних форм пошукової взаємодії вчителя і учня та ін. [46, с.69].

Отже, модульно-пошуковий спосіб (метод) є основним засобом і дидактичною умовою вирішення одного із стрижневих завдань розвивальної взаємодії — формування інтелектуального потенціалу молоді. Вочевидь учень ніколи не підніметься до соціально-культурних надбань учителя, якщо постійно буде відчувати його соціально-психологічну перевагу. Лише в процесі спільного, рівноправного, суперечно-діалогічного пошуку формуються справжні теоретичні знання.

Оцінно-смысловий етап спрямований на первинне осмислення теоретичного змісту, оцінювання і самооцінювання рівнів смыслового розуміння універсальних теоретичних залежностей (теорії, закономірності тощо). Особлива увага привертається до знань високого ступеня абстрактності та узагальнення навчальних умінь, застосування їх у різних теоретичних ситуаціях. Тому на цьому етапі також використовуються проблемний діалог і колективний пошук, й окрім того, усне і письмове опитування, тести і кросворди, творчі вправи та ігрові ситуації.

Загалом до психолого-педагогічного змісту оцінно-смылового етапу відносять: рівні осмислення навчальної інформації залежно від віку; оцінювання учнями правильності розуміння набутих знань; корекцію адекватного оперування науковою інформацією; проміжну рефлексію учителем правильності форм і методів результативності навчання; стимулювання успіхів у конкретній освітній діяльності учня; визначення ступеня оволодіння пройденого змісту, розуміння смылового контексту виучуваного [46, с.69].

Отже, квінтесенцію третього етапу функціонування навчального модуля є пошук нових смылів і похідних теоретичних залежностей, якими, власне, завершується пізнавально-емоційна фаза і наступає критично-регуляційна фаза розвивальної взаємодії. Ці смыли і залежності є тим ланцюжком у розвитку творчої суб'єктивності учасників освітнього процесу, який стимулює максимально можливе психосоціальне зростання кожної особистості.

Метою **адаптивно-перетворюючого етапу** є нормотворення, що передбачає формування умінь, навичок та еталонів суспільно бажаної діяльності, застосування їх у типових і нетипових ситуаціях. Відтак його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, методики, технології, інструкції. Важливе значення, крім того, має відбір вправ (пропедевтичні, коментовані, пробні, пояснювальні, тренувальні), оскільки саме їх виконання, зважаючи на спрямування і складність, спричинює потребу у нормотворчій активності учнів, удосконалює їхні уміння та навички. При цьому правильне виконання репродуктивних завдань не може бути критерієм адекватного соціальним еталонам усвідомлення учнями власних освітніх дій. Тому ство-

рюються нормативно-регуляційні критичні ситуації, які вимагають розуміння нового принципу (способу) їх практичного (досвідного, наукового, управлінського тощо) використання.

Учні, виконуючи творчі завдання, заздалегідь не знають способу їх розв'язання, не мають чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Щоб здолати критичну ситуацію, вони мають враховувати усі можливі взаємозв'язки між її компонентами та охарактеризувати їх із соціально прийнятних, здебільшого професійних позицій. У даному випадку доцільно диференціювати навчальні завдання, використовуючи при цьому парну та групову роботу над їх постановкою і вирішенням. Тому учитель має можливість оцінити ефективність різних форм нормотворчої діяльності школярів у нестандартних ситуаціях соціального і навчального життя.

Отже, психолого-педагогічний зміст адаптивно-перетворюючого етапу має чітко визначену соціально-нормативну орієнтацію, за якою здобуті теоретичні знання переструктуровуються та організовуються як соціально нормований досвід нації і людства (алгоритми, інструкції, технології тощо).

Системно-узагальнюючий етап передбачає формування в уяві і загальній картині світу учнів цілісних психічних образів, їх адаптивне, чітко визначене збагачення ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами у взаємодоповненні. На цьому етапі навчального модуля відбувається глибоке осмислення школярами завершеного блоку освітнього змісту, його цілісного смислового закріплення, вироблення умінь порівнювати і співставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки міждисциплінарного характеру.

Учитель найчастіше використовує такі форми і методи освітньої діяльності, як залікове тестування, яке дає змогу оперативно з'ясувати системність здобутих знань і взаємозалежність соціальних норм учнів; як аналітична робота з узагальнюючими моделями, таблицями, схемами, що систематизує соціально-культурний простір за допомогою знаково-графічних засобів і визначає полісеміологічні зв'язки між поняттями і явищами. Отож організується цілеспрямоване

відновлення здобутих знань і норм в контексті власного ментального досвіду школярів, а психологічно теплий мікроклімат творчої співпраці спрямовує інтерес кожного до міжпредметного навчання.

Таким чином, саме на цьому етапі відбувається перехід від критично-регуляційної фази функціонування навчального модуля до ціннісно-естетичної, коли треба не просто продемонструвати свої знання чи норми, а спроектувати їх на ту чи іншу історичну ситуацію, життєвий шлях науковця або митця і врешті-решт власний ментальний досвід, світогляд, переживання. Тому учень, рухаючись від окремого знання і нормування до загального, смислово сягає високих рівнів узагальнення, класифікації і систематики явищ.

Контрольно-рефлексивний етап покликаний розвивати творчу рефлексію учнів, збагачувати їхню ціннісно-естетичну сферу ідеями та ідеалами, ставленнями й оцінками, віруваннями і переконаннями, установками та устремліннями, ціннісними орієнтаціями і моральними кодексами, а також здійснювати підсумковий контроль якості оволодіння кожним знаннями, нормами і цінностями. На цьому етапі педагог визначає академічну і розвивальну результативність не тільки своєї праці, а й результати роботи учнівського колективу, і що найважливіше — психосоціальне зростання окремого школяра. Природно, що широкого вжитку набуває рефлексія здобутків учителя і дітей (знання, норми, цінності). Їхні зусилля зливаються у духовному контакті, коли міжсуб'єктний діалог стає повноцінним і рівноправним. Оцінюється збагачення ментального досвіду учнів, визначаються межі продуктивних змін у структурі особистісних знань, норм і цінностей.

На контрольно-рефлексивному етапі також застосовуються такі форми роботи, як демонстрація учнями своїх самостійних здобутків з метою закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, завдання узагальнюючо-проблемного характеру, вікторини або олімпіади, конференції чи групові бесіди, які розвивають самостійне мислення, навички глибинного самоаналізу. Вони сприяють усвідомленню нових способів розв'язку світоглядних проблем і полікультурних норм діяльності, особистісному відбору національних цінностей, збагаченню власного ментального досвіду.

Важливий чинник ефективного перебігу модульно-розвивального процесу — вияв духовності кожного, яка не оволодівається чи здобувається, а реально існує, співрозвивається учасниками освітньої взаємодії. Тому сьомим, завершальним етапом навчального модуля, а відтак і психосоціального зростання індивіда, є **духовно-естетичний**. Його основний психолого-педагогічний зміст організується навколо творчої активності особистості, її гуманного ставлення до інших і добросердечності, прозоріння, самоаналізу і внутрішнього збагачення. «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» [63, с.3].

Психологічний аналіз повного функціонального циклу навчального модуля дає змогу стверджувати, що він відзначається [46, с.33]:

1) довершеною послідовністю семи етапів функціонування, що, характеризуючись поступальною логікою і послідовністю розвитку і взаємопереходами, все-таки догматично не слідує один за одним; реальний навчальний процес завжди набагато складніший, ніж будь-який краще-гірше змодельований перебіг педагогічної взаємодії;

2) визначеністю єдиної для кожного етапу навчального модуля мети розвивальної взаємодії учителя і учнів, котра окреслює тактику і техніку управління освітнім процесом й передбачає розв'язання конкретного набору завдань психосоціального зростання особистості;

3) насиченістю кожного етапу відповідним психолого-педагогічним змістом (спільна пошукова пізнавальна активність, проблемно-діалогічні форми, нормотворча діяльність тощо), в якому процеси розвитку, функціонування і управління модульно-розвивального циклу взаємозумовлені;

4) єдністю соціально-психологічних функцій учителя і учнів, що нормативно задаються як система соціально прийнятих норм і правил їхньої спільної освітньої діяльності та особисто значимих культурних вчинків і дій;

5) функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу, що досягається лише при переході від першої фази

розвитку навчального модуля до другої і третьої, тобто від інформаційно-пізнавальних засобів діяльності до нормативно-регуляційних і ціннісно-естетичних;

б) відносно змістовою 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 і часі;

7) 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 психосоціального потенціалу кожного.

Отже, навчальний модуль, прогресивно змінюючись від етапу до етапу в умовах взаємопов'язаних процесів навчання, виховання і освіти, забезпечує продуктивне психосоціальне зростання учнів через взаємодоповнення усіх можливих різновидів освітніх метасистем та організацію знань, норм і цінностей у вигляді формального модуля (кілька міні-модулів). Розвивальна мета і психолого-дидактичний зміст модульно-розвивального циклу, який задається нормативно однозначно визначає поле вибору форм, методів, прийомів і засобів розвивальної взаємодії учителя і учнів, котре за кожної освітньої технології (від установчо-мотиваційної до духовно-естетичної) є відмінним.

Результати експерименту в десяти базових школах Державної академії керівних кадрів освіти переконують у правильності вибраної стратегії організації навчання. Різні за завданнями, змістом, формами і методами етапи навчального модуля сприяють психосоціальному зростанню особистості, активізуючи її інтелектуальний і творчий потенціал, емоційність і самодостатність пошукової діяльності. З цього приводу В.Франкл писав, що основне завдання освіти полягає не у вдосконаленні процесу передачі традицій і знань, а у вдосконаленні здатності знаходити унікальні смисли і розвивати спроможність кожного приймати незалежні автентичні рішення [57]. Тому педагог, впроваджуючи модульно-розвивальну систему, може істотно урізноманітнити свою роботу, творити похідні (інваріантні) педагогічні

технології, використовувати нестандартні форми і методи виховного впливу на учнів, а відтак виявляти і розвивати психічні властивості кожного.

Навчання за аналізованою інноваційною системою, як показує досвід експериментування, адекватно осмислюється учасниками педагогічного процесу, а саме як цілісний цикл їхньої спільної освітньої діяльності, який виникає внаслідок рішення особистості утвердити себе в соціально-культурному оточенні і мотиваційно підтримується бажанням здолати конфлікт між неповнотою власного ментального досвіду і вимогами досконалих громадянських та особистісних ситуацій, котрі моделюються вчителем у ході викладання. Ось чому модульно-розвивальна система практично створює діалогічний, суспільно-духовний простір школи, в якому є змога реалізувати позитивний природний і соціальний потенціал особистості щодо оволодіння кращими національними і міжкультурними надбаннями.

1.3. Науковий аналіз психомистецьких технологій навчання

Загальновизнаним інтегральним критерієм прогресу школи як соціально-культурного інституту є її реальне звернення до дитини, використання її психоемоційних резервів. Морально-психологічний потенціал школяра — це те особистісне утворення, яке характеризується суб'єктивною всезагальністю, водночас визначає індивідуальну своєрідність і неповторність кожного учня. Ще З.Фрейд підкреслював, що життя в цьому світі служить вищій меті, котру і нелегко розгадати, все ж імовірно, що вона зводиться до вдосконалення людини [58].

Щоб навчально-виховний процес став культурно зорієнтованим явищем і стимулював духовне самовдосконалення дитини, він має розроблятися і втілюватися за технологіями, максимально близькими до техніки театрального мистецтва. Це незаперечний аргумент на користь гуманізації сучасного шкільного життя. Зокрема, З.Фрейд вважав, що мистецтво є одним із засобів ошляхетнення потягів і тому

сприяє пом'якшенню їх постійного антагонізму з Над-Я, а відтак гармонізує психічну діяльність і внутрішній світ людини. Ось чому проникнення психомистецьких технологій у саму серцевину шкільного навчання — нагальна потреба сьогодення. Такі вчені, як В.А.Караковський, І.І.Логвінов вказують на зростання кількості негативних явищ серед молоді й, зокрема дитячого егоцентризму, який є типовою вадою традиційної педагогіки.

Отже, мова йде про системне вдосконалення освітньої технології як на рівні цілей, змісту, форм, методів і результатів шкільного навчання, так і на принципово новій концептуальній основі проблемно-діалогічної взаємодії. Саме тому, в експериментальній системі обстоюється прогресивна, передовсім психодраматична концепція розвивальної взаємодії учасників модульно-розвивального процесу, що наслідуює закономірності сценічного мистецтва [63, с.2].

Технології є важливим складником будь-якої соціальної системи, в котрій вони, виконуючи організаційно-управлінські функції, забезпечують досягнення бажаних результатів діяльності. При цьому технологія як мистецтво реалізації задуму має безпосереднє відношення до контролюваного перебігу процесу, зокрема етапів, способів і засобів управління ним. Оскільки в шкільній практиці є три стрижневі взаємозалежні ритми — навчальний, виховний, освітній, то вчителі й адміністратори мають справу з певним набором різних завдань, складністю і трудомісткістю професійних технологій.

Відповідно до цього можна виділити принаймні чотири рівні технологічного забезпечення діяльності школи:

1) дотехнологічний, коли освітній процес виходить за межі загального соціокультурного контексту і реалізується як послідовність методик навчання і педагогічних прийомів;

2) педагогічна технологія, яка, втілюючи ту чи іншу модель навчально-виховного процесу виявляється як набір практичних засобів роботи вчителя з дітьми;

3) освітня технологія, яка проектується за законами триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу і організована в часі, за змістом, способами і засобами міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів; отож це соціально нормована процедура досягнення значущих результатів в оволодінні сис-

темою знань, норм і цінностей та поступального психосоціального зростання кожного;

4) управлінські технології від навчально-виховного закладу до Міністерства освіти та Уряду України, які стратегічно визначають напрями розвитку національної освіти і проводять єдину гуманітарну політику в соціально-культурному просторі суспільства.

Отже, модульно-розвивальна система не заперечує класичні педагогічні технології. Навпаки, вона систематизує і використовує їх як інструмент впливу педагога на вихованців, відзначаючи їх високу практичну ефективність і низьку концептуальну досконалість (вірогідність).

Багаторівнева палітра організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу за модульно-розвивальної системи (схема 5) має антропологічний характер, оскільки дає змогу використовувати різні соціально-психологічні технології як важливий інструмент взаємоадаптації особистої й соціуму, котрі повсякчас змінюються, взаємозбагачуються, розвиваються.

Схема 5

Управлінсько-технологічне забезпечення модульно-розвивальної системи навчання



Традиційне навчання, спираючись на емпіричні педагогічні методи, не передбачає використання інших, складніших і продуктивніших освітніх та управлінських технологій. Модульно-розвивальна система, навпаки, реалізується завдяки ієрархії технологічного забезпечення на чотирьох рівнях: а) стратегічному — як система управлінських технологій фундаментального соціально-психологічного експериментування; б) тактичному — як сукупність освітніх технологій, що реалізують вимоги дидактичних модулів для середньої школи; в) дидактичному — як повний функціональний цикл семи основних психомистецьких технологій ведення розвивальної взаємодії (від установчо-мотиваційної до духовно-естетичної); г) технічному — як багатоваріантна система проблемно-діалогічних методів і психологічних прийомів організації неперервного модульно-розвивального процесу.

У модульно-розвивальній системі цілісне функціонування навчального модуля нагадує розгорнуте мистецьке дійство, у якому класне заняття — це вистава спільного пошуку вчителя і учнів, яка навіює емоційно-духовне потрясіння під впливом драматичної взаємодії, спонукає кожного як до зовнішнього, так і до внутрішнього діалогу. Тому й хід оволодіння наукових знань не є «магнітофонним відтворенням» понять, прийомів, соціальних норм чи цінностей, способів мислення, а організовується як універсальна форма соціально-культурного розвитку особистості. Навчаючись математиці чи граматиці, дитина здійснює пізнавально-регуляційний рух не тільки «ззовні—всередину» (інтеріоризація), в її «зсередини — на зовні» (екстеріоризація). Більше того, завдяки однаково заданим, соціально-психологічним функціям учитель і учень є рівноправними співрозмовниками у навчальному процесі. Звідси — наскрізне проблемно-діалогічне насичення розвивальної взаємодії, драматичне спрямування реальних взаємин у системі «зріла особистість — юна особистість». М.М.Бахтін у зв'язку з цим писав: «Істина не зароджується і не знаходиться в голові окремої людини, вона зароджується між людьми, що спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування» [6, с.126].

Наочним прикладом того, як розв'язується проблема психомистецького наповнення модульно-розвивального процесу є запропоновані А.Фурманом багатоваріантні алгорит-

ми сценічного ведення розвивальної взаємодії вчителя і класу. Для аналізу подаємо установчо-мотиваційний етап, який покликаний відповідними художніми засобами вирішити одне з найскладніших завдань школи — сформувати у школярів внутрішню мотивацію добування соціально-культурного досвіду.

Алгоритмічні інваріанти організації установчо-мотиваційного міні-модуля

Мета: формування внутрішньої мотивації змістово спроектованої освітньо-розвивальної діяльності вчителя і учня.

Квінтесенція: пошук нових соціальних, наукових та особистих проблем.

Алгоритм розвивальної взаємодії (Універсальна версія)

1. Активізація пізнавальних психічних процесів учня до емоційного сприймання нового освітнього змісту (знання, норми, цінності) через задіяння різних аналізаторів, способів пробудження уяви і механізмів формування довершених психічних образів.

2. Рефлексія настрою учнів на розвивальну взаємодію з учителем за допомогою малюнків обличчя, зафарбованих кружечків, підписів або розфарбованих вирізаних листочків дерев тощо.

3. Активізація інтелектуальних та особистісно-сміслових компонентів (опор) ментального досвіду індивідуальності учня для різнобічного 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 нових способів (версій, шляхів) виходу із постановки проблемного соціально-культурного поля і припущень щодо їх розв'язання.

7. Індивідуалізоване пропедевтичне домашнє завдання як самостійна постановка кожним 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 щодо успішності власного пошуку на модульному занятті та внутрішньої готовності знайти відповіді на проблемні запитання вдома.

Алгоритми розвивальної взаємодії

(Перша додаткова версія)

1. Створення сприятливого емоційного фону розвивальної взаємодії вчителя і учнів і його критична рефлексія кожним учасником навчання.

2. Коментоване пред'явлення реальних соціальних та особистих проблем у ході демонстрації структурно-часової моделі цілісного модульно-розвивального процесу.

3. Зовнішня мотивація освітньої діяльності учнів через загострення пізнавально-сміслових суперечностей між досвідом учнів (уявлення, знання, норми, образи тощо) і новими ситуаціями, подіями, вчинками, фактами.

4. Особисте прийняття учнем зазначених пізнавально-сміслових суперечностей як внутрішнє мотивування його пошукової пізнавальної активності.

5. Стимулювання прагнення учнів до успіхів у пошуку способів розв'язання сформульованих проблем і задач під час виконання пропедевтичного домашнього завдання.

Алгоритм розвивальної взаємодії

(Друга додаткова версія)

1. Емоційний шок учнів від несподіваної драматичної ситуації, що розігрується перед ними, та налаштовує всіх на межові переживання і максимально активний пошук у здоланні сприйнятого.

2. Подальша драматична зав'язка конфліктних взаємин через загострення пізнавально-емоційних сцен (конфлікти, суперечності, події, факти).

3. Осмислення кількох сюжетних ліній (способів) розв'язування пізнавально-емоційного конфлікту шляхом актуалізації статистичних неефективних компонентів наявного ментального досвіду учнів.

4. Результуючий «вибух» (вир) пізнавально-емоційної активності школярів на предмет проблемно-діалогічного осмислення новосформульованих проблем і задач.

5. Відносне зняття психоемоційного напруження через чітке визначення обсягу і процедури виконання пропедевтичного домашнього завдання, а також завдяки рефлексії власної емпансійності (здатності співпереживати).

Алгоритм розвивальної взаємодії

(Третя додаткова версія)

1. Чуттєво-емоційне задоволення від установчої тематичної гри, яка налаштовує учнів на продуктивну розвивальну взаємодію.

2. Демонстрація процесу та результатів нової, соціально значимої діяльності як такого культурного еталону, що формує довершений психічний образ цієї діяльності.

3. Пробудження в учнів прагнення оволодіти новими діями та операціями, що складають зміст освоюваної діяльності; спроби осмислено реалізувати ці дії та операції як способи розв'язування практичних задач учнями.

4. Цілісне внутрішнє досягнення техніки виконання нової діяльності, усвідомлення труднощів і проблем на шляху її реалізації та формування перспективної внутрішньої мотивації.

5. Випереджувальні вправи і дії, пропедевтичне домашнє завдання на предмет осмислення мети, змісту та особливостей нової, соціально значимої діяльності.

Отже, позитивно вмотивована співпраця вчителя і учня на модульних заняттях близька до мистецької взаємодії [64, с.6], оскільки,

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).

Ось чому міні-модуль як така 30- або 20-хвилинна організаційна форма навчання, що дидактично організовується за окремими психомистецькими технологіями, вирішує основне питання ефективного уміння найгуманнішим шляхом, коли учень максимально активний у навчальному процесі завдяки аналогічному з учителем соціально-психологічному змісту. Саме ця організаційна форма завданнями, змістом та процедурою неперервної розвивальної взаємодії внутрішньо мотивує продуктивну освітню діяльність школярів найкращим чином (див. далі). Природно, що модульно-розвивальне навчання не тільки оптимізує досягнення дидактичних цілей, а й не залишає за межами педагогічного спілкування особистості мотиви і спрямування учня. Тому нестандартні, оригінальні підходи до осмислення пізнавальних завдань, самотійна постановка проблем різного типу пропонуються не стільки у відповідях, скільки закономірно виникають у запитаннях школярів. У кожного з'являється можливість обстоювати свої ідеї та ідеали, ставлення і переконання, рефлексувати їх глибинну світоглядну основу, культурну цінність для власного ментального досвіду.

Отже, цілком виправдано, що навчально-виховний процес за експериментальної системи методично організовується за сценічними навчальними сценаріями. Вони являють собою науково-мистецький опис перебігу довершеного модульно-розвивального циклу через послідовну зміну ситуацій розвивальної взаємодії педагога і школяра (зміст, форми, методи, засоби, місце, час). Таке розуміння навчального сценарію дає змогу виділити певні аспекти організації спільної освітньої діяльності вчителя і учнів, які відображають його своєрідність змісту, специфіку композиційної будови.

За модульно-розвивального навчання вчителі, керуючись закономірностями взаємозбагачення трьох різновидів освітнього змісту: А — психолого-педагогічного, Б — навчаль-

но-предметного, В — методично-засобового, мають перспективу усвідомити перевагу нового методологічного підходу до розв'язання освітянських проблем. Згідно з вимогами цього підходу зміст А, характеризується первинністю щодо змісту Б і В. Конкретно це означає, що для вчителя основне значення має позитивна емоційно-психологічна атмосфера розвивальної взаємодії з учнями, другорядне — повнота втілення окремої освітньої технології, котра реалізує відповідні завдання етапів модульно-розвивального процесу, й похідне — вибір форм, методів і засобів навчання, у якому допускається найбільша довільність учасників навчального процесу. Та й певною мірою очевидно, адже поштовх до будь-якої роботи з'являється тоді, коли є зацікавленість у результаті, а досягнення мети стає внутрішньо необхідною подією. Тому навчально-предметний зміст у свідомості учнів розгортається як драма пошуку гармонії та істини, тобто у конфлікті між бажаним результатом соціально-культурного збагачення власного ментального досвіду і процесом його досягнення.

З метою розкрити внутрішню конфліктність навчально-предметного змісту і стимулювати в учнів прагнення до її зняття, в експериментальній системі розробляється авторське програмно-методичне забезпечення, компоненти якого є інструментом педагогічного керівництва розвивальною взаємодією, зорієнтованою на соціально-важливі потреби і мотиви учнів. Проблемно-модульна програма, по суті, — це різнобічний опис режисерського мистецтва у сфері освіти. Цей висновок співзвучний поглядам відомого психолога і філософа А.Бергсона, який вважав, що тільки мистецтво може стимулювати людину, відкривати у природі і самій собі такі речі, які вона не спроможна осягнути з достатньою ясністю ні за допомогою своїх власних почуттів, ані напружуючи свідомість.

Отже, найсприятливіший об'єкт для особистісного впочування — мистецтво, яке, по-перше, символічне за своєю природою, по-друге, відображає основне джерело людських емоцій — трагедійність земного існування, по-третє, забезпечує найширший простір для фантазування, вигадки, повного споглядального занурення в досліджувальний об'єкт. Звідси, власне, високий творчий потенціал мистецьки зор-

ієнтованого навчання, на що звертав увагу ще Л.С.Виготський. Він тлумачив уяву, фантазію як перетворюючу творчу діяльність, спрямовану від одного конкретного до нового конкретного, втіленого в образах і не сприйнятого органами чуття. А такий психічний рух, зі свого боку, неможливий без абстрагування, мислительної діяльності [13].

Модульно-розвивальна система, процедурно урuntuючись на техніках сценічного мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання перипетій освітнього дійства. Драматизм виявляється у боротьбі особи з обставинами, які перешкоджають досягненню мети. Він втілюється у мережі конфліктів, які й спонукають до внутрішнього прагнення протидіяти пізнавальній, регуляційній і, нарешті, світоглядній ситуаціям. Кожна особистість справляє різний, здебільшого неповторний відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового діяння. Допомогти учневі внутрішньо організувати його, надати потужного духовного резонансу — основне завдання сценічного мистецтва за нової експериментальної системи навчання.

Предметом зображення у драмі, як відомо, є вольове діяння від початку (зав'язка) до завершення (розв'язка), яке залучає кожного її учасника до співпереживання. До того ж і специфіка педагогічної культури ґрунтується на чутті дитини, емпатії, тобто здатності співпереживати, почувати, за висловом В.О.Сухомлинського, себе в учневі і учня в собі; умінні поставити себе на його місце. Загалом суть освіченої людини полягає і у вихованості її почуттів, оскільки шлях до знань вихідно вибудовується через емоційне пробудження розуму. Де є радість пізнання, свобода творення і бажання діяння, там відсутні пасивність, неухважність, недисциплінованість. Тому, створюючи навчальний сценарій, педагог прагне ввести учня у духовний світ через власне сприйняття та переживання національного загальнолюдського досвіду. Його зміст є технологічним засобом розвивальної взаємодії, що описує наступність функціонування проблемних, критичних і конфліктних ситуацій, які реалізують завдання навчального модуля.

Композиція сценарію навчального модуля подібна до композиції художнього твору, що ґрунтується на законах: цілісності, завдяки якому модуль сприймається як єдине і

неподільне ціле; контрасту, а саме зміни перипетій — кульмінацією, яка поступається розв'язці; новизни, де елементи нового «переносять» учнів на іншу вершину, з якої глибше осмислюється весь хід подій, йде переоцінка принципів, які були стабільними до цього часу; підпорядкованості усіх засобів навчального модуля ідейному задуму; життєвості, яка є окремим законом композиційної організації, що виявляється на етапах навчального модуля у вигляді прогресивного руху вперед освітнього дійства у просторі і часі.

Композиція сценарію навчального модуля утримує такі елементи:

- назву модуля;
- ідею і конфліктну ситуацію;
- кількість міні-модулів;
- психолого-педагогічну характеристику класу;
- класичну схему навчально-театралізованого дійства: експозицію і зав'язку (початок дійства, виникнення конфлікту) — перипетії (ланцюг конфліктних ситуацій) — кульмінацію (розгортання подій) — розв'язку (драматична ситуація).

Експозиція та зав'язка навчально-проблемної ситуації відбувається на установчо-мотиваційному етапі, під час якого актуалізуються внутрішні мотиви діяльності, усвідомлюються пізнавально-інформаційні, нормативно-регуляційні та ціннісно-особистісні проблеми. Розвиток внутрішньої конфліктності триває й на наступних етапах, коли учень по чергово перебуває у ситуаціях пошуку нових знань, норм і цінностей. При цьому розгортання напруженості веде до кульмінаційного моменту, який триває на системно-узагальнюючому етапі і спонукає до розв'язування загально-освітніх проблем. Світоглядна розв'язка виникає на контрольо-рефлексивному етапі під час здійснення самооцінки, коли збагачується ціннісно-естетичний досвід особистості, формуються цілеспрямовані переконання, відбувається критична рефлексія всього попередньо набутого. Отже, таке розгортання проектно-освітніх подій практично передбачає трифазне функціонування навчального модуля як завершеного мистецького дійства.

Емпірично встановлено, що в ситуації, коли навчальний процес ґрунтується на техніці сценічного мистецтва, то діти мають якісно вищу академічну успішність з усіх

предметів, ніж їхні ровесники, не прилучені до нього. Відомо, що розвинений естетичний смак переважно поєднується з високим інтелектом, жвавістю думки і оригінальністю мислення. В.І.Вернадський спостерігав це на собі, фіксуючи істотне збільшення потужності почуття і думки, духу і розуму в їх взаємодоповненні і взаємпроникненні. Вчений дійшов висновку, що «припинення діяльності людства в галузях мистецтва, релігії, філософії чи суспільного життя не може не позначитись пригнічуючим чином на науці, а звідси — на долі країни і планети, народу і людства» [54, с. 50, 51].

Навчально-виховний процес у школі — явище складне, багатогранне, динамічне. Думка про те, що педагогічний вплив близький до мистецького навчання, відома давно. У міжлюдських взаєминах воно зароджується від злиття таланту і майстерності, яке й розвиває природні задатки учня, озброює необхідними знаннями, уміннями і цінностями, організовує індивідуальні здібності для розв'язання творчих завдань. Але щоб учень оволодів особистісними знаннями і нормами, він має бути активним учасником цікаво побудованого навчально-мистецького дійства.

Отже, мистецтво практичного втілення інноваційних освітніх технологій за модульно-розвивальної системи концептуально слідує закономірностям художнього дійства. Тому для педагога важливо і необхідно знати принципи і закони організації театральної дії. Адже за нової системи навчання вчитель — передусім режисер, який надихає учня на творчий пошук шляхів розв'язання проблем, що виникають у ході сценічного дійства. Таке навчання йде «від власного бажання», приваблює своїм процесом, стає «звеселенням сердечним», як влучно висловився Г.С.Сковорода. Відтак воно здатне якісно виконати соціальне замовлення суспільства, оскільки створює зону ефективного психосоціального розвитку особистості.

Р о з д і л 2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ

2.1. Розвивальна взаємодія як предмет психологічного дослідження

Становлення духовної, соціально спрямованої особистості, яка керується гуманістичними цінностями, спричинюється культурними, соціологічними і психологічними чинниками. Особливе місце серед них належить системі взаємодії суб'єктів освітнього впливу (сім'я, школа, референтна група) з окремою людиною, зокрема з її суспільними установками, ціннісними орієнтаціями, матеріальними потребами, ментальним досвідом загалом.

Взаємодія, як відомо, — філософська категорія, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Ось чому вона об'єднує всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання і т.п.) [18].

Категорія взаємодії дає змогу уникнути спрощених варіантів трактування будь-якої системи, оскільки є сутнісною ознакою процесів її становлення, функціонування і розвитку. Відтак без взаємодії компонентів (елементів, етапів, стадій

тощо) система не спроможна існувати. «Взаємодія — це така форма зв'язку, в процесі якої сторони тієї чи іншої системи не тільки міняються місцями, а й безперервно змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого» [26].

У цьому відношенні не є винятком і освітній процес, в системі якого відбувається прогресуючий взаємовплив учителя і учня, прилучення їх до знань, культури, досвіду загалом, а також збагачення індивідуального потенціалу, людської суб'єктивності, соціального і духовного життя особистості і суспільства. Тому однією з важливих проблем, яка має серцевинне значення в поліпшенні теоретичної і практичної складових суспільного буття, є визначення психологічних закономірностей, різновидів, форм, методів, механізмів, засобів і способів психологічного впливу на осіб, професійні громади і групи.

Обґрунтування законів і практичних методів організації психологічного впливу сприятиме підвищенню ефективності міжособистісних взаємин (щонайперше ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері — «людина — людина». Водночас це дасть змогу зробити реальний поступ на шляху гуманізації взаємостосунків між ними у системі освіти і виховання підростаючого покоління.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури показує, що змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності учителя значною мірою досліджені. Проте цього не можна сказати про соціально-психологічне пізнання педагогічної взаємодії, під час якої розгортається сумісна робота осіб різного віку за окремим сценарієм: спільність інтересів і прагнень педагога і вихованця дає змогу досягнути взаєморозуміння між ними; взаємодія різносуб'єктних мотивів, цілей, установок ціннісних орієнтацій відображає динаміку психосоціального розвитку індивіда; все це передбачає формування не лише особистого, а й особистісного (психологічного) контакту, який надає кожному можливість виходити за межі власних потенцій, реалізувати себе в іншому й водночас усвідомлювати свою унікальність, характерологічні відмінності між партнерами.

Спрощений підхід до тлумачення природи педагогічної взаємодії як впливу наставника на особистість школяра,

негативно позначився на практиці виховної роботи. Тому є об'єктивна потреба змінити характер взаємин між учителем і учнем, здолати авторитарний стиль міжсуб'єктних відносин.

Проблема розвитку психології педагогічної взаємодії є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і класного колективу. Вчинковий характер педагогічної взаємодії є стрижневою у визначенні соціально-психологічних механізмів стимуляції активності особистості і класного колективу. Вчинковий характер педагогічної взаємодії знаходить свій сутнісний вияв насамперед у практиці ділових взаємовідносин, зокрема, при використанні засобів і методів професійного впливу на людину в умовах психотерапії, корекції тощо. Тут простежується зливання двох соціально організованих процесів — виховання і спілкування людей в єдиний, діалектично пов'язаний ритм взаємозбагачення індивідів.

У педагогічній взаємодії визначальним є виховний вплив змісту шкільної освіти на особистість через систему ставлень і відношень кожного учасника навчального процесу, що спричинює переважання соціальних норм і духовних цінностей над знаннями. При цьому спілкування не приєднується до виховання «зовні», воно швидше — продукт і показник його саморозвитку, окремий, важливий складник. Так, у процесі передачі теоретичних знань, спілкування між партнерами характеризується домінуванням пізнавальної комунікативності, в той час як під час вироблення практичних умінь і навичок воно набуває міжособистісного, неформального змісту, за якого вчитель ставиться до учня як до суб'єкта безпосередньої взаємодії. Тому від педагога вимагається врахування особистісних рис школяра, його установок, структури здібностей, змісту свідомості тощо.

Отже, спілкування набуває іншого характеру за умови передачі цінностей, формування духовних орієнтацій і світогляду, зміни ставлень до людей і власного Я. Очевидно, що в цьому разі соціально-культурний досвід має добуватися учнями самостійно, на ґрунті сумісного міжсуб'єктного переживання, а не запозичуватися в готовому вигляді раціональним шляхом.

З іншого боку, спілкування не є простим фактом чи наслідком виховання, а забезпечує композицію його стимулюючих впливів на особистість, особливо коли педагог ставиться до вихованця як до унікального суб'єкта і рівноправного партнера. Саме за дотримання цієї вимоги можливий індивідуальний підхід до кожного, за якого й виникає потреба у дружніх неформальних діалогічних взаємостосунках. Відкриваючись назустріч учню і отримуючи доступ у його внутрішній світ, учитель тим самим розширює межі спілкування і збагачує зміст власного «Я» [19, с. 180—183].

Ця об'єктивна суперечність між стрижневим змістом, тобто вихованням, і формою — спілкуванням у системі педагогічної взаємодії й, відповідно, проблема їх взаємопричинення і взаємопроникнення, має розв'язуватися з позицій аналізу не як усталених соціально-психологічних феноменів (явищ), а як таких, що перебувають у постійному русі, становленні, інтеграції. Звідси нагальна потреба розглядати педагогічну взаємодію як системне утворення в ході наукового пізнання, що являє собою єдність трьох сторін: 1) притаманні їй зовнішня просторовість та очевидність; 2) внутрішня структурна будова взаємовпливів з урахуванням внеску кожного з компонентів у формування цілісних психічних властивостей; 3) метасистемність її розвивальної ситуації, що виявляється у різних формах взаємо- і самоактивності [53, с. 105].

У природі розвивальної взаємодії відображається парадокс наукового пізнання: суть цілого можна виявити, тільки з'ясувавши сутність його частин (елементів, компонентів), хоча їх неможливо глибоко пізнати поза його розумінням. Це — основна ідея системного підходу до аналізу цього феномена як цілісного соціально-психологічного процесу, складовими якого є суб'єктні акти-впливи. О.В.Киричук зазначає, що в кожному такому елементарному акті гіпотетично можна виділити шість компонентів: 1) педагогічна задача; 2) соціально-комунікативна активність взаємостимулюючих сторін; 3) цінності, які обстоює кожен із учасників взаємодії; 4) норми, за якими організуються взаємини; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії; 5) соціально-психологічна ситуація; 6) результат педагогічної взаємодії [18, с.7].

Отже, розвиток педагогічної взаємодії проходить кілька закономірних стадій — від просторового контакту, через психічний і соціальний взаємовплив особистостей, до педагогічно організованого, що ґрунтується на тих повноваженнях, які учитель одержує від суспільства разом із дорученням виконати громадянське замовлення — сформуванню культурну, ментально зорієнтовану і активну людину.

У контексті виконання освітянством соціально-культурної місії суспільного розвитку важливим завданням розвивальної взаємодії є всебічне знання і грамотне використання методів психологічного впливу (виховних, психокорекційних та ін.), яке здійснюється за допомогою різних суб'єктивних засобів (вербальних і невербальних) і способів (наслідування, переконання, зараження, навіювання тощо). Відтак ця проблема почасти цілком слушно розглядається як стрижнева, «результативна» проблема психології, а термін «психологічний вплив» методично обґрунтовується як системоутворююча категорія, що окреслює цільову перспективу (пошук законів управління психічними явищами), прикладний потенціал і світоглядний підхід сучасної науки, пов'язаний з дієвістю відкритих закономірностей для вдосконалення соціальної практики.

Відомо також, що ефект психологічного впливу стосовно людини позначається насамперед на зміні її суб'єктивних характеристик — потребах, установках, відношеннях, здібностях, емоційних реакціях, діяльності тощо. Якщо конкретизувати це положення до навчально-виховного процесу, то організуючі впливи шкільного оточення мають стимулювати зародження і розвиток широкого потоку внутрішніх процесів психосоціального зростання особистості, спричинюючи формування у неї високих моральних якостей, творчого потенціалу і духовного самовдосконалення.

Разом з тим щоденна шкільна практика переконує, що не всілякий педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних змін. Основні проблеми сучасного освітянства зосереджуються навколо неспроможності багатьох учителів налагодити міжособистісне спілкування з учнями. Звідси, власне, певна неадекватність психологічних впливів віковим та індивідуальним характеристикам юної особи, часте відсторонення від її потреб та інтересів.

Історію психології, як зазначає Г.А.Ковальов, можна розуміти як відповідь на запитання про сутність, природу, критерії ефективності психологічного впливу, а також як розвиток поглядів і підходів до пояснення об'єктивних і суб'єктивних детермінант цього процесу. Він описує три основні парадигми, за допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психологічної реальності, спираючись на відомі стратегії міжособистого впливу [21].

Першою і найбільш традиційною є об'єктивна або реакційна парадигма, згідно з якою психіка і людина загалом розглядаються як пасивні об'єкти впливу зовнішніх умов, як їхній продукт. Отож дана парадигма обстоює імперативну стратегію. основні функції якої обмежуються контролем поведінки і установок людини, їх підкріпленням і спрямуванням у те чи те русло. Реалізація зазначеної стратегії відбувається найчастіше там, де особистість через обставини має обмежені можливості здійснювати самостійний вибір вчинків, одноосібно приймати рішення. В суспільній практиці це доречно в екстремальних ситуаціях, де потрібно приймати оперативні і важливі дії в ситуації дефіциту часу. Очевидно, що у вихованні підростаючого покоління, коли стоїть завдання розкрити психологічний потенціал дитини, ця стратегія не може бути ефективною.

За останні сорок років у психологічній науці відбулися зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до «пасивного реактору». Перевагу нині має інша точка зору, за якої основу її природи становить активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Цей підхід позначений як національний, що всебічно обґрунтований у західній когнітивній психології. Вона прагне конкретизувати загальнолюдські і моральні проблеми і відповісти на запитання про соціальну відповідальність людини за техногенні досягнення. Тому ця стратегія впливу в межах акціонональної парадигми є маніпулятивною.

Отже, незважаючи на присутність у тлумаченні психічної активності та індивідуальної вибірковості суб'єктивного відображення, при використанні конкретних методів впливу особа все ж залишається об'єктом зовнішнього навіювання і маніпулювання. Тому імперативна і маніпулятивна стратегії психологічного тиску відображують об'єктивний

монологічний погляд на людську природу, де особистості в цілому відводиться пасивна роль.

Такий одновимірний підхід до людини, як відомо, має історичне коріння у філософії, культурі, природознавстві, що відображає песимістичний погляд на її природу. Йому нині протистоїть оптимістична традиція гуманістичної психології і філософії, яка виходить з творчого позитиву існування кожного, орієнтуючись на моральність і доброту, альтруїстичну спрямованість і духовну досконалість. Найпомітнішими постатями гуманістичного напрямку в західній психології є А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Е.Фромм та інші. На відміну від об'єктивного підходу до людини даний напрямок характеризується як «суб'єкт-суб'єктний» або «діалогічний». Тут особистість — продукт і результат спілкування з іншими індивідами, тобто є інтерсуб'єктивним утворенням. Психіка розглядається як відкрита динамічна система, яка володіє внутрішніми і зовнішніми контурами регулювання.

Сучасну наукову розробку суб'єкт-суб'єктний підхід отримав у дослідженнях А.А.Бодальова [8], Б.Ф.Ломова [33], О.М.Матюшкіна [37] та ін., а також науковців-гуманітаріїв С.С.Аверінцева, В.В.Іванова, Ю.І.Лотмана, Г.Буш. Потреба у створенні нової, діалогічної методології до пізнання природи людини переконливо обґрунтовується у працях психологів Г.О.Балла [5], Г.А.Ковальова [21], Л.А.Радзиховського [20], А.У.Хараша [71], Т.А.Флоренської [56] та в інших.

За діалогічного підходу по-іншому формулюється проблема психологічного впливу, центральною ланкою якої є дослідження розвивальної стратегії в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Соціальною умовою її реалізації є діалог, а основними нормативами і принципами його організації — емоційна й особистісна відкритість партнерів — комунікантів, психологічний настрій на актуальний стан один одного, довір'я і безпосередність у вияві почуттів та душевних станів. У комунікативній ситуації дві особистості утворюють певний спільний міжсуб'єктний простір, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної події у взаємостосунках. Тому вплив у звичному (об'єктивному) розумінні не існує, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів, в якій розгортається твор-

чий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів й налаштовуються передумови для самовпливів і саморозвитку. Діалог, адекватно відтворюючи суб'єкт-суб'єктну природу самої людини, найбільше придатний для організації продуктивних розвивальних контактів між особистостями різного віку, статі, психічної організації.

Традиції вивчення діалогічного спілкування у вітчизняній психології передбачають аналіз цього феномену у кількох площинах [21]. Діалог — це:

а) первина, родова форма людського спілкування, що обумовлює повноцінність психічного розвитку особистості;

б) провідне соціальне підґрунтя цього розвитку, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, коли зовнішня початкова взаємодія у системі «дитина—дорослий» переходить у внутрішній світ дитини, окреслюючи її індивідуальні (інтерсуб'єктне за змістом) новоутворення;

в) принцип і метод вивчення людини, що реалізується через реконструкцію змісту внутрішнього смислового поля суб'єктів діалогічної взаємодії;

г) комунікативний процес, який розгортається за специфічними законами і має власну внутрішню динаміку;

д) вищий рівень організації міжіндивідних відношень і спілкування природний для самоорганізації психічної діяльності людини, а тому оптимальний для психосоціального розвитку особистості, реалізації її потреб, прагнень, намірів;

е) найефективніший метод педагогічних, психокорекційних та інших впливів;

ж) творчий процес спільного пошуку істини, краси, гармонії.

Класичне формулювання психологічних передумов міжсуб'єктної взаємодії вперше, як відомо, здійснив К.Роджерс [86]. Він виділяє три основні умови для забезпечення особистісно-розвивального спілкування, або спілкування-діалогу:

а) природність і спонтанність у вираженні реальних почуттів і відчуттів, котрі виникають між партнерами в кожному окремий момент їхньої взаємодії;

б) безумовне позитивне ставлення до інших людей і до самого себе, турбота про іншого і прийняття його як рівноправного партнера у спілкуванні;

в) емпатійне розуміння, тобто уміння адекватно співпереживати почуттям та думкам іншої людини в ході особистого контакту з нею.

Спроможність активно слухати і співпереживати, настроюватися на «хвилю» співбесідника, К.Роджерс вважає однією із найпотужніших і реальних сил, яка визначає зміни у психологічній організації особистості. Щоб забезпечити ефективний процес емпатійного розуміння, суб'єкту, як зазначає вчений, треба вміти зосереджуватися на плінних психічних станах, а також на тому, що говорить і як саме говорить ваш комунікатор, не випереджаючи і не інтерпретуючи хід його думок.

У психологічному плані відкрита взаємодія різних рівнів психічної саморегуляції (усвідомленого і неусвідомленого) і стан інтрадіалогу стимулюють розвиток діалогу зовнішнього. Це стає можливим за умови внутрішньої свободи усіх сил і потенцій, котрими наділена особистість, і водночас дає поштовх для розгортання процесів саморозвитку, творчого зростання і духовного самовдосконалення.

Отже, постановка питання про організацію психологічного дослідження на принципах діалогічної методології — це вимога сьогодення, оскільки діалог визначає зміст розвивальної стратегії впливу, то його композиція і динаміка визначає гуманну організацію взаємостосунків не тільки між людьми, а й при вирішенні завдань навчання і виховання підростаючого покоління.

У цьому контексті однією з найперспективніших технологій гуманізації національної освіти є модульно-розвивальна система навчання, яка концептуально ґрунтується на проблемно-діалогічній формі взаємовідношень між учителем і учнем. Епіцентром навчального процесу стає не зміст предмета, а взаємодія педагога і класу, нова виховна етика, яка передбачає домінування соціально-культурного змісту їхньої власної позиції, збільшення питомої ваги особистісного спілкування, творчої пошукової активності, мислительне моделювання життєвих ситуацій — ситуацій морального вибору тощо.

Отже, модульно-розвивальна система орієнтується на паритетну соціально-культурну діяльність учителя і учня, за якої суб'єктна активність є визначальною у налагодженні

рівноправних взаємин партнерів, а тому її сутнісною ознакою є діалогічна взаємодія. Крім того, вона відіграє важливу роль у внутрішній мотивації освітньої діяльності учнів, що дає змогу регулювати розвиток мотиваційних рис особистості, тобто пробуджує у кожного вмотивоване бажання навчати і навчатися.

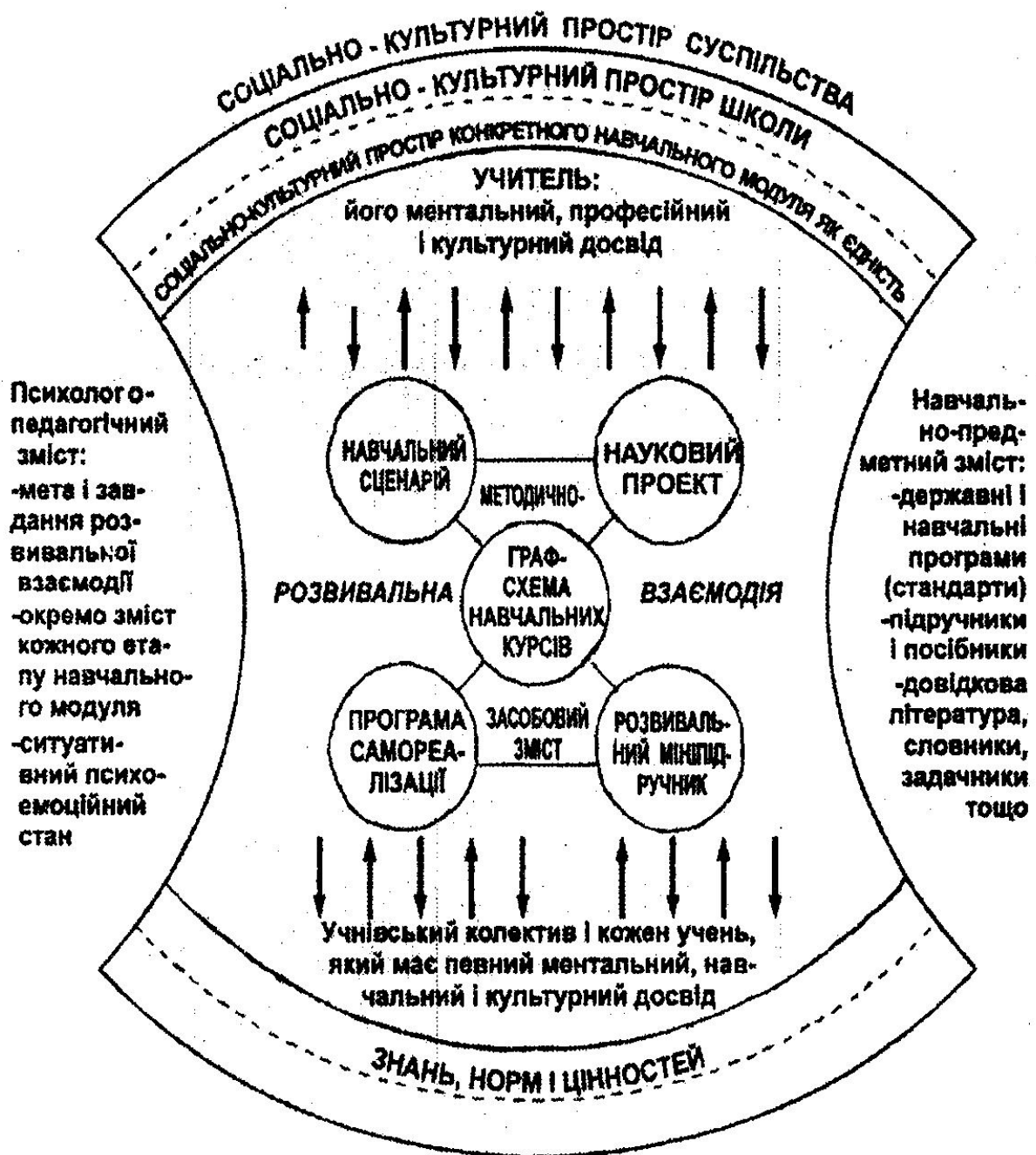
Для того, щоб керувати розвивальною взаємодією у модульно-розвивальній системі, розробляються інноваційні програмно-методичні засоби, до яких відносяться:

- а) граф-схеми навчальних курсів і графіки модульних занять на півріччя;
- б) наукові проекти навчальних модулів;
- в) сценарії модульно-розвивальних занять;
- г) розвивальні міні-підручники;
- д) освітні програми самореалізації особистості учня (схема б).

Структура проблемно-модульної програми є оптимальною з точки зору можливості науково спроектувати розвивальний простір імовірної взаємодії вчителя і класного колективу як взаємодоповнення провідних складових соціально-культурного досвіду — знань, норм, цінностей. І коли в ході повноцінного функціонування навчального модуля на її основі наукові знання стають інструментом свідомої пошукової діяльності учнів, соціальні норми знаходять системне втілення у їхніх програмах творення довкілля і власної поведінки, а культурні цінності заповнюють простір моральних учинків краси і духовності, то цей досвід не тільки втілюється у шкільній практиці, він ще й збагачує внутрішній світ вихованців новим змістом, сприяє психосоціальному розвитку їх особистості, духовному розквіту і самореалізації.

Природно, що створення компонентів проблемно-модульної програми можливе за умов урахування великої кількості проектних вимог щодо втілення психолого-дидактичних завдань на кожному етапі системно-розвивального процесу, а також його трансформацію на взаємозалежну послідовність змістових модулів у формі знань, норм і цінностей. До того ж загальна якість її визначається тим, наскільки повно вдається обґрунтувати і взаємоадаптувати психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засо-

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



бовий різновиди змісту до кожного 20-ти чи 30-ти хвилинного навчального заняття.

Отже, модульно-розвивальна система має відмінну від класно-урочної програмно-методичну надбудову, що спричинено їх різними цілями і завданнями, принципами і механізмами функціонування [69, с. 28]. Так, за традиційного навчання вчитель першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного змісту в його цілісному обсязі. Це призводить до того, що педагог не бачить в неперервній розвивальній взаємодії з учнями основну надцінність їхньої соціально значимої освітньої діяльності; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі, тобто більше за формальні показники навчальних досягнень. За експериментальної моделі середньої освіти картина організованої причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою: учитель працює з трьома різновидами змісту — психолого-педагогічним, що нормативно визначається етапом функціонування модульного процесу, навчально-предметним (традиційні плани, програми, підручники) і методично-засобовим (створення проблемно-модульної навчальної програми) [69].

Внаслідок безпосередньої участі у змістовно спроектованій розвивальній взаємодії вчитель і учні, залежно від вікових та індивідуальних особливостей ідуть власною траєкторією психосоціального розвитку — від пізнавальних і регуляційних 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 особистісного самовдосконалення.

Психолого-педагогічна концепція міжсуб'єктної взаємодії вчителя і навчальної групи під час викладання навчального курсу (так званий дидактичний модуль) забезпечує досягнення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань. Типологія дидактичних модулів для середніх загальноосвітніх закладів [64, с.4] передбачає рівноцінне представництво в навчальному плані середніх загальноосвітніх закладів шести груп предметів, кожна з яких відображає

певний фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова праця, світогляд і мистецтво). Їх номенклатура покликана максимально повно заповнити розвивальний простір оптимальної педагогічної взаємодії шляхом гармонійного поєднання наукового і практичного, раціонального і духовного, спеціального та інтегративного складників освіти. Головна вимога щодо їх взаємозалежного проектування полягає в детальному описанні динамічної картини взаємодії вихователя з учнівським колективом під час вивчення навчального курсу, починаючи від цільового модуля через технологічний і завершуючи результативним.

На практиці модульно-розвивальний процес втілюється як довершена послідовність семи основних психодраматичних технологій ведення заняття, які тотожні етапам цілісного функціонування навчального модуля і здійснюються за відповідними техніками сценічного мистецтва, по-різному реалізуючи у розвивальній взаємодії класичну схему навчально-театрального дійства.

Для керованої зміни ситуацій розвивальної взаємодії педагога і класу створені сценарії навчальних модулів сприяють перебігу довершеного модульно-розвивального процесу і визначають надзавдання основних дієвих осіб своєрідного освітнього спектаклю, змальовують перипетії надскладного навчального дійства у двох площинах: конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації та природного драматичного входження підрастаючої особистості в культуроємні пласти людського (в т.ч. національного) досвіду.

Отже, саме драматичне протиборство, яке сутнісно притаманне розвивальній взаємодії, втілюється в послідовному ланцюзі навчально-сценарних конфліктів, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а волевого і духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція модульно-розвивального навчання якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі учня над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його емоційно-психологічних можливостей, а відтак розвиває і наближує культурну зрілість.

2.2. Порівняльна характеристика традиційного уроку і міні-модуля*

Пошук оптимальних форм розвивальної взаємодії учасників навчально-виховного процесу має винятково важливе значення від переорієнтації національної освіти від Школи знання до Школи розвитку і культури. Тому актуальним є завдання системної модернізації уроку як основної організаційної ланки підготовки підростаючого покоління у сучасному суспільстві шляхом теоретичного та експериментального обґрунтування навчального заняття, що в інноваційній моделі має назву «міні-модуль».

Упродовж століть спостерігається об'єктивна потреба і неперехідне прагнення науковців і практиків удосконалити урок як найпоширенішу форму масового шкільного навчання. Це спричинено двома полярними, майже рівновпливовими тенденціями позитивного і негативного оцінювання класно-урочної системи. З одного боку, визначені її незаперечні переваги (стабільна навчальна група і єдиний розклад занять, педагогічне керівництво і колективна пізнавальна діяльність учнів тощо), з іншого — зазначаються не менш очевидні недоліки (переважання внутрішнього пасивного сприймання інформації і нераціональне використання навчального часу, обмежене діалогічне спілкування між учителем та їхнє відсторонення від реального соціального життя нації).

Проте істина може відкритися тільки заглиблюючись в історичну ретроспективу соціальних умов виникнення і розвитку цієї системи та, природно, виявляючи її культурно-цивілізаційні обмеження. Зокрема, відомо, що Я.А.Коменський, маючи за мету створення у навчанні рівних можливостей для всіх, пропонує не індивідуально-психологічний спосіб контакту зі світом, а освітній інститут — школу, що покликана транслювати загальнолюдський досвід організаційним групам учнів. Тому вона, незважаючи на універсальність, приречена кожні 10—20 років переживати кризи

цілей і змісту освіти, оскільки не в змозі розв'язати вічну дилему між масовістю (так званий освітній стандарт на кількість) і неминучою втратою якості (освітній стандарт на якість). [див. детально 65, с.38—52].

Урок — символ реального втілення традиційної системи, її найважливіший атрибут й водночас універсальний засіб соціального управління процесом стабільного входження підростаючого покоління в культурне життя. Звідси чи не найбільші претензії до нього, який за всіх переваг не розв'язує основної проблеми масової школи — не адаптує освітній процес до індивідуальних здібностей учня. Швидше навпаки, школярі з різним розумовим та особистісним потенціалом навчаються за однією, класно-урочною моделлю, а тому вимушені адаптуватися до стандартних вимог навчально-виховного процесу.

Природно, що не призупиняється пошук нетрадиційних, інтегрованих і спеціалізованих уроків. За кордоном протягом століття запропоновано кілька десятків відмінних від цієї класичної схеми форм: вільно організоване вирішення творчих завдань (система Дж.Дьюї), навчальна майстерня (система Е.Пархерства), центр за інтересами (система О.Деклора), ігрове довільне спілкування між представниками різних поколінь (система С.Френе), індивідуальна робота учня в навчальному офісі (система Д.Ховарда) та ін. Щодо наших педагогів, то їхніми зусиллями відкрита багата за видами і методами проведення палітра версій традиційного уроку — урок-гра, урок-фантазія, урок-казка, урок-спектакль, урок-дискусія, урок-вікторина, урок-студія, урок-реквієм, урок-суд, урок-лекція, урок-конференція тощо.

В контексті піднятої проблеми В.Бондар робить такий висновок: «Усі заняття (якби вони технологічно і методично не обставлялися), що проводяться у шкільному приміщенні за розкладом, з постійним складом учнів (15—35 осіб), під керівництвом учителя, розпочинаються і закінчуються синхронно для учнів і вчителів усієї школи, і є уроками, а вся шкільна система навчання — класно-урочною» [10, с.99]. Якщо цей висновок доречний у традиції вітчизняної педагогічної науки та управлінської практики, то він є неправомірним з позицій світового освітянського досвіду (зокрема, західноєвропейського та північноамериканського).

Так, за нашого погляду на речі, у закордонних школах є уроки, хоч учителі говорять про ті чи ті навчальні заняття. І справа тут не тільки в термінах (хоча й у них також). А в тому, який конкретно психолого-педагогічний зміст взаємин наставника і учня має місце. Іншими словами, за кордоном науковців і практиків давно цікавить внутрішнє наповнення навчального заняття, його логіка і форми організації освітньої діяльності школярів. Зовнішні характеристики уроку, які й зазначені у висновку відомого дидакта, для закордонних фахівців є очевидними фактами, що не підлягають дискусії, тому перебувають поза їхньою увагою і свідомістю. Звідси одне з найактуальніших завдань для української педагогічної науки можна сформулювати так: настав час теоретично занурюватися у внутрішні форми уроку, а не повторювати банальні істини.

Водночас за окресленої ситуації більш вагомим є методологічне заперечення: педагогічна категорія «урок» втрачає свій реальний зміст, теоретичні пояснювальні можливості, якщо обмежується узагальненням зовнішніх ознак реального навчального заняття безвідносно до внутрішніх, сутнісних. Адже воно у соціальному і психологічному відношенні — явище в десятки-сотні разів складніше, ніж обставини, що його супроводжують. У цьому, власне, не тільки важлива наукова проблема для освітян, а й суспільна і навіть культурна — для всієї держави.

СТРАТЕГІЯ КОНКРЕТНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ. Аналіз наукових досліджень у контексті вище сформульованої проблематики дає змогу констатувати наявність принаймні трьох магістральних підходів до розв'язання питання оптимальної організаційної форми навчання:

Перший — традиційний урок підлягає ґрунтовному структурному і методичному вдосконаленню, що характерно для передового вітчизняного педагогічного досвіду. В результаті цього інтенсифікується освітній процес — учні більше засвоюють наукових знань, краще уміють їх застосовувати у звичних і нестандартних ситуаціях. Водночас зазначені нововведення не змінюють пізнавально-інформаційної спрямованості навчання, не завжди стимулюють належну реалізацію природного і соціального потенціалу

школяра та слідує його індивідуальній траєкторії розвитку.

Другий. Урок замінюється іншими організаційними формами навчання, що більшою чи меншою мірою ліквідує його переважання у школі, а мова йде про класно-кімнатне навчання, яке є особистісно центрованим та організовується за принципами ефективної взаємодії вчителя і учнів. Ця процедура здебільшого пов'язана із уведенням відмінних від традиційної системи форм шкільного навчання, що, скажімо, типово для країн Заходу.

Третій. Сучасний урок підлягає сутнісній соціально-психологічній модифікації, чого вимагає наукова концепція нової освітньої системи і досвід її експериментального впровадження. Ця стратегія синтезує переваги двох попередніх й, не позбавляючи його здобутків, має змогу кардинально змінити його внутрішній зміст, технологію ведення, форми міжсуб'єктних контактів, психоемоційну тональність, а відповідно, наслідки. Саме вона прийнята нами як аспект теоретичного і практичного обґрунтування модульно-розвивальної системи навчання [62, 65].

Коротко її суть зводиться до врахування трьох рівнів професійного забезпечення освітнього процесу: а) психофізіологічного, коли учень ефективно навчається і стабільно розвивається, поєднуючи фізичну активність і розумову діяльність та зберігаючи психоемоційну спроможність конструктивно взаємодіяти зі шкільним оточенням; б) психолого-педагогічного, за якого зберігається і зростає внутрішня мотивація учня до міжсуб'єктного діалогу з учителем, він знаходить задоволення пізнавальних і духовних потреб; в) суспільно-культурного, що передбачає істотне розширення цілей, змісту і форм шкільної освіти завдяки введенню двох нових шкал проектування навчальної діяльності — «соціальні норми» і «духовно-естетичні цінності», а також шляхом розширення обсягу етнонаціонального досвіду у структурі розвивальних курсів.

Отже, стратегія дослідження полягала в сутнісній модифікації головним чином внутрішніх, соціально-психологічних характеристик функціонування та розвитку уроку як основної форми занять у сучасній школі. Він має бути іншим не тільки з огляду на зовнішні параметри перебігу

навчального процесу, скільки у підходах до його технічної мозаїки, культурного наповнення, емоційної тональності, тобто у проектуванні його внутрішніх форм самоорганізації.

Емпіричне дослідження соціально-психологічного змісту уроку і міні-модуля. Теоретичною основою дослідження є концепція розвивальної взаємодії вчителя і учня, що обґрунтована в контексті даної теорії і покликана висвітлити завдання психосоціального розвитку особистості, психологічний зміст етапів цілісного модульно-розвивального процесу та обґрунтувати педагогічні умови ефективного керівництва ним. Запропонована експериментальна модель міжсуб'єктного взаємовпливу забезпечується складною системою інноваційних програмно-методичних засобів, що передусім стосується наукових проектів навчального модуля і сценаріїв модульних занять, які з теоретичних і мистецьких позицій описують динаміку зміни критеріально окресленого психолого-педагогічного змісту. Загалом поза цим змістом, як показує досвід, втрачається дієве розвивальне значення будь-якого навчального заняття, в т.ч. уроку чи міні-модуля.

Методологія зазначеної проблеми визначається, з одного боку, логікою фундаментального соціально-психологічного дослідження [70], з іншого — конкретним науковим підходом до обґрунтування форм організації навчання як скерованого, оптимально можливого входження підростаючої особистості у культурне життя суспільства. Зокрема, одна із центральних ланок дослідження полягала у відборі об'єктивних складників-характеристик будь-якого заняття в школі.

Для вирішення цього дослідницького завдання був використаний метод факторного аналізу, який у нашому варіанті передбачав проходження трьох процедур: а) виокремлення імовірних базових характеристик навчального заняття, що звелось до фіксації близько чотирьох десятків показників; б) критеріально нормований теоретичний аналіз емпіричних характеристик на предмет їх змістової відповідності поняттю форм організації навчання і відбір п'ятнадцяти основоположних складників, що задовольняють критеріальні умови (табл. 1); в) визначення функціонального поля кожного складника у висвітленні природи навчального заняття як культур-

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОЛЕ ОСНОВОПОЛОЖНИХ СКЛАДНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ

Критеріальна характеристика складників	Запитання, на яке відповідає теоретичне і практичне обґрунтування кожного складника навчального заняття
1. Завдання	Яка мета є визначальною і чому?
2. Досвід	На які аспекти ментального досвіду учнів спирається організаційна форма?
3. Наступність	У чому вбачається системність та організованість навчання?
4. Час	Який часовий відтинок організації навчання прийнято і чому?
5. Учитель	Яку соціально-психологічну роль виконує в організації навчання?
6. Учень	Які реальні соціально-психологічні повноваження має у навчанні?
7. Діяльність	Якого типу спільна діяльність переважає і чому?
8. Потенціал	На яку сферу здібностей особистості головним чином спирається навчання?
9. Темп	Яким є і чим спричинюється проходження навчальних програм?
10. Колектив	Які характеристики класу враховуються, а які ні і чому?
11. Обставини	Які соціальні ситуації організаційно моделюються і за якими законами?
12. Технологія	Яка технологічна модель навчання реалізується і з яким успіхом?
13. Забезпечення	Яке методично-засобове забезпечення має місце і яка міра його достатності?
14. Контроль	Які форми, методи і засоби оцінювання академічних та особистісних досягнень учнів застосовуються?
15. Помилка	Яке ставлення до помилкових дій і результатів учнів має місце на занятті?

Порівняльна характеристика традиційного уроку і міні-модуля як психологічно різних форм навчання

Традиційний урок

Міні-модуль

ЗАВДАННЯ

Формуються як цілі засвоєння певного обсягу навчального матеріалу учнями і вироблення у них умінь оперувати цим матеріалом під час розв'язання пізнавальних задач і здійснення навчальної діяльності у майбутньому.

Визначаються в контексті актуальної пошукової діяльності школярів, коли кожним із них формуються ментально значимі соціально-культурні завдання, внутрішньо приймається конкретна психодидактична мета модульного заняття й через неперервну розвивальну взаємодію забезпечується мікроростання психосоціального потенціалу учасників навчального процесу

ДОСВІД

Навчально-виховний процес фрагментарно спирається на індивідуальний життєвий досвід учнів, оскільки переважають дидактичні цілі над розвивальними, науковий зміст над соціально-культурним, закриті форми організації освітньої діяльності (монолог, інструкція) над відкритими (діалог, порада, підтримка тощо), методи навчання, над психомистецькими технологіями, академічні наслідки над особистісними

Ментальний досвід учня повно використовується на кожному етапі модульно-розвивального процесу як основа внутрішнього вмотивування міжсуб'єктної взаємодії вчителя і класу, чинник збагачення соціально-культурного змісту навчання, механізм внутрішнього зв'язку модуля змістового із формальним, дидактичного із навчальним, процесуального із технологічним, проектно-цільового із результативним, а також як засіб осмислення взаємозалежності конкретного набору знань, норм і цінностей

НАСТУПНІСТЬ

Етапи навчально-виховного процесу чітко співвідносяться за дидактичними цілями, змістом

Етапи сукупного модульно-розвивального процесу системно організовані в кількох взає-

і формами роботи учнів завдяки освітньому плану й, зокрема, єдиному розкладу занять у школі, і навчальним програмам, але смислово і діяльнісно розмежованими між уроками конкретним набором знань і вмінь, не враховують індивідуального плану оволодіння учнем навчального змісту і за браком часу та умов колективного навчання не гарантують надання йому додаткової педагогічної допомоги, що істотно знижує якість і системність здобутих знань, умінь і навичок, суперечливо впливає на психосоціальний розвиток особистості

мозалежних контекстах (аспектах) створення єдиного соціально-культурного простору школи: а) духовно-сислового занурення особистості у сферу знань, норм і цінностей навчального курсу за допомогою нової стратегії управління освітнім процесом (модульний розклад занять, граф-схеми навчальних курсів, графіки модульних занять); б) внутрішнього прийняття і досягнення вчителем і учнем основних складників полікультурної освітньої діяльності шляхом спільного усвідомленого творення психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту (наукові проекти, підручники, програми самореалізації тощо); в) повноцінного суб'єктивного проживання учасниками освітнього процесу психодраматичного перебігу неперервної розвивальної взаємодії (навчальний сценарій, розвивальний міні-підручник); цей простір дає змогу повно реалізувати позитивний природний і соціальний потенціал кожного

ЧАС

45-хвилинна організація навчання, що проводиться з постійним складом учнів і слугує досягненню мети, але не враховує різні вікові можливості школярів до фізичного і психічного навантаження на різних ступенях навчання (початкова, основна і старша школа) й характеризується низькою психофізіологічною продуктивністю останніх 15 хв. уроку

20-, 25- та 30-хвилинна організація навчання, що враховує психофізіологічні ритми працездатності учнів, а також їхні вікові можливості щодо ефективного поєднання фізичної активності і розумової діяльності та психоемоційну спроможність конструктивно діяти в широкому діапазоні індивідуально прийнятих форм контакту з оточенням

ВЧИТЕЛЬ

Виконує роль транслятора (постачальника) наукового знання, інформації, що істотно обмежує соціально-культурне поле його діяльності як громадянина, педагога, особистості, а відтак звужує вплив на перебіг психосоціального розвитку і духовну зрілість

Є професіоналом у галузі освіти, який зосереджує, поширює і збагачує соціально-культурний досвід нації і людства, а тому виконує широкий набір соціально-психологічних ролей — діагноста, педагога, психолога, мотиватора, консультанта-радника, лектора, менеджера, інтелектуала, естета, дослідника та ін.

УЧЕНЬ

Є соціально пасивним виконавцем доручень і вимог учителя, хоч і виявляє певну пізнавальну активність і самостійність, все ж у межах зовні керованої навчальної діяльності за якої культурна комунікація і духовні взаємини обмежені, а планування і перебіг навчального процесу, контроль і оцінювання досягнень учня знаходяться у його необмеженій професійній компетентності

Є рівноправним партнером учителя в зосередженості і поширенні соціально-культурного досвіду завдяки наданим широким соціально-психологічним повноваженням у пізнавальній, нормотворчій і духовно-естетичній активності, яка нормативно визначається завданнями і психолого-педагогічним змістом етапів цілісного модульно-розвивального процесу і є тотожною аналогічній діяльності вчителя

ДІЯЛЬНІСТЬ

Переважає викладацька монологічна діяльність учителя, який передає наукові знання класу та організовує їх використання учнями; навчальна діяльність останніх здійснюється у вузькому просторі самостійного вибору і свободи дій, тому здебільшого не є освітньою, культурно зорієнтованою через відсутність спеціальної мислительної роботи учня із соціальними нормами і духовно-естетичними цінностями

Має місце спільна полілогічна освітня діяльність учителя і учнів, метою якої є здобування і поширення етнонаціонального й загальнолюдського досвіду, предметом — єдність осмислених і внутрішньо збагачених ментальними характеристиками знань, норм і цінностей, провідним мотивом — самореалізація особистості в ході неперервної розвивальної взаємодії та самостійної пошукової активності; засобом — культурні зна-

ки, символи і вартісні продукти матеріальної і духовної діяльності людини, наслідком — психосоціальне, в т.ч. моральне і духовне зростання індивідуальності

ПОТЕНЦІАЛ

Можливості традиційного уроку пов'язані з інтенсивністю науково зорієнтованою навчальною діяльністю школярів, яка розвиває переважно розумову сферу особистості, дає хороші академічні результати, особливо у розділі фундаментальних наук, хоч і не завжди забезпечує індивідуальний підхід до учня

Потенціал міні-модуля далеко виходить за межі власне навчальної діяльності школярів й виявляється у культурно зорієнтованій, внутрішньо мотиваційній освітній діяльності, яка реалізує психосоціальні можливості учня на індивідуальному рівні організації його ментального досвіду й дає змогу досягнути вершин розумової і духовної зрілості

ТЕМП

Учні колективно оволодівають знаннями і вміннями в єдиному, чітко визначеному навчальному плані і розкладом занять темпі, тобто одночасно розпочинають, продовжують і закінчують вивчення навчального предмета, що не завжди відповідає їхньому віковому і, щонайперше, індивідуальному ритмові освоєння культурного досвіду належним чином і не враховує унікальність траєкторії психосоціального розвитку особистості

Учні спільно занурюються у соціально-культурний простір навчального предмета і мають змогу прискорювати чи сповільнювати як темп власної освітньої діяльності, так і глибину навчального занурення завдяки реалізації таких принципів індивідуального підходу в навчанні:

а) системно-динамічного диференціювання, — коли поєднуються форми, етапи, рівні, моделі зовнішнього і внутрішнього, рівневого і профільного, жорсткого і гнучкого, індивідуалізованого і прискореного, професійного і збагаченого розмежування особливостей перебігу навчання; б) адаптивного поєднання: міні-модулі проводяться здвоєно, строєно або системно залежно від віку і мож-

ливостей учнів; в) багатозасобового забезпечення: учень може скористатися традиційним підручником, міні-підручником, програмою самореалізації чи допоміжною літературою за власним бажанням

КОЛЕКТИВ

Двостатевий учнівський колектив є однорідним за паспортним (фізіологічним) віком учнів, а не за психологічними критеріями, що унеможлиблює ефективно навчання для психологічно різних груп учнів, яких емпірично нараховується від 4 до 7 у кожному класі і яким потрібні різні способи (моделі) розвивальної взаємодії

Міні-модуль проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 18 осіб) двостатевими, відносно постійними групами учнів, які спеціально підбираються на рубежі 1-го, 5-го, 10-го класів за певними науковими критеріями (психологічна готовність до школи, тип вищої нервової системи, інтелектуальність, соціальність, креативність тощо), що дає змогу істотно скоротити різючу відмінність між розумовими, соціальними і творчими можливостями учнів, а відтак в кілька разів підвищити ефективність навчання, його розвивальний вплив на особистість

ОБСТАВИНИ

За цілями, змістом та особливостями функціонування урок будується так, щоб якомога повніше змоделювати ситуації наукового пошуку, які мали місце в історії людства; тому навчальний процес, умови його проведення організуються за законами наuczіння і учіння, тобто за еталон береться академічно ґрунтовне засвоєння певної системи наукових знань і формування умінь ними користуватися; водночас поза увагою учителя залишаються

Міні-модуль — це наука і мистецтво освітнього моделювання певного фрагменту соціально-культурного досвіду (простору) на основі окремого змістового модуля навчального курсу; природно, що такі обставини створюються учителем у два етапи: спочатку в мислительному плані як науковий проект інноваційної освітньої діяльності з учнями, згодом у практичному — як мистецьке втілення за конкретних умов неперервної розвивальної взає-

навчальні ситуації культурного й, зокрема, духовного змісту, що збіднює розвивальний шкільний простір

модії у класі; тому освітній процес організується за законами мірностями збалансованого психосоціального розвитку особистості в культурному середовищі, що реалізує соціоантропологічний підхід у розвитку національної освіти

ТЕХНОЛОГІЯ

Урок є втіленням певної методики навчання, що ґрунтується на окремому наборі педагогічних прийомів і методичних процедур роботи вчителя з учнями; разом з тим за цією методикою здебільшого можна розпізнати певну педагогічну технологію, яка має чітке практичне спрямування щодо особливостей педагогічного впливу на особистість і характеризується високою мірою суб'єктивності та індивідуального почерку (такту) вчителя; істотним недоліком уроку є відсутність довершеної освітньої технології, яка б дидактично нормувала поступ академічного та особистісного зростання учня

Кожний міні-модуль має певну освітню, здебільшого психодраматичну технологію, яка характеризується такими ознаками: 1) залежить від етапу цілісного модульно-розвивального процесу, тобто від дидактичного і навчального модулів; 2) покликана забезпечити досягнення конкретної психодидактичної мети; 3) кооперує освітню діяльність вчителя і учня у вигляді неперервної розвивальної взаємодії; 4) робить освітній процес смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним у часі; 5) утримує кілька педагогічних технологій і багатоваріантну систему проблемно-діалогічних методів і прийомів навчання; 6) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення; 7) зафіксована у науковому проєкті навчального модуля і знаходить реальне втілення за допомогою навчального сценарію

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Урок забезпечується пояснювально-ілюстративними інформаційними засобами (ка-

Міні-модуль має інноваційне програмно-методичне забезпечення, що взаємозалежно і

лендарно-тематичні плани і плани-конспекти для вчителя та традиційні підручники і допоміжні навчальні засоби — для учня), яких явно недостатньо для організації розвивального навчання; водночас саме ці засоби у поєднанні з методичним матеріалом обслуговують класно-урочну систему, що не працює з розвитком особистості у повному обсязі, а лише з її знаннями, вміннями і навичками

послідовно подає основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні окремого набору знань, норм і цінностей й дає учневі і вчителю можливість повно виявляти позитивний потенціал психосоціального зростання на кожному етапі модульно-розвивального процесу; при цьому дотримується баланс засобів для вчителя і учня: граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії — для першого, і також граф-схеми та міні-підручники і програми самореалізації — для другого

КОНТРОЛЬ

Здійснюється систематично як поточне і підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів, але суб'єктивними засобами — за допомогою бальної оцінки, що істотно знижує точність і якість контролю; крім того, контроль завдання з усіх предметів здебільшого проводиться насамкінець півріччя і навчального року, що часто призводить до психологічного виснаження учнів; у результаті зворотний зв'язок між учителем і учнем після банального оцінювання є поверховим, не завжди об'єктивним і не стимулює продовження навчальних контактів

Відстеження перебігу модульно-розвивального процесу здійснюється неперервно через динаміку того чи того психолого-педагогічного змісту міжсуб'єктної взаємодії у системі «вчитель — класний колектив»; це дає змогу професійно керувати психосоціальним розвитком учнів у напрямі їхнього розумового і соціального потенціалу, навчальних і культурних досягнень; водночас у розпорядження учня надаються такі критеріальні засоби рефлексії і самоконтролю, що він сам у змозі поліпшити якість оволодіння знаннями, нормами, цінностями; до того ж під час підсумкового оцінювання (контролю) перевага надається об'єктивним засобам (тестування, побудова рейтингу тощо) над суб'єктивними, що виключає педагогічну помилку

ПОМИЛКА

Помилки і неточності фіксуються й здебільшого негативно позначаються на навчальній успішності учня; вчителем не розрізняється помилкова дія і помилковий результат, тому явно або неявно забороняється помилятися, що істотно утруднює утворення в учня позитивної мотивації до навчання, спричинює його зовнішню і внутрішню пасивність

Неперервна вмотивована пошукова активність учня передбачає виконання ним помилкових дій, що на окремих етапах модульно-розвивального процесу (установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий та ін.) є навіть обов'язковою умовою успішного навчання; будь-який помилковий результат, крім залікового та екзаменаційного, учень має змогу виправити після додаткової роботи над змістовим модулем

но-психологічного явища і проведення на цій основі порівняльного аналізу традиційного уроку і міні-модуля (табл.2).

Зауважимо, що в ході виконання другої процедури дослідження з переліку характеристик були усунуті ті, що притаманні тільки класно-урочній системі («матеріал», «засвоєння», «закріплення», «повторення» тощо), або стосуються загальних принципів розвитку освіти («гуманізація»; «індивідуалізація», «екологізація», «диференціація» та ін.) чи мають відношення до ефективності навчально-виховного процесу загалом («гнучкість», «відкритість», «адаптивність»). Водночас у переліку немає складників, що входять до структури більш загальних, котрі знайшли відображення в дослідженні (наприклад, до змісту поняття «технологія» входять визначення «метод», «прийом», «процедура»).

Результати структурно-функціонального аналізу пропонованих складників навчального процесу свідчать про можливість довершеного смислового описання такого складного явища суспільного життя як «навчальне заняття» («урок»). Спроба повно втілити цю можливість привела до створення відповідної порівняльної таблиці (N2), зміст якої наочно демонструє сутнісні соціально-психологічні відмінності між традиційним уроком і міні-модулем.

ПОПЕРЕДНІ ВИСНОВКИ

1. Традиційний урок має обмеження щодо реалізації розвивальних функцій навчання, оскільки науковими засобами не контролює і не керує перебіг психолого-педагогічного змісту освітнього процесу, відтак не адаптує його до індивідуальних здібностей учнів.

2. Має місце об'єктивна потреба і можливість модифікувати традиційний урок у напрямі оптимізації психофізіологічного навантаження учня, індивідуалізації педагогічної взаємодії вчителя і класу, прискорення психосоціального розвитку особистості.

3. Серед тенденцій реформування традиційного уроку основними є три стратегії, які зводяться до його вдосконалення, заміни, модифікації. Найконструктивнішою видається остання, оскільки синтезує переваги попередніх й, зберігаючи здобутки уроку, прагне кардинально змінити внутрішній зміст його форм, технологій, методів і наслідків.

4. Однією з ефективних форм шкільного навчання, що перетворює урок на розвивальне дійство, є міні-модуль — тип особливим чином організованого навчального заняття, що набув поширення в експериментальній модульно-розвивальній системі.

5. Урок і міні-модуль єдині в дотриманні зовнішніх дидактичних характеристик організації навчання і сутнісно відмінні в забезпеченні соціально-психологічного змісту педагогічної взаємодії, яка з пізнавально-інформаційної перетворюється на внутрішньо вмотивовану, культурно-освітню діяльність учителя і учня.

6. Міні-модуль як основна форма організації навчання за експериментальної системи зосереджує увагу вчителя на психолого-педагогічному змісті розвивальної взаємодії з класом, сприяє перетворенню класної кімнати на соціально-культурну лабораторію плекання індивідуального розвитку особистості, виявляючи і примножуючи її кращі природні, соціальні і духовні здібності.

7. Сутнісно вища розвивальна ефективність міні-модуля над традиційним уроком визначається трьома чинниками: а) психофізіологічним (збалансоване поєднання фізичної і

розумової активності учнів, ліквідація останніх 15-ти мало-продуктивних хвилин уроку); б) психолого-педагогічним (внутрішня мотивація учіння, розвивальна взаємодія учителя і учня); в) соціально-культурним (проектування і втілення ментально зорієнтованих соціальних норм і духовно-естетичних цінностей).

8. Відмінність між уроком і міні-модулем стосується також часового відтинку організації навчально-виховного процесу: урок — це 45 хв., міні-модуль — 20, 25 або 30 хв. заняття залежно від віку учнів та типу диференційованого класу. До того ж міні-модулі завжди здвоєні, строєні або системні, що дає змогу оптимізувати психофізіологічні процеси, контрольовані і некеровані стани свідомості учня.

9. Міні-модуль як наука і мистецтво освітнього моделювання певного фрагменту соціально-культурного простору на базі конкретного навчального курсу істотно відрізняється від уроку також за обставинами та умовами, оскільки останній прагне виключно до відтворення ситуацій наукового пошуку в навчанні.

10. Фундаментальна відмінність міні-модуля від традиційного уроку стосується технологічного забезпечення навчання: перший реалізує окрему освітню технологію, що має психодраматичний зміст і визначається етапом цілісного модульно-розвивального процесу, другий — конкретно педагогічною технологією (система методичних прийомів і процедур), що має практичне спрямування і характеризується суб'єктивністю.

11. Міні-модуль забезпечується складною системою інноваційних програмно-методичних засобів, щонайперше науковими проектами навчального модуля і сценаріями модульних занять, які з наукових і мистецьких позицій описують динамічні зміни соціально-культурного простору навчального курсу.

12. Міні-модуль переважає урок засобами, методами і формами поточного і підсумкового контролю та оцінювання як академічних досягнень учнів, так і психосоціальних, надаючи кожному доступні його віку засоби рефлексії і самоконтролю, право помилятися і виправляти помилку та об'єктивно визначати свої успіхи за допомогою тестів.

2.3. ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Програмно-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи є інноваційним і визначається двома факторами — логікою розвитку відповідної теорії й актуальними завданнями шкільної практики. Протягом кількох років було розроблено і оприлюднено: 1992 р. — розвивальний міні-підручник, 1993 р. — науковий проект навчального модуля, 1994 р. — сценарій модульного заняття, 1995 р. — граф-схема навчального курсу, і 1996 р. — освітня програма самореалізації особистості учня на базі окремого предмету.

У визначенні набору компонентів інноваційного програмно-методичного забезпечення обстоюваної експериментальної моделі, на думку А.В.Фурмана, важливим є таке методологічне положення: будь-яка освітня система, зокрема шкільна, здійснює певну інструментальну надбудову, визначаючи поле причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду. За модульно-розвивального навчання зазначена надбудова оформляється у вигляді методично-засобового змісту, що взаємоадаптує психолого-педагогічний і навчально-предметний різновиди, організовує проектне функціонування міжсуб'єктної взаємодії.

Важливе місце посідають проблемно-модульні програми у реалізації принципів та умов експериментальної системи, де традиційні засоби навчання є фундаментом, на якому має бути вибудована складна архітектоніка нових методик і засобів, що сприяють гармонізації і центруванню найважливіших розвивальних потоків, які йдуть від дидактичних завдань і наукового змісту, організаційних форм і педагогічних технологій, особистості педагога і наслідків спільної навчальної діяльності школярів.

Саме для вирішення складних завдань неперервної міжсуб'єктної взаємодії вчителя та диференційованого класу і розробляється проблемно-модульні навчальні програми й інші організаційно-технологічні засоби — розклад модульних занять у школі, графіки занять з кожного навчального курсу на півріччя.

Крім того, ознакою інноваційного забезпечення нової освітньої моделі є її розвивально-адаптивне спрямування стосовно детального аналізу кожного компоненту залежно від особливості його функціональної ролі в системі, мети використання, завдань управління тощо (табл.3). Як наслідок — соціально-культурний досвід людства і нації проходить відбір на обсяг, структурованість і якість за кількома групами критеріїв, що дають змогу не стільки залучити особистість до суспільно значущого шкільного змісту, скільки пристосувати заверщені фрагменти знань, норм і цінностей до ментального досвіду, вікових та індивідуальних її особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь.

Таблиця 3

Сутнісна характеристика програмно-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи

№ п/п	Компоненти програмно-методичного забезпечення експериментальної системи	Функціональна роль в освітній системі	Мета-результат використання програмно-методичних засобів	Завдання управління в освітній системі
1	Граф-схеми навчальних курсів (для вчителя і учня)	Соціально-культурна адаптація освітнього змісту до умов діяльності національної школи	Календарно-тематичне планування інноваційного змісту, структури, оформлення	Стратегія управління розвитком соціально-культурного простору школи
2	Наукові проекти навчальних модулів (для вчителя)	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	Тактика управління навчально-виховно-освітніми ритмами як соціально організованими потоками соціума на особистість
3	Сценарії модульно-розвивальних занять (для вчителя)	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»	Техніка творчого ефективного ведення педагогом безперервної розвивальної взаємодії з учнями
4	Розвивальні міні-підручники (для учня)	Смислово-психологічна адаптація освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учня	Мінімізоване подання освітнього змісту у різних системах кодування інформації	Засіб самоуправління і саморозвитку особистості учня
5	Програма самореалізації особистості учня на основі окремого навчального курсу (для учня)	Духовно-індивідуальна адаптація освітнього змісту до особистісних потреб та індивідуальності учня	Презентація групового соціально-культурного змісту як найвищого досягнення нації і людства загалом	Засіб розвитку самоповаги, внутрішнього самоствердження і самореалізації особистості

П'ятикомпонентна проблемно-модульна програма є основним засобом керування розвивальною взаємодією вчителя і учня, оскільки науково обґрунтовує участь кожного у досягненні навчальної та особистої мети. На відміну від неї, традиційна — це інформаційне формулювання тих завдань, які педагог покликаний реалізувати на практиці, тобто спонукати школярів засвоїти наукові знання. Тому остання не розкриває, як саме учасники освітніх взаємин беруть участь у навчально-виховному процесі.

Проаналізуємо перший компонент проблемно-модульної програми граф-схеми навчальних курсів, що створюються для вчителя і учня. Вони є альтернативою календарно-тематичних планів, тому що реалізують якісно інше функціональне призначення — адаптують державний освітній зміст до умов діяльності української школи та обстоюють соціально-культурну стратегію вивчення навчальних курсів, котра зрозуміла для всіх учасників розвивальної взаємодії. Крім того, вони є інноваційними, оскільки поєднують переваги графу (змістово-логічна структура предмета) і схеми (графічно-символічне зображення кількох моделей системи) в описанні повного шляху опанування навчальним планом для середнього закладу.

Пропоновані учителями експериментальної СШ № 10 м. Бердичева — граф-схеми [69] поєднують надбання науково та досвідно зорієнтованого навчання і найголовніше — збагачують потребо-мотиваційну сферу підростаючої особистості, відповідаючи на їхні численні запитання «Що?», «Коли?» і «Як?». Це повною мірою реалізує основоположні вимоги принципу модульності: учень має знати близькі, віддалені, далекі і фінішні перспективи власної освітньої діяльності.

Отже, у модульно-розвивальній системі ліквідовуються суперечності між науковими, соціальними та особистісними потребами учасників навчального процесу. Цьому, безперечно, сприяє система загальнонаукових та культурологічних категорій і понять, що проектується як термінологічна матриця шкільних курсів, що концептуалізує мислення індивіда. Крім того, граф-схеми вирізняються новизною поєднання принципів:

* логічності — структурно-змістова організація навчальних блоків дедуктивним способом згори — донизу;

* занурення — досягнення пізнавальних нормотворчих і ціннісно-естетичних рівнів заглиблення у соціально-культурний досвід;

* осягнення — внутрішнього прийняття учнем еталонного досвіду завдяки категоріально-понятійній матриці курсу;

* зростання — обов'язкове проходження кожним учнем семи основних етапів цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу;

* інформаційності — додаткові відомості про організацію, контроль, засоби навчання.

Працюючи над граф-схемами, учителі експериментальних шкіл проходять такі етапи спільної проектної діяльності з науковцями:

1) оволодівають теорією і технологією побудови граф-схем;
2) вивчають зміст навчальних програм для середньої школи і здійснюють його первинне групування відповідно до психодидактичних вимог кожного із семи етапів модульно-розвивального процесу;

3) аналізують матеріал навчального курсу як логічну послідовність відносно довершених змістових блоків (знання, норми, цінності), керуючись дедуктивним підходом в організації соціально-культурного досвіду;

4) концептуалізують зміст основних змістових модулів курсу за допомогою системи найфундаментальніших категорій і понять;

5) визначають кількість міні-модулів повного функціонального циклу розвивальної взаємодії, зважаючи на правила їх поєднання та чередування;

6) подають додаткову інформацію про особливості, форми, методи або засоби освітньої співпраці з учнями протягом навчального року;

7) готують графіки модульних занять на півріччя і вивішують їх разом із граф-схемами у своєму кабінеті (класній кімнаті).

Отже, граф-схеми навчальних курсів вирішують завдання інноваційного планування конкретної освітньої діяльності вчителя і учнів, забезпечуючи планування конкретної освітньої діяльності вчителя і учнів, забезпечуючи однакове розуміння

нами близьких, віддалених і далекоюсяжних перспектив шкільного навчання. Водночас вони реалізують соціально-культурну стратегію управління розвивальною міжсуб'єктною взаємодією, за якої вчитель головно керується психолого-педагогічним нормативним змістом етапів модульно-розвивального процесу, а учень — окремою Пам'яткою, що визначає його соціальну продуктивну роль на цих етапах. У ситуації самоуправління зростає відповідальність учня за власні дії і вчинки, гуманізуються його взаємостосунки з оточенням.

Важливим інноваційним компонентом програмно-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи є наукові проекти навчальних модулів, що створюються для вчителя. Їхнє призначення полягає в науково-дидактичній адаптації і взаємодоповненні психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового різновидів змісту до можливостей школи та умов функціонування і розвитку цілісного освітнього циклу. Саме за допомогою цих проектів здійснюється глибинний змістово-психологічний аналіз того фрагменту досвіду, який буде пред'явлений учням на 30- чи 20-хвилинному модульному занятті.

Підготовка наукових проектів здійснюється у спільній пошуковій діяльності науковців і практиків на таких рівнях:

а) визначення стратегії проектування, суть якої полягає в усвідомленні мети і психолого-дидактичного змісту навчальних модулів від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного;

б) реалізація тактичних завдань проектування, коли визначаються критерії відбору соціально-культурного змісту до кожного етапу цілісного модульно-розвивального процесу;

в) обґрунтування техніки проектування, за якої вимоги стосуються психомистецького наповнення і створення взаємозалежних модулів знань, норм і цінностей;

г) збагачення досвіду проектно-конструкторської діяльності учителів під час створення інноваційних програмно-методичних засобів.

А.В.Фурман обґрунтовує сім принципів створення наукових проектів [65]: а) культурологічності, що вказує на їх змістовний фундамент; б) диференційованості, що підкрес-

лює необхідність розмежування освітнього змісту за етапами модульно-розвивального процесу; в) взаємодоповнення, що потребує взаємозбагачення між різновидами змісту А, Б і В; г) психологічності, що свідчить про переважання психолого-педагогічного змісту А над Б і В; д) науковості, що вимагає розширення навчально-предметного змісту завдяки збільшенню обсягу нормативного і ціннісного компонентів досвіду; е) методичності, що фіксує межі конструктивного використання методично-засобового змісту (версії, варіанти, способи, приклади тощо); є) універсальності, що ґрунтується на нормативному описанні проектів.

Структура наукових проектів також уніфікована і складається з таких основних розділів:

1. Навчальний курс. Клас. Тема. Кількість міні-модулів.
2. Категорії і поняття.
3. Основні завдання психосоціального розвитку учнів.
4. Результати функціонування навчального модуля: знати, нормувати, цінувати.

5. Обсяг і структура освітнього змісту міні-модулів, де й подається системний опис похідних змістових блоків відповідно до кожного міні-модуля як етапу розвивальної взаємодії (установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий і т.д.).

Отже, наукові проекти навчальних модулів у новій освітній системі дають змогу чітко визначати соціально-культурний змістовий простір довершеної з наукової та мистецької позицій розвивальної взаємодії вчителя і учнівської групи в його основних компонентах і системах. Крім чітко визначеного подання психолого-педагогічного і навчально-предметного змісту до кожного міні-модуля здійснюється детальне описання форм, методів, засобів та інших кількісних і якісних характеристик організації освітньої діяльності школярів. Тому учителі-предметники саме завдяки науковим проектам одержують можливість однакового ситуативного забезпечення різноаспектного змісту міжсуб'єктних взаємостосунків.

Важливе місце серед програмно-методичних засобів у новій освітній системі належить навчальним сценаріям, котрі є своєрідною альтернативою план-конспектів уроку. Їх основне призначення — здійснити художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до закономірностей та умов перебігу цілісного модульно-розвивального процесу. Тому

такий сценарій — це науковий опис однієї або кількох сюжетних ліній мистецького перебігу навчальних взаємовпливів, що фіксує основні етапи організованих міжсуб'єктних перипетій, висвітлює в деталях і нюансах хід розвивальної взаємодії та підкреслює емоційно-психологічні стани і реакції яких треба домогтися учителю.

Зазначені складові є обов'язковими компонентами структури сучасного навчального сценарію, який створюється за окремим алгоритмом, що містить:

- психолого-педагогічну характеристику класного колективу, яка є необхідною умовою повноцінної експозиції;

- навчально-театралізовані умови і прийоми досягнення основної, проміжної і похідних розвивальних завдань;

- випереджувальний план основного сюжетного напряму розгортання розвивальної взаємодії;

- опис сценарних подій (кульмінаційні точки) основної композиційної будови навчального модуля та напрямів їх розвитку і згасання;

- наступність сюжетних ліній пізнавально-емоційної, критично-регуляційної і ціннісно-естетичної фаз цілісного модульно-розвивального процесу у багатоаспектному поєднанні змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання;

- конкретний психомистецький зміст сюжетних ліній чуттєво-естетичного, установчо-мотиваційного, змістово-пошукового, оцінно-сміслового, адаптивно-перетворюючого, системно-узагальнюючого, контрольного-рефлексивного і духовно-естетичного навчального модуля;

- узагальнений аналіз навчального сценарію, його практична апробація.

Отже, психомистецький виклад академічних подій за логікою трифазного функціонування цілісного модульно-розвивального процесу озброює учителя технікою ефективного ведення неперервної педагогічної взаємодії і водночас залучає учнів до вищих форм культурного творення і межового переживання (захоплення, інсайт, внутрішній зліт тощо), оптимізує їхній духовний розвиток.

Важливо виняткову роль у новій шкільній системі відіграють розвивальні міні-підручники, які є основним інструментом (засобом) свідомої освітньої діяльності учня. Вони, орієнтуючись на державний стандарт, у мінізованому ви-

гляді подають цілісний змістовий модуль як взаємодоповнення знань, норм і цінностей у різних способах кодування інформації. Відтак міні-підручник розвиває щонайперше мотиваційно-сміслову сферу особистості учня. У цьому його основна перевага над традиційним.

Теоретико-методологічною основою міні-підручника є концепція розвивального підручника, запропонована А.В.-Фурманом [65].

Вкажемо на основні позиції цієї концепції:

1. Для створення в Україні підручників нового покоління треба налагодити продуктивну діяльність системи національного підручникотворення, яка б об'єднувала фахівців різного профілю.

2. Підручникотворчий процес є завершеним, якщо:

а) створені теорія, методологія і технологія певного типу підручника;

б) написаний, виготовлений та апробований його експериментальний зразок;

в) він упроваджений у масову шкільну практику.

3. Підручник є сутнісним компонентом освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, у якій він відіграє синтезуючу нормативно-регуляційну роль, обґрунтовуючи як базовий зміст освіти, так цілі і завдання, форми і рівні, технології і методи, засоби і результати співдіяльності вчителя і учня.

4. Провідна тенденція розвитку сучасного підручникотворення полягає у відмові від інформаційно-диференційованого, теоретично деталізованого типу навчальної книжки до розвивально-інтегративної, що висвітлює кращий соціально-культурний досвід у вигляді взаємозалежних знань, норм, цінностей.

5. Розвивальний підручник забезпечує смислово-психологічну адаптацію мінізованого освітнього змісту до індивідуальності учня певного змісту; він навчає думати і розуміти, плекає здібності і духовно-естетичні потреби, вчить нормотворенню і продуктивній рефлексії.

6. Поступальний розвиток національного підручникотворення пов'язаний із створенням навчальних книжок розвивального типу, котрі, крім істотного оновлення змісту, мають адаптовану до психологічних властивостей учня, ком-

позиційну будову, передбачають значне розширення форм, методів і прийомів роботи з ними.

7. У вітчизняному досвіді підручникотворення маємо чотири підходи до проектування і створення розвивальних підручників: проблемно-діалогічний, змістово-узагальнюючий, інтегративно-полікультурний і проблемно-модульний.

8. Найперспективнішим є проблемно-модульний підхід до підручникотворення, оскільки:

а) реалізується як соціальне замовлення інноваційної освітньої системи;

б) впроваджується в ході фундаментального соціально-психологічного експерименту;

в) перевіряється на ефективність у наборі інших обов'язкових компонентів інноваційної моделі (граф-схеми, наукові проекти тощо).

9. Суть проблемно-модульного підходу до створення навчальних книжок полягає в налагодженні такої спільної діяльності науковців, практиків і видавців, яка б реалізувала повноцінний підручникотворчий процес з обов'язковим дотриманням вимог ідей і принципів модульно-розвивальної системи (див. схема 1).

10. Оптимальною формою сучасного нового підручника є розвивальний міні-підручник — своєрідна, невеличка за обсягом, науково-популярна книжечка, яка наочно і компактно відображає окремий змістовий модуль (приблизно розділ, тема). Цей міні-підручник здебільшого подається у формі зошита з друкованою основою, що відображає сім основних етапів проходження цілісного модульно-розвивального процесу і передбачає використання різних форм і видів пошукової активності, культурних дій і вчинків.

11. Одна з основних психологічних ознак розвивального міні-підручника — чітке визначення метасистеми інформаційних, смислових і рефлексивних засобів, якими учень, працюючи із сторінками, збагачує власний ментальний досвід, самодетермінує появу психічних новоутворень.

Цікавою, на наш погляд, є ідея освітньої програми само-реалізації особистості учня, що також освоюється у модульно-розвивальній системі [65]. Її суть полягає у наданні кожному учневі можливості самодостатньо обрати і виконати

набір цікавих задач і вправ, що виходять за межі освітнього стандарту і мають непересічне значення для сучасної культури, розвитку цивілізації. причому вчителі експериментальних шкіл ДАККО розпочали підготовку програм самореалізації трьох рівнів до кожного навчального модуля: самоповаги — для учнів з низьким інтелектуальним потенціалом, самоствердження — із середнім і самореалізації — із високим. Досвід показує, що освітня ініціатива школярів у ситуації, коли їх не примушують і не виставляють оцінок, формує у них внутрішню мотивацію до окремого курсу, розвиває позитивну Я-концепцію.

ВИСНОВКИ

Модульно-розвивальна система, як слушно вважає її автор, вносить у розвиток національної освіти принаймні сім фундаментальних нововведень.

* нову світоглядну доктрину місця і ролі освітянства в національному державотворенні та розбудові демократичного суспільства, що знаходить обґрунтування в соціально-культурній парадигмі освіти;

* просторову модель проектування змісту навчальних курсів на базі державних освітніх стандартів, що дає змогу не просто викладати науковий зміст предметів у координатах «знання — уміння», а конструювати соціально-культурний простір у координатах «знання — норми — цінності»;

* набір ширшого кола професійних функцій учителя, до яких, окрім традиційних, додаються уміння бути носієм і виробником етнонаціонального досвіду, культурних норм і морально-етичних цінностей;

* рівноправну в соціально-психологічному відношенні роль учня і вчителя в шкільному житті, яка визначає культурні контури розвивальної взаємодії з правом кожного вільно діяти в межах певного нормотворчого поля, повно реалізуючи власну пошукову активність і самостійність;

* диференціацію різновидів змістового наповнення міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учня на психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично засобовий, за якої першому чинникові відводиться визначальне місце в організації керованого модульно-розвивального процесу;

* трифазне наукове описання цілісного циклу розвивальної міжсуб'єктної взаємодії (пізнавально-емоційна, критично-регуляційна і ціннісно-естетична фази) як його наукове проектування і мистецтво практичної реалізації, що взаємозалежно відображає закономірності наукового пізнання і навчально-театрального дійства;

* конкретну багатоваріантну технологічну схему втілення модульно-розвивального процесу за допомогою проблемно-модульних програм як інноваційно повноцінного програмно-методичного забезпечення експериментальної системи освіти.

Кожне нововведення є певним відкриттям, оскільки немає аналогів у світовій теорії і практиці розвитку освітництва, хоча й ураховує тенденції реформування шкільної справи у розвинених країнах. Так, одна з основних вимог до відбору програмного матеріалу 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'язано із стрижневою новацією обстоюваної тут системи проектувати зміст освіти як єдність знань, норм і цінностей. До того ж чимало оригінальних програм і методик накопичено зарубіжними шкільними психологами щодо ефективної роботи з психолого-педагогічним змістом під час групового та індивідуального консультування школярів.

Очевидно, що модульно-розвивальна система істотно відрізняється від класно-урочної сукупності базових компонентів — призначенням і змістом освіти, роллю вчителя і учня, технологіями і методичним забезпеченням міжсуб'єктної взаємодії, вимогами до наукового проектування і мистецького втілення цілісного функціонального циклу навчального модуля. Саме це дає підстави визначати її як інноваційну, 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 глибокого пізнання й ефективного використання триритмічної природи соціально організованого навчально-виховного освітнього процесу.

У вигляді теоретичних блоків сформулюємо загальні висновки, що системно підтверджують правомірність робочої гіпотези нашого дослідження.

По-перше, центральною ланкою теорії модульно-розвивальної системи освіти є розвивальна взаємодія вчителя і учня, яка характеризує соціально-культурний зміст психологічних впливів учасників навчання один на одного. Ці впливи моделюються учителями базових шкіл ДАККО в ході започаткування і поглиблення соціально-психологічного експерименту. Тому вкажемо принаймні на кілька примітних ознак зазначених впливів, котрі розвиває нова освітня система:

а) перевага надається національним ідеям та ідеалам, культурним здобуткам українства в ситуації чіткої орієнтації на позитивний потенціал українського менталітету у вихованні підростаючого покоління, а відтак долається абсолютизація науково-предметного змісту сучасної шкільної освіти;

б) ці впливи організовуються як такі педагогічні форми сумісної освітньої діяльності вчителя і учнів, що характеризуються гуманністю, відкритістю, рівністю соціальних функцій між дорослими і дітьми;

в) технологічно втілюються як сукупність психомистецьких методів і технік (способи, прийоми) співпраці учителя та учнів, що забезпечує культурне збагачення і духовне вдосконалення їхнього ментального досвіду;

г) оптимізуються психологічні взаємини учасників освітнього процесу за допомогою інноваційної системи програмно-методичного забезпечення експерименту, що містить: а) граф-схеми навчальних курсів, б) наукові проекти програми навчальних модулів, в) сценарії модульно-розвивальних занять, г) розвивальні міні-підручники, д) освітні програми самореалізації особистості учня.

По-друге, функціонування навчального модуля у цілісному модульно-розвивальному циклі забезпечує психосоціальне зростання особистості, тому що:

— освітній процес, наповнюючись міжсуб'єктною взаємодією, повно реалізує її природні і соціальні можливості на шляху культурного входження в суспільне життя;

— відбувається збагачення інформаційно-пізнавального досвіду кожного учасника взаємин;

— утворюється позитивна установка і стійка внутрішня мотивація до навчально-виховної діяльності;

— активізується її інтелектуальний, творчий і духовний потенціал.

По-третє, психомистецькі технології модульно-розвивального навчання є перспективними напрямками гуманізації національної середньої освіти завдяки організації неперервної паритетної взаємодії вчителя і учня, що дає змогу:

1) повно реалізувати можливості природної самоактивності особистості в поглибленні внутрішнього мотивування її наукової діяльності (установчо-мотиваційний етап) до ціннісно-естетичного і самоактуалізуючого творення власного Я (духовно-естетичний етап);

2) досягнути оптимальної послідовності в забезпеченні цілеспрямованих педагогічних впливів на особистість — емоційну, інтелектуальну і духовну сфери;

3) гармонійно поєднати психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий складники міжсуб'єктних взаємостосунків з основними різновидами змісту освітньої діяльності — знаннями, нормами, цінностями;

4) забезпечити якісне виконання педагогом управлінських функцій у класі як відкритій соціальній групі, що гарантує якісну результативність шкільної праці і водночас розвиває сутнісні сили індивідуальності кожного.

По-четверте, однією з ефективних форм шкільного навчання, що перетворює урок на розвивальне дійство, є міні-модуль, тобто особливим чином організоване навчальне заняття, якісно вища ефективність якого порівняно з традиційним уроком визначається трьома чинниками:

— психофізичним (збалансоване поєднання фізичної і розумової активності учнів, ліквідація останніх 15-ти малопродуктивних хвилин уроку);

— психолого-педагогічним (внутрішня мотивація учіння, проблемно-діалогічна особистісна адаптованість, розвивальна взаємодія вчителя і учнів тощо);

— управлінсько-технологічним (модель повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу, психодраматичні освітні технології);

— соціально-культурним (проектування і втілення ментально зорієнтованих соціальних норм і духовно-естетич-

них цінностей; відповідна стратегія управління освітнім процесом).

По-п'яте, модульно-розвивальна система створює оригінальну програмно-методичну надбудову, що складається із п'яти основних інноваційних засобів, три з яких оптимізують освітню діяльність учителя (граф-схема, науковий проєкт, навчальний сценарій) і три — учня (граф-схема, міні-підручник, програма самореалізації). За високої змістової і структурної складності зазначених засобів імовірність їх створення визначається 7—10 роками за умови виконання базовими школами ДАККО затверджених програм дослідно-експериментальної роботи. Найскладнішим тут є створення цілісної системи освітнього змісту в такій методологічній послідовності: соціально-культурне значення (граф-схеми) — науково-психологічна доцільність (наукові проєкти) — художньо-психологічна доступність (міні-підручник) — духовно-психологічна прийнятність (освітня програма самореалізації).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980. — 235 с.
2. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. — М., 1990. — 240 с.
3. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. — К., 1993. — 220 с.
4. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания//Избранные психологические труды. — М., 1996. — 384 с.
5. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение //Вопр. психологии. — 1994. — N 4. — С. 56—66.
6. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. — 3-е изд. — М., 1972. — 470 с.
7. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982. — 199 с.
8. *Бодалев А.А.* Личность и общение//Избранные труды. — М., 1983. — 271 с.
9. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — 464 с.
10. *Бондар В.І.* Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. Урок продовжується: запитання і відповіді//Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — N 2. — С.85—101.
11. *Вазина К.Я.* Саморазвитие личности и модульное обучение. — Н.Новгород, 1992. — 122 с.

-
12. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: В 6 т. — М., 1982. — Т.2. — 361 с.
 13. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1991. — 480 с.
 14. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающегося обучения. — М., 1986. — 240 с.
 15. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. — М., 1990. 424 с.
 16. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1986. — Т.1. — 316 с.
 17. *Кабанова-Меллер В.Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. — М., 1981. — 96 с.
 18. *Киричук О.В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії//Психологія. — К., 1991. — Вип. 37. — С.3—12.
 19. *Ковалев Г.А.* О системе психологического воздействия. — М., 1989. — 152 с.
 20. *Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А.* Проблема интериоризации в психологии//Вопр. психологии. — 1985. — №3. — С. 110-120.
 21. *Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии, три стратегии психологического воздействия//Вопр. психологии. — 1987. — № 3. — С.41-49.
 22. *Коломінський Н.Л.* Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення//Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — № 2. — С. 106—113.
 24. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976. — 350 с.
 25. *Кон И.С.* Психология старшеклассника: пособие для учителей. — М., 1980. — 192 с.
 26. *Кондаков В.М.* Логический словарь-справочник. — М., 1975. — 270 с.
 27. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы. — М., 1991. — 207 с.
 28. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989. — 608 с.
 29. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989. — 128 с.
 30. *Леонтьев А.Н.* Педагогическое общение. — М., 1979. — 64 с.
 31. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. — М., 1974. — 64 с.
-

32. *Лисина М.И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками//Вопр. психологии. — 1982. — N 4. — С. 18—35.
33. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — 446 с.
34. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. — М., 1974. — 172 с.
35. *Майерс Д.* Социальная психология: Пер. с англ. — Питер, 1996, — 700 с.
36. *Маслоу А.* Психология бытия. — М., 1997. — 304 с.
37. *Матюшкин А.М.* Основные направления и проблемы исследования мышления и творчества//Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. — М., 1985. — С. 115—122.
38. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972. — 208 с.
39. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М., 1975. — 368 с.
40. *Менчинская Н.А.* Обучение и умственное развитие//Обучение и развитие. — М., 1965. — С. 3—34.
41. *Монтень М.* Опыты: В 3 кн. — М., 1992. — Кн. 3. — 415 с.
42. *Москалець В.П.* Психологічне обґрунтування української національної школи. — Л., 1995. — 120 с.
43. *Мудрик А.В.* Социализация в «смутное время», — М., 1991.
44. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. — К., 1990. — 191 с.
45. Обучение и развитие//Под ред. Л.В.Занкова. — М., 1975. — 440 с.
46. *Огнев'юк О.В., Фурман А.В.* Принцип модульності в історії освіти. — Ч.1. — К., 1995. — 85 с.
47. *Оконь В.* Введение в общую дидактику.: Пер. с польск. — М., 1990. — 382 с.
48. *Петровский А.В., Шпалинский В.В.* Социальная психология коллектива. — М., 1978. — 176 с.
49. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М., 1976. — 368 с.
50. Психологический словарь/Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. — 2-е изд. — М., 1997. — 440 с.

51. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. — М., 1994. — 480 с.

52. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 4 т. — М., 1989. — Т.1. — 488 с.; Т.2. — 328 с.

53. *Садовский В.Н.* Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. — М., 1974. — 279 с.

54. Страницы автобиографии В.И.Вернадского. — М., 1981.

54а. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. — К., 1996. — 320 с.

55. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990. — 192 с.

56. *Флоренская Т.А.* Я — против «Я». — М., 1985. — 80 с.

57. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990. — 369 с.

58. *Фрейд З.* Психология бессознательного. — М., 1990. — 448 с.

59. *Фридман Л.М., Маху В.И.* Проблемная организация учебного процесса. — М., 1990. — 63 с.

60. *Фромм Э.* Душа человека. — М., 1992. — 430 с.

61. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Міні-модуль в організації шкільного навчання: складники обґрунтування//Наукові записки Тернопільського пед.університету. Серія 3: Педагогіка і психологія. — 1998. — № 2. — С. 15—21.

62. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження//Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — №4. — С. 94—120.

63. *Фурман А.В.* Духовність — основа нової школи//Освіта. — 1996. — 30 жовтня. — С.2—3.

64. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальна система//Освіта. — 1996. — 10 січня. — С. 2—6.

65. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К., 1997. — 340 с.

66. *Фурман А.В.* Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191 с.

67. *Фурман А.В.* Проблемно-модульні навчальні програми//Освіта. — 1998. — 10 квітня. — С. 2—3.

68. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. — К., 1993. — 224 с.

69. *Фурман А.В.* Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі//Рідна школа. — 1997. — № 2. — С.25—34.

70. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку// Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — №3. — С. 39—56.
71. *Хараш А.У.* Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф.дис...канд. психолог. наук. — М., 1983. — 20 с.
72. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — Питер Пресс, 1997. — 608 с.
73. *Шапоринский О.А.* Обучение и научное познание. — М., 1981. — 208 с.
74. *Шукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.— М., 1983. — 208 с.
75. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. — М., 1974. — 64 с.
76. *Юцявичене П.* Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. — 272 с.
77. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. — М., 1979. — 144 с.
78. *Vason A.* Educational psychology. — Canada, 1996. — 587 p.
79. *Crain W.C.* Theories of development concepts and applications. — 2 nd ed. — Pentice — Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1985. — 306 p.
80. *Gage N.L., Berliner D.C.* Educational psychology. — Chicago, 1975. — 869 p.
81. *Morris S.V.* Multicultural and intercultural Education. — Saskatchewan, 1989. — 255 p.
82. *Murray R.T.* Comparing theories of child development. — California, 1979. — 507 p.
83. *Papalia D.E.* Human development. — Sally Wendkos. — 6 th ed. — 1995, 697 p.
84. *Prokopenko J., White J., Bittel L., Eckles R.* Modular programme fon supervisory development. — Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide, 1981, — Vol. 1—5.
85. *Rice F.P.* Human development: a life-span approach. — 2 nd ed. — 1995, 641 p.
86. *Rogers C.A.* Cliend-centered. Person-centered approach to therapy. — In: Psychotherapists Cashbook: Therapy & Technique in Practice. — Kutash & A. Wolfledsls — Fr. 1985.

АНОТАЦІЯ

Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. — Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 — соціальна психологія. — Київський університет імені Тараса Шевченка, Київ, 1999.

Дисертація присвячена висвітленню соціально-психологічних закономірностей розвивальної взаємодії вчителя і учнів в системі модульно-розвивального навчання як соціокультурній організації.

Проаналізовані ідеї, принципи, категорії і поняття нової експериментальної системи, описані соціальні параметри моделі психологічного розвитку особистості (полімотивація, соціальна роль, психолого-педагогічний зміст, паритетна освітня діяльність тощо) й обґрунтовані технологічні інваріанти їх взаємозалежного втілення у досвіді педагогічних колективів середніх шкіл. Порівняння наукових підходів до соціального проектування розвивальних систем навчання дало змогу описати структуру соціально-психологічного простору розвивальних взаємин у класі, що організується в формі модульного заняття (міні-модуля). Охарактеризовані компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення повного освітнього циклу (знання—уміння—норми—цінності), описана методологія дослідження ефективності модульно-розвивального процесу.

Подані результати системного експертно-діагностичного вивчення основних параметрів і показників психосоціального розвитку вчителів і учнів за нових експериментальних умов свідчать про якісно вищий розвитковий вплив міні-модуля на зростання культурного потенціалу особистості порівняно з традиційним уроком, а також про важливі соціально-психологічні чинники реалізації розвивальної ефективності модульних занять з боку вчителя і учнів. Доведена доцільність нової системи щодо поліпшення психологічної і методичної грамотності педагогів, зростання інтелектуального та особистісного розвитку школярів, підвищення їхньої здатності до неперервної розвивальної взаємодії.

Ключові слова: експериментальна освітня система, соціально-психологічний простір, модульно-розвивальне навчання, розвивальна взаємодія, інноваційні програмово-методичні засоби, полімотивація, паритетна освітня діяльність, модульне заняття, психосоціальний розвиток особистості.