

Психологія і суспільство

Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис
2005 № 2 (20)

Заснований у 2000 році

Виходить чотири рази на рік

- ψ **Проблеми суспільствотворення**
- ψ **Фундатори психологічної науки**
- ψ **Фундаментальні дослідження**
- ψ **Методологія як сфера мислєдіяльності**
- ψ **Загальна психологія**
- ψ **Загальна соціологія**
- ψ **Історія психології**
- ψ **Теорія та історія соціології**
- ψ **Економічна теорія та соціологія**
- ψ **Теорія і технології соціальної роботи**
- ψ **Соціальна психологія**
- ψ **Вікова психологія**
- ψ **Освітня психологія**
- ψ **Міжнародні економічні відносини**
- ψ **Аксіопсихологія**
- ψ **Галузеві соціології**
- ψ **Економічна психологія**
- ψ **Спеціальні соціології**
- ψ **Психологія управління**
- ψ **Психодіагностика та експертиза**
- ψ **Експериментальна психологія**
- ψ **Математична психологія**
- ψ **Медична психологія**
- ψ **Психологія праці**
- ψ **Спеціальна психологія**
- ψ **Психологічна служба**
- ψ **Психологічна практика**
- ψ **Програмово-методичний інструментарій**

ISSN 1810-2131

Передплатний індекс — 21985

Реєстраційне свідоцтво KB №4715, видане 06.12.2000 р.

Журнал входить до переліку видань
Вищої атестаційної комісії України
у галузі психологічних і соціологічних наук
(Постанова ВАК України № 2-05/9 від 14 листопада 2001 року)

Засновник:

Тернопільський державний економічний університет
(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 9 від 28 квітня 2005 року)

Видавець:

Інститут експериментальних систем освіти

Редакція:

Головний редактор — Анатолій Фурман
Заступники головного редактора —
Юрій Яковенко, Оксана Гуменюк, Юрій Москаль
Відповідальний секретар — Надія Колісник

Редакційна колегія:

Віль Бакіров, Георгій Балл, Леонід Бурлачук, Олена Донченко,
В'ячеслав Казміренко, Зіновія Карпенко, Микола Корольчук,
Михайло Мельник, Віктор Москалець, Петро М'ясоїд, Елеонора Носенко,
Марія Пірен, Валентина Подшивалкіна, Мирослав Савчин,
Олександр Самойлов, Олег Скідін, Віталій Татенко, Олександр Тімченко,
Михайло Томчук, Юрій Трофімов, Борис Цуканов, Тамара Яценко

Редакційна рада:

Сергій Юрій (голова), Іван Бех, Анатолій Вихрущ, Микола Дробноход,
Володимир Євтух, Петро Кононенко, Михайло Лучко, Сергій Максименко,
Алла Мельник (заступник голови), Віктор Огнев'юк, Анатолій Погрібний,
Мирослав Попович, Микола Слюсаревський,
Олександр Устенко, Василь Шинкарук

Адреса редакції:

46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 1, к. 11, 12
Тел./факс (0352) 435985, e-mail: furman@ukrbiz.net, www.furman.ukrbiz.net

Здано до набору 4.05.05. Підписано до друку 12.05.05. Формат 84x108 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 16,0. Обл.-вид. арк. 16,3. Наклад 300 пр. Зам. № СФ-000009. Ціна за передплатою 15,61 грн.

Комп'ютерний набір та верстка Інституту ЕСО
за технічної підтримки видавництва "Економічна думка"

Віддруковано з готових діапозитивів ТОВ "Гал-Друк"
(46000, Україна, м. Тернопіль, вул. Гайова, 9)

ЗМІСТ

Фундатори української психології	5	<i>Світлана Аврамченко, Ірина Сергієнко</i> Розвиток вітчизняної практичної психології у науковій школі Тамари Яценко
Історія та теорія соціології	19	<i>Тетяна Каменська</i> Поняття “віртуального” і віртуалізація соціальної реальності
Спеціальні і галузеві соціології	29	<i>Анатолій Фурман</i> Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза
Педагогічна і вікова психологія	76	<i>Тетяна Надвинична</i> Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв’язування навчальних задач
	87	<i>Вікторія Скрипник</i> Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників
Психологія часу	94	<i>Оксана Гуменюк</i> Час та особливості його перебігу в модульно-розвивальному процесі
Болонський процес	100	<i>Ольга Коловіцкова, Юрій Луковенко, Володимир Нікітін, Наталія Слухай, Сергій Слухай, Валентин Якушик</i> Стратегія розвитку освіти в Україні: проблеми і перспективи
Наукове життя	142	<i>Філософія обличчям до світових проблем</i>
	145	<i>Інструментальна психодидактика: технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника</i>
	154	<i>Академія вшанувала пам’ять свого президента</i>
Пам’ятні дати	157	<i>Віктор Франкл</i>
	159	<i>Наші автори</i>
	160	<i>Резюме англійською мовою</i>

CONTEST

Founders of Ukrainian Psychology	5	<i>Svitlana Avramchenko, Iryna Serhiyenko</i> Development of National Practical Psychology at Scientific School of Tamara Yatsenko
History and Theory of Sociology	19	<i>Tetiana Kamenska</i> The Concept of “Virtual” and Virtualization of Social Reality
Special and Field Sociologies	29	<i>Anatolii Furman</i> System of Innovative Educational Activity of Module and Cultivating School and Its Complex Expertise
Pedagogic and Age Psychology	76	<i>Tetiana Nadvynychna</i> Psychological Self-Marching Conditions of Processes of Forming and Educative Tasks Solving
	87	<i>Viktoriya Skrypnyk</i> Peculiarities of March and Self-Perception of First-Year Students’ Socially-Psychological Adaptation
Time Psychology	94	<i>Oksana Humeniuk</i> Time and Its Passing Peculiarities in Module and Cultivating Process
Bologna Process	100	<i>Olha Kolovitskova, Yurii Lukovenko, Volodymyr Nikitin, Nataliya Slukhai, Serhii Slukhai, Valentyn Yakushyk</i> Educational Development Strategy in Ukraine: Problems and Perspectives
Scientific Life	142	<i>Philosophy Faced to World Problems</i>
	145	<i>Instrumental Psychodydactics: Projective Technology and Expertise of Module and Cultivating Manual</i>
	154	<i>The Academy Commemorates Our President</i>
Memorable dates	157	<i>Viktor Frankl</i>
	159	<i>Our authors</i>
	160	<i>Annotations in English</i>

РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У НАУКОВІЙ ШКОЛІ ТАМАРИ ЯЦЕНКО (до 60-річчя від дня народження)

Світлана АВРАМЧЕНКО, Ірина СЕРГІЄНКО

Copyright © 2005

Мета дослідження полягає у з'ясуванні сутності наукових відкриттів Т.С. Яценко, у визначенні основних етапів становлення її наукової школи, соціально-історичних та наукових передумов формування теоретичних і методологічних засад активного соціально-психологічного навчання та його інструментального забезпечення, специфіки розвитку глибинно-психологічної течії практичної психології у контексті психодинамічної теорії.

Сутнісний зміст. Статтю присвячено аналізу та узагальненню наукових здобутків дійсного члена АПН України, професора, доктора психологічних наук Тамари Семенівни Яценко. У статті відображено основні етапи становлення наукової школи, формування теоретичних та методичних засад методу активного соціально-психологічного навчання, висвітлено подальші напрямки розвитку психодинамічної теорії, з'ясовано зміст основних понять глибинно-психологічної гілки у вітчизняній практичній психології.

Ключові слова: *активне соціально-психологічне навчання, практична психологія, підготовка психологів-практиків,*



Тамара Семенівна ЯЦЕНКО

психодинамічна теорія, свідоме та несвідоме, психологічний захист, позитивна дезінтеграція – вторинна інтеграція на більш високому рівні розвитку, модель внутрішньої динаміки психіки.

Посилення інтересу суспільства до психологічної науки та практики, зростання чисельності державних і приватних вищих навчальних за-

ладів, що готують практичних психологів, розмаїття наукових шкіл та підходів у психології – ці та інші тенденції потребують вирішення багатьох завдань у сфері підготовки фахівців із психологічної допомоги. Формування висококваліфікованого спеціаліста – практичного психолога – пов'язано не тільки з набуттям студентом певної системи знань, норм, умінь і навичок, а й із процесом його особистісного розвитку та самокорекції.

Проблема визначення теоретичної та методологічної бази вітчизняної практичної психології потребує уваги до здобутків сучасних українських дослідників-психологів, серед яких чільне місце посідають фундаментальні наукові праці академіка АПН України Т.С. Яценко.

Аналіз творчого доробку Тамари Семеновни засвідчує, що палітра тематики її досліджень є надзвичайно багатогранною: від проблем психології привласнення геометричних понять і питань педагогічного спілкування до розуміння закономірностей функціонування несвідомої сфери психіки суб'єкта та дослідження методів її пізнання. Наукові студії кінця 80-х та початку 90-х років присвячено психології педагогічного спілкування та психологічній службі в школі. На становлення Т.С. Яценко як відомого науковця вирішальний вплив справили видатні вчені, її вчителі – професори О.Ф. Семенович, Д.Ф. Ніколенко та академік РАО О.О. Бодальов.

Творчий шлях ювілярки безпосередньо пов'язаний з тим історичним періодом у радянській психології, коли у професійному середовищі домінував діяльнісний підхід, який певною мірою знецінював функції внутрішніх детермінант феномена психічного. Вважалося, що свідомість є вищим рівнем регулювання змісту психічної діяльності, котре здійснюється на підґрунті прийнятих людиною цінностей та моральних норм. Для комуністичної моралі була неприйнятною думка про те, що людина не є господарем свого внутрішнього світу, оскільки тоді потрібно було б визнати існування несвідомих душевних процесів, які не підлягають зовнішньому контролю та неопосередкованому спостереженню.

У ті часи більшість науковців доводила, що моральні норми перебувають під впливом ідеології і є інтегративним компонентом життя особистості. Тому майже не враховувалася наявність несвідомої інстанції психіки з її функціональним багатством, власною автономією та взаємозв'язками зі свідомим. У результаті цього в діяльнісному підході свідомому приписували роль домінанти, що призвело до спрощеного розуміння мотивів поведінки суб'єкта. При цьому поза увагою дослідників залишалося не лише несвідоме як внутрішній феномен, котрий не вписувався у зовнішню задану

категорію психічного, а й такі поняття, як немотивовані вчинки, ірраціональні дії, інфантильні та регресивні вияви поведінки. Тому з активного категоріального апарату психолога тих часів випав власне феномен несвідомого, а відтак і належним чином не досліджувалися взаємозв'язки між свідомою та несвідомою сферами психіки. У прокомуністичній психології не знаходилося місця для пізнання феномена психологічних захистів, не кажучи вже про оперування такими поняттями, як витіснення, опір, “хибне коло”, закон вимушеного повторення та ін.

Унаслідок такого дискретно-однобічного розуміння сутності феномена психічного, зусилля дослідників за своєю новизною та адекватністю порушення дослідницьких питань та отримання результатів не сприяли прогресові в інтерпретації цілісної та системної організації психіки. Тому в психології створювалася ілюзія фундаментальності досліджень, які за своєю практичною значущістю та прикладною спроможністю на тлі фрагментарного розуміння психічного виявилися безплідними. Окреслена ситуація зумовила появу тенденції до породження артефактів.

Саме на “дисфункційно-науковому тлі” зародилася у 80-ті роки минулого століття нова галузь психологічної науки – *практична психологія*, що відокремилася від останньої, яка не була “господаркою феномена психічного”. На відміну від останньої, практична спроможна розвиватися лише за умови врахування цілісності феномена психіки, що передбачає розуміння взаємозв'язків свідомого і несвідомого. Щоправда, окремі наукові школи, передусім грузинська, доклали значних зусиль до зрушення проблеми несвідомого з мертвої точки, про що свідчить проведення Міжнародного конгресу в Тбілісі та опублікування чотиритомника “Несвідоме” у 1978 році. Проте більшість психологів не були достатньою мірою зорієнтовані на досягнення належного науково-прикладного підґрунтя, методологічного рівня мислення та світоглядної підготовки у вивченні проблеми несві-

домого в контексті функціонально-цілісного підходу до розвитку психіки. Наукова спільнота у царині психології і донині рухається в дискретно-діяльницькому напрямку. Категорію ж несвідомого багато фахівців використовує подібно до приспіву в пісні: про неї періодично згадують, але вона все ще не набуває дієвості та не має істотного впливу на зміст і характер наукових пошуків. Однак, саме за період розвитку України як незалежної держави, окреслилася тенденція до практичної орієнтації частини психологічних досліджень із фокусуванням уваги на несвідомій сфері.

Наукова активність Т.С. Яценко, починаючи з 1983 року, була зосереджена на створенні оптимальної методики групових занять, яка б забезпечувала підготовку суб'єкта до спілкування, дозволяла здійснювати психопрофілактику і сприяла прискореному розвитку особистості. У зв'язку з цим нею вивчалися механізми та динаміка групових занять, були обґрунтовані методичні засади активного соціально-психологічного навчання [1; 2].

Для розробки власного методу надання суб'єктові психологічної допомоги Т.С. Яценко систематично вивчала досвід різноманітних тренінгових груп. Так, у 1987 році дослідниця стажувалася у Польщі в Гданській психоневрологічній клініці та її філії у м. Бидгощі, проходила інтерперсональний тренінг при Центральному інституті підвищення кваліфікації вчителів у Варшаві. Надзвичайно важливим був отриманий досвід у Ленінградському НДІ психоневрології імені М. Бехтерева при 9-му відділенні групової психотерапії (керівник професор Б.Д. Карвасарський). Згодом Т.С. Яценко у Московському державному університеті імені М. Ломоносова ознайомилася із методикою соціально-психологічного тренінгу під керівництвом професора Л.А. Петровської, співпрацювала з Г.О. Ковальовим (м. Москва) та Ю.М. Ємельяновим (м. Ленінград). Також вона брала участь у роботі шкіл-семінарів (зокрема, у Воронежі, Дзержинську, Вологді Мос-

ковської області, Калугі, Новосибірську та ін.), на яких була не лише спостерігачем, а й сама проводила заняття [3].

У той час зародилося плідне співробітництво з багатьма науковцями Росії, зокрема з А.І. Подольським, доктором психологічних наук, професором МДУ імені М. Ломоносова. У контексті ювілейних подій учений зауважив: "Саме 30 років тому Тамара Семенівна Яценко приїхала на стажування на кафедру, яку очолював П.Я. Гальперін і де я закінчував навчання в аспірантурі й виконував кандидатську дисертацію. Саме тоді ми вперше й познайомилися. Ось уже тридцять років крізь всі терени проходимо разом, підтримуємо один одного, постійно і доброзичливо цікавимося тим, як ідуть справи. І сьогодні ми бачимо, що Тамара Семенівна стала великим українським психологом, чудовим спеціалістом у галузі як фундаментальної, так і практичної психології. ...Ми всі знаємо про її чудові тренінги, щоразу, коли вона приїздить до Росії, просимо проводити ці заняття із нашою молоддю" [3, с. 98].

Перші самостійні кроки у суто практичному реноме пов'язані з оздоровчою базою Черкаського педагогічного інституту "Сокирно", де ювілярка проводила заняття разом із відомим фахівцем-практиком із НДІ імені Бехтерева Борисом Барашем. Так розпочався перший етап становлення методики групової психокорекції, яка потім одержала назву "Активне соціально-психологічне навчання" (АСПН), а глибинно-психологічного спрямування вона набула лише через десятиліття безперервної практики [див. 3].

Пізнання діаметрально полюсних варіантів роботи у групах тренінгу (школа-семінар у Новосибірську, 1980 року, де панівного значення набула школа психіатра із Вільнюса М. Олексійчика, що відноситься до авторитарного стилю, та навчання у м. Варшаві за системою гуманістичного змісту) дозволило Т.С. Яценко адекватніше збагнути суперечливу природу психіки людини, якій притаманна потреба "гуманізму" і водночас тенденція

до влади і домінування. Тоді авторка проаналізувала різні орієнтації у тренінговій практиці й окреслила два полюси: гуманістичний та авторитарний, що вплинуло на постановку проблеми пошуку механізмів керівництва групою психокорекції та індивідуально-особистісних змін на засадах їх збалансованого синтезу. Останнє було покладено в основу формування психодинамічної теорії та методики психокорекційного процесу в межах цілісного підходу до розуміння психіки у взаємозв'язку свідомих та несвідомих виявів [45].

Все це пізніше знайшло відображення у розробці методу АСПН, який синтезував принципи організації групової, соціотренінгової роботи та гуманістичної орієнтації на пізнання особистості в її індивідуально-неповторних властивостях. Відтак у колі наукових інтересів Тамари Семенівни постійно перебувала проблема вдосконалення механізмів (закономірностей) управління груповою динамікою АСПН у єдності взаємозв'язків загальних та індивідуально-особистісних змін, що знайшло свій вияв у відкритті механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку особистості.

До 1984 року Т.С. Яценко продовжувала пошуки адекватної назви групових занять (групи зустрічей, групи довірливого спілкування та ін.), які вона активно розробляла та апробувала з різним контингентом – студентами, вчителями, керівниками підприємств та шкіл, працівниками науково-дослідницьких інститутів, викладачами педмайстерності [2; 3]. Саме у згаданому році назва “активне соціально-психологічне навчання” (АСПН) була оприлюднена в науковій літературі (так Т.С. Яценко відмежовувалася від “тренінгів”). Методику цього типу групових занять описано в книзі, вперше виданій у Черкасах [4] завдяки сприянню доктора історичних наук, професора М.І. Бушина. Згодом важливою подією у науковому світі став факт опублікування 1985 року брошури “Динаміка особистісних змін суб'єкта при груповому навчанні

спілкуванню” (рос. мовою) у м. Грозному [5]. Видання надруковано за сприяння та підтримки відомого вченого, ректора Чечено-Інгушського державного університету В.А. Кан-Каліка (див. також зб. “Теорія та практика активного соціального навчання” (рос. мовою) [6]). Не менш вагомою подією було видання посібника з АСПН у м. Москві за сприяння академіка-секретаря відділення психології АПН СРСР О.О. Бодальова [7]. Крім того, істотно сприяли популярності наукових здобутків Т.С. Яценко міжнародні семінари (м. Москва, меценатська допомога – фонд Сороса), де дослідниця проводила заняття з тренерами Т-груп.

Із приводу цього етапу своєї творчості сама ювілярка зауважує: “Завдяки значним зусиллям академіка О.О. Бодальова та професора Л.Ф. Рувінського, психологи з різних куточків СРСР регулярно збиралися на наукові сесії та науково-практичні семінари, які проводились або у Москві, або в Підмосков'ї. На таких семінарах-практикумах мені неодноразово випадала нагода проводити АСПН із викладачами, аспірантами, науковцями, психологами-практиками та ведучими Т-груп з усього Союзу. Особливий інтерес такі заняття викликали у тих, хто сам був практичним психологом, цікавився педмайстерністю чи соціотренінгом. У Москві формувалася група наукових дослідників, які вміли щось “робити руками”. Ми мали змогу єднати свій досвід та навзаєм збагачуватися знаннями. Пам'ятаю, що повний курс АСПН проходила у мене відомий спеціаліст Юлія Борисівна Некрасова – фахівець із психотерапії заїкання” [3, с. 45].

Завдяки науковим відкриттям Т.С. Яценко вдалося пояснити спрямованість динаміки суб'єктивної інтеграції психіки, що спирається на умовні цінності. У книзі “Соціально-психологічне навчання у підготовці майбутніх учителів” (рос. мовою) [8] репрезентовано основні механізми групової динаміки та індивідуально-особистісних змін, нового змісту набули такі значущі для практичної психології по-

няття, як суб'єктивна зінтегрованість психіки та об'єктивна її дезінтегрованість. Водночас була обґрунтована їх відмінність від механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на вищих рівнях розвитку суб'єкта [5; 8].

Значну допомогу у з'ясуванні проблеми механізмів групової динаміки та індивідуальних змін у психокорекційній групі надали Т.С. Яценко наукові студії К. Донбровського, присвячені проблемам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції у розвитку суб'єкта. Цей учений розглядав поняття позитивної дезінтеграції у зв'язку з індивідуальною психотерапією та з процесом розвитку особи, котрий властивий перехідному (підлітковому) періоду й уможливорює становлення більш високого рівня психічних можливостей та культури [9]. Підкреслимо, що у дослідженнях К. Донбровського та Т.С. Яценко існують відмінності у трактуванні понять “дезінтеграція” та “інтеграція”, що відповідно спричинено різними контекстами – індивідуальної психотерапії та групової психокорекції. Це впливає також із характеру практики: російський психолог застосовує індивідуальну психотерапію, тоді як українська дослідниця зреалізовує групову психокорекцію, активне соціально-психологічне навчання [9; 10]. До того ж вона слушно вказує на те, що практика психокорекційної роботи, яка не враховує дії механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, не лише може не принести адекватних результатів в аспекті особистісного зростання суб'єкта, але й містить небезпеку спричинити негативний вплив на суб'єкта через деструктивність дезінтеграційних процесів [11].

Визначною віхою у становленні психодинамічної теорії та методики АСПН було відкриття двох різновидів “психологічних захистів” – базових (особистісних) та ситуативних (периферійних). Дослідниця стверджує, що без розрізнення психологом-практиком останніх неможливе пізнання (діагностика та

психокорекція) цілісного феномена психіки у її системних характеристиках.

Уперше це відкриття було оприлюднене в 1987 році [8], а ще через рік з'явилися методичні рекомендації за сприяння Міністерства освіти і науки України [12]. Завдяки цим акціям були не лише проведені навчальні семінари при Одеському університеті, а й започатковано новий напрям у розвитку практичної психології, що ґрунтувався на розрізненні базових та ситуативних захистів, ґрунтовнішого розуміння дії захисних механізмів, виділення домінантного за психодинамічною дією “від слабкості до сили”. У такий спосіб була обґрунтована інтеграційна сутність психологічних захистів, котрі функціонують на ілюзорних засадах (в інтересах збереження та підтримання “Ідеалізованого Я”). Звідси очевидно, що важливу роль відіграє взаємозв'язок між різновидами захистів: скажімо, ситуативні захисти, реалізуючи функцію адаптації психіки до соціуму, є способом уможливлення базових захистів, спрямованих на задоволення егоцентричних потреб. На думку Т.С. Яценко, незмінний епіфеномен їхнього перебігу – це відступ від реальності (селекціонування та викривлення інформації, її пропуски, творення ілюзій тощо). Останнє спричиняє виникнення “уявних” проблем, які емоційно навантажують суб'єкта.

У 80-ті роки ХХ століття метод АСПН все ще зберігав орієнтацію на практично-педагогічні аспекти підготовки особистості суб'єкта до процесу спілкування (зокрема педагогічного), що відображає зміст докторської дисертації Т.С. Яценко [13] та публікації того періоду [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8]. Дослідниця зосередила увагу на методичних засадах АСПН, працювала також над удосконаленням його окремих методик (психомалюнку, психодрами, невербальних вправ, рольової гри та групової дискусії) [8]. У ці роки обстоюваний нею метод починає активно використовуватися з прикладною метою, щонайперше для підготовки до спілкування керівника, педагога, учня, під-

літка, ідеолога, студента, абітурієнта, вихованця, працівника психологічної служби [4; 6; 7]. Є підстави констатувати, що застосування окремих елементів методу АСПН позитивно вплинуло на сучасний стан викладання психології та педмайстерності у ВНЗ.

Безпосереднє відвідування занять АСПН дало поштовх для власних наукових пошуків у сфері практичної психології таким ученим, як О.Ф. Бондаренко, М. Болховітін, Л.В. Долинська, Е.Л. Носенко, Н.І. В'юнова, Ю.Б. Некрасова, Л.М. Карамушка, О.В. Винославська, Л.І. Уманець, Н.М. Тарасевич та багатьом іншим фахівцям, котрі брали участь у роботі груп АСПН. Названі психологи-дослідники представляють різні регіони країни – Київ, Дніпропетровськ, Слов'янськ, Донецьк, Миколаїв, Вінницю, Воронеж, Калугу, Москву та ін.

В 1980 році Т.С. Яценко здобула наукове визнання за кордоном і стала членом Міжнародної тренінгової асоціації у Нью-Йорку. Водночас її неодноразово запрошував Міжнародний фонд Сороса для проведення занять за розробленим нею методом АСПН із фахівцями тренінгової практики, які проходили підготовку в Підмосков'ї (керівник Ю. Турчанинова). І це зрозуміло чому, адже практико-зорієнтованим дослідженням Тамари Семенівни притаманне спрямування на цілісний аналіз поведінки суб'єкта, котра спонтанно об'єктивується у групі протягом тривалих занять (АСПН передбачає 8–12 днів роботи). Це дає змогу ґрунтовно вивчати системні характеристики психіки, які так чи інакше пов'язані з дією психологічних захистів. До того ж така робота потребує від психолога-практика здатності продовжити “поздовжній” аналіз поведінкового матеріалу (впродовж усіх занять) кожного з учасників АСПН та навичок виявляти інтегративні характеристики його психіки.

Групова практика АСПН набувала зорієнтованості на з'ясування психологічних причин порушень процесу спілкування та їх зв'язку зі сферою несвідомого.

Саме методика цього навчання сприяє актуалізації творчого потенціалу суб'єкта у напрямку аутопсихокорекції, стимулює здійснення пошуку самостійних, індивідуально неповторних шляхів удосконалення навичок його адекватної поведінки задля оптимізації емоційного самовідчуття, адаптації до соціуму та професійної діяльності. Заняття у групі АСПН пом'якшують вплив дистресогенних чинників на психіку людини і виявляють невідомі раніше її конструктивні особистісні резерви і можливості.

Паралельно з вивченням механізмів групової психокорекції створювався і вдосконалювався відповідний методичний інструментарій, зорієнтований на нівелювання опорів учасників АСПН, які утруднюють вербалізацію несвідомих аспектів психіки. Завдяки застосуванню візуальних засобів самопрезентації кожним учасником навчальної групи відкрилися нові горизонти пізнання його індивідуально неповторної, внутрішньої проблематики як суб'єкта. Серед конкретних методик групових занять увагу Т.С. Яценко привернув насамперед малюнок [1; 8; 14], що пізніше знайшло відображення в розробці методики “Психоаналізу комплексу тематичних малюнків” [10; 15; 16; 17; 18; 19] та сприяло розширенню впливу її наукових досліджень у напрямку глибинного теоретичного осмислення феноменів психіки. Саме завдяки створенню цієї методики наукові пошуки Тамари Семенівни та її наступників, починаючи з 90-х років, набували яскраво вираженого психоаналітичного зорієнтування. А вищезгадана методика, завдяки діалогічній взаємодії з автором та психоаналітичним інтерпретаціям, уможливила виокремлення логіки несвідомого у контексті цілісного дослідження змісту психіки [14; 15], її усистематизованих спрямувань, котрі продукуються несвідомою сферою.

Для 90-х років характерним був вакуум у сфері теорії та практики психологічної допомоги, тоді як запит на психологічні послуги зростав у зв'язку з прогресивними соціальними змінами в Укра-

їні. У цей період стрімкого розвитку набула психологічна служба, хоча бракувало теоретичних засад її існування. Тому вона залишалася неподільною з академічною психологією та орієнтувалася на тестові дослідження, які не адресовані на надання допомоги в цілісному глибинно-психологічному вивченні поведінки суб'єкта. Не дивно, що практичні психологи значною мірою керуються фронтальністю та усередненням отриманих даних, і не вдаються до пізнання унікального внутрішнього світу Я кожної окремої людини. Відкриті кордони та брак власних вітчизняних розробок у сфері психології призвели до того, що психологи-практики почали інтенсивно асимілювати різноаспектний закордонний досвід. У результаті практична психологія була редукована до психотерапії, мінімізувалася увага до групової психокорекції, яка підмінилася психологічним консультуванням або соціально-психологічним тренінгом.

Своїми дослідженнями та успіхами практик-майстер Т.С. Яценко істотно поліпшила наявну тоді ситуацію, утверджуючи цілісний підхід до пізнання психіки суб'єкта й аргументуючи переваги групових психокорекційних форм роботи над індивідуальними. Все це підтвердило правомірність категоріальної значущості психокорекції поряд із психотерапією. І саме це доводить багаторічна практика Тамари Семенівни: нині існує реальна можливість допомогти кожній людині оздоровити свій внутрішній світ шляхом гармонізації двох сфер психіки – свідомої та несвідомої, а також оптимізувати її самореалізаційні процеси, виявити приховані здібності та примножити її відкритість до нового досвіду.

Вихід у світ у 1993 році посібника “Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися” дозволив освітянам і психологам-практикам ознайомитися з теоретичними основами та методичними засадами групової психокорекції, зорієнтованої на оптимізацію особистісного потенціалу

майбутнього вчителя [14]. Фактом офіційного визнання науково-практичних здобутків Т.С. Яценко можна вважати її обрання у 1995 році дійсним членом Академії педагогічних наук України (відділення “Психологія, вікова фізіологія та дефектологія”).

Вагомим внеском у розвиток глибинної психології було видання Т.С. Яценко посібника “Психологічні основи групової психокорекції” (1996), в якому окремий розділ присвячено діагностиці [10]. В концептуальному форматі психодинамічної парадигми остання не може бути формалізованою та тестово обмеженою. Діагностика у психокорекційній групі має процесуальний характер, оскільки здійснюється на засадах діалогічності, порційності та ланцюгової гіпотетичності, за якої кожен наступний крок ураховує результати попереднього.

Досвід роботи з малюнками у психоаналітичному аспекті переконував Т.С. Яценко у важливості розширеного розуміння символіки малюнків у їхньому індивідуальному та архетипному змістах. Особливо продуктивним було відкриття спільності символіки сновидінь, казок та міфів. У той період порушено проблему символізації змісту несвідомого та можливостей його пізнання, що знайшло відображення в дисертації наступника Тамари Семенівни П.В. Теслюка [20]. Символ завжди багатозначний і місткий за змістом. Образний і символічний характер змісту несвідомого потребує складного вміння психолога працювати з візуальним (малюнковим) матеріалом, який продукується спонтанною активністю руки особи, котра мимоволі об'єктивує зміст психіки у її свідомих та несвідомих формовиявах. Отож, важливого значення при цілісному підході до розуміння психіки набуває професійна здатність психолога-практика розуміти символічний характер психічного та вміти дешифрувати його виявлення, визначати системні характеристики несвідомого з урахуванням змісту архетипів, взаємозв'язків між окремими елементами

образів у різних малюнках. Процес дешифрування (інтерпретації) вимагає цілісного осмислення несвідомої сфери. На цьому етапі було встановлено, що смислова структура символу є полізначною та може задавати зміст динамічної тенденції психіки.

На основі теоретичних та методичних розробок Т.С. Яценко було з'ясовано, що тлумачення символу являє собою діалогічну форму знання: смисл символу існує тільки всередині людського спілкування, поза яким можна спостерігати лише зображення. Протилежна крайність – тестова інтерпретація, зорієнтована на уявну (ілюзорну) об'єктивність і чіткість “завершеного” тлумачення, що усуває діалогічний момент, а відтак знижує сутнісні характеристики символу як динамічної системи, що виявляє спрямування енергетики суб'єкта [15].

Дослідження Т.С. Яценко доводять, що ті механізми, на які вперше звернув увагу З. Фройд у процесі інтерпретації сновидінь (згущення, зміщення, натяк та ін.), спрацьовують й у візуальній презентації психіки через психомалюнок. Психоаналіз малюнків дозволив доповнити цей перелік механізмів символізації: гіперболізація, мінімізація, локалізація, кількісні маскування, схематизація, порушення фізичних закономірностей об'єктів (відсутність окремих частин чи їх спотворення), неприродний синтез якостей предметів, компіляція їхніх окремих елементів тощо. Найяскравіше виявляється дія зазначених механізмів у процесі аналізу малюнків, який дозволяє об'єктивувати системні характеристики несвідомого на основі асоціативних ланцюгів між окремими елементами образів.

Згідно з гіпотезою Т.С. Яценко, здатність до образної передачі психологічного змісту пов'язана з колективним несвідомим та архетипом. Останній у її розумінні – це психодинамічна тенденція, яка сприяє розвитку навичок і вмій подавати в образній формі складний психологічний зміст, забезпечує упорядкування внутрішнього світу суб'єкта за-

галом. Завдяки архетипові психіка використовує “банк” візуальних засобів із підвалин колективного несвідомого, що найвиразніше можна спостерігати у випадках, коли на певний психічний зміст накладається жорстке “табу”, яке ускладнює суб'єктові вияв потреб “Я” у психомалюнках. У статті “Едипів комплекс і внутрішня суперечність психіки суб'єкта” [21] підкреслюється, що це пов'язано з Едиповою залежністю, що спричинює породження особистісної проблеми суб'єкта. Саме завдяки архетипові у поведінці об'єктивується “потаємна” (інтимно значуща) інформація із глибин несвідомого. Психоаналітична інтерпретація комплексу тематичних психомалюнків дає змогу психологові-практику виявити програмування поведінки суб'єкта інфантильними тенденціями. Крім того, доведено, що існує адаптація архетипних символів до індивідуального досвіду суб'єкта.

Науково-дослідницькі зусилля академіка Т.С. Яценко дають підстави сформулювати висновок про можливість пізнання несвідомої сфери шляхом виявлення ітеративних характеристик поведінки суб'єкта у вербально-невербальних формах [22]. Вона зауважує, що внаслідок пристосування до плинної ситуації, що нерідко використовується психікою задля маскування ризикованого для гідності “Я” змісту, формовияви поведінки суб'єкта можуть варіюватися. Проте за нескінченними варіантами психологові потрібно виокремити стале, незмінне, тобто те, що відображається у характері взаємозв'язків між окремими елементами вербального чи образно-графічного матеріалу суб'єкта. Курс АСПН становить 100–140 годин. За менш ніж 100-годинним актом поведінки суб'єкта психологові-практику важко відмежувати несвідоме від свідомого внаслідок їх симультанного злиття. Ось чому Тамара Семенівна не є прихильницею нетривалих психокорекційних занять, адже за таких умов фахівець керується лише фрагментарним поведінковим матері-

алом, що недостатній для повного виявлення внутрішніх логічних зв'язків змісту несвідомого.

Психологові-практику, як неодноразово підкреслює Т.С. Яценко у своїх наукових працях [10; 14; 23; 24], важливо навчитися виявляти логічний (асоціативно-образний) ланцюг, що неодмінно вказує на інфантильні витoki (глибинні цінності). Динаміка останніх окреслюється таким чином: назад – “до стану дитинства”, котрий зберігає заряд емотивності. Амнезія досвіду дитинства унеможливорює його усвідомлену репродукцію, адже механізми, які сформувались у цей період, мають латентний характер, проте задають імперативність впливу на психіку (поведінку) впродовж усього життя суб'єкта. Свідомому відтворенню підлягають лише окремі фрагменти досвіду дитинства, які в уяві суб'єкта важко асоціюються з інфантильними детермінантами, що ускладнює процес самоаналізу.

Т.С. Яценко багато уваги приділяє диференціації ознак психічного здоров'я та психічної хвороби. Їй вдалося відтінити генералізуючу роль механізму заміщення у формуванні системних характеристик психіки порівняно з механізмами витіснення та фіксацій, на яких наголошував З. Фройд [10].

Поряд із поглибленням теоретичної концепції у науковій школі Т.С. Яценко постійно відбувається вдосконалення методичного інструментарію. Останнім часом широко використовується психоаналіз казки [25], а в контексті категорії “об'єктних відношень” для практичної роботи застосовуються об'єктні моделі (предмети) [26].

Найбільш істотним результатом за всі роки науково-творчої діяльності є запропонована Т.С. Яценко “*Модель внутрішньої динаміки психіки*” (див. рисунок у 27; 45, с. 38). Багаторічний інтерес дослідниці до феномена внутрішніх суперечностей підтверджується тим, що це питання вона висвітлила у доповіді на VI Всесоюзному з'їзді Товариства психо-

логів СРСР (1983), де секцією керувала професор Г.М. Андрєєва [3]. При цьому новітній підхід Т.С. Яценко до розуміння структури психіки передбачає урахування аналогічних здобутків З. Фрейда та більш аргументовано доводить лінійність взаємозалежностей суперечливих тенденцій між свідомою і несвідомою сферами, що існують за типом антиномії (на відміну від антагонізму “за вертикаллю”) [3; 27; 28; 29; 30; 31]. Загалом у підґрунтя “моделі внутрішньої динаміки психіки” покладено об'єктивування механізмів інтрасуперечностей та психодинаміки в межах внутрішньої цілісності психіки. Оцінювання конфліктів у соціальних стосунках за таких умов зазнає серйозних змін завдяки визнанню того, що їх динамічною фундаментальною засадою може бути безперервна інтрапсихічна боротьба протилежних тенденцій. Результати системного аналізу внутрішньої динаміки психіки засвідчили складність категорії психічного та багатоаспектність взаємозв'язків між суперечливими за своєю сутністю підструктурами, що адекватно можна номінувати поняттям “антиномія”, основний зміст якого полягає у єдності суперечливих тенденцій.

Пропонована авторська модель демонструє структуру психіки в системному синтезі лінійних (поздовжніх) взаємозалежностей, об'єктивує сутнісну суперечливість кожної підструктури і водночас підкреслює їх поєднання без можливості взаємного нівелювання, усунення однієї з “конкуруючих” сторін, або їх злиття. Вона відображає універсум, що охоплює всі основні підструктурні компоненти психіки, з яких лише одна наслідує “принцип реальності”, а решта – “принцип задоволення”. У сучасному науковому дискурсі категорія “універсум” набуває ознак фіксованої змістовної метасистеми, а поняття “модель” базується на відношеннях ізоморфізму і гомоморфізму, які існують між моделлю і тим, що виступає у ролі прообразу.

У глибинній психології психіку традиційно розглядають у трьох аспектах:

динамічному (як результат зіткнення різноспрямованих психічних сил), енергетичному (розподіл та спрямування енергії) та структурному. У “моделі внутрішньої динаміки психіки” Т.С. Яценко іманентно наявні всі три компоненти. Динамічний аспект представлений через взаємозв’язки свідомого з несвідомим, енергетичний – через спрямування енергії “лібідо” і “танатос”, яка набуває формовияву при розгляді структури за вертикаллю, та структурний, котрому притаманні лінійні й водночас різноспрямовані взаємозалежності. Останній аспект істотно доповнює психоаналітичну трикомпонентну структуру психіки й розкриває сутність лінійних залежностей, важливих для розуміння сферної цілісності психіки. Аналізована модель є результатом узагальнення багаторічного досвіду групової психокорекційної практики, в якій, на думку Тамари Семенівни [27; 28; 29; 30; 31], неможливо досліджувати свідоме відмежовано від несвідомого (як і навпаки), що недостатньо враховується в академічній психології.

Презентуючи “теоретичний погляд” на внутрішню психодинаміку, Т.С. Яценко підкреслює її залежність від соціуму (через нормативні цінності). У цьому контексті розкривається сутність захисної системи суб’єкта, яка спрацьовує “за горизонталлю”: звертається увага на те, що в класичному психоаналізі більшою мірою враховано механізми захисту, котрі нейтралізують натиск “Ід” (вертикаль аналізу). Очевидно, цей факт може пояснити, чому поза увагою залишився такий різновид захисту, який Т.С. Яценко назвала “базовим” (особистісним). “Горизонтальна” захисна система має базовий характер, тобто спричинена глибинно-психологічними цінностями та пов’язана з логікою несвідомого (“іншою логікою”). Розпізнавання “іншої” логіки відбувається саме при встановленні системних зв’язків (в емпіричному матеріалі), проте кожна з горизонтальних ліній на моделі, яку вдалося виявити як

наявність підструктурних компонентів є сама собою суперечливою.

Запропонована Т.С. Яценко “модель внутрішньої динаміки психіки” синтезовано відображає сутність провідних тенденцій цілісної психіки, що забезпечує наукові передумови професійного рівня організації психокорекційного процесу з глибинно-психологічною орієнтацією і видається продуктивним кроком до формування *теорії практичної психології* як наукової основи підготовки фахівців у цій сфері суспільного виробництва. “У психологічній практиці неприйнятним є фрагментарний та вузькоплановий погляди на психічне, з орієнтацією лише на раціональні аспекти, й нехтування ірраціональними, алогічними проявами” [3, с. 131]. Створена Т.С. Яценко модель дає змогу психологам-практикам усвідомити, що “алогічне” (ірраціональне) є таким лише з погляду оцінювання свідомого раціо. Із позицій же цілісного сприйняття психічного ірраціональні явища – це наслідок дії “іншої логіки” (якій вони підпорядковані), причому не менш чіткої, ніж логіка свідомого, а енергетично – ще потужнішої й такої, що перебуває поза часом і простором. Для науковців розуміння її змісту пов’язане з цілісним та адекватним пізнанням психічного, що уникає спрощеного сприйняття цього феномена й унеможлиблює його однобічне тлумачення з позиції категорії “свідоме”. Ось чому у процесі професійної підготовки майбутніх психологів до практичної роботи з психокорекції аналізована модель може відіграти роль нитки Аріадни у складних лабіринтах розуміння та пізнання цілісної психіки суб’єкта, надати допомогу в процесуальному діагностуванні та прогнозуванні певних форм його поведінки, пов’язаних із готовністю до тих чи інших вчинків.

Професіоналізм психолога-практика, як наголошує Т.С. Яценко, полягає в умінні розвінчувати ілюзію, породжену інфантильними інтересами Я (що приховуються за просоціальними цілями),

та прогнозувати деструкції психіки, зумовлені імперативною тенденцією “до минулого”, до “інфантильних цінностей Я”, що спричинює його слабкість та актуалізує почуття меншовартості. Дослідниця наголошує на важливості виявлення у процесі психокорекції дисфункцій психіки, які задають спрямування активності суб’єкта у бік інфантильних цінностей. В об’єктивуванні глибинно-психологічних тенденцій допомагає процесуальна психодіагностика, яка орієнтується на природну єдність діагностики з психокорекцією. “Психологи-практики, – пише визнаний академік, – повинні вміти пізнавати несвідоме й дешифрувати його символічні форми та специфіку вираження змісту “іншої логіки”, порівняно з логікою свідомого. Це дає змогу вивільнити останню з невиправданого підпорядкування інфантильним цінностям Я, котре, унаслідок пріоритетності феномена “минулого” над “теперішнім” та “майбутнім”, задає поведінці суб’єкта регресивний характер” [3, с. 153].

Наукові здобутки академіка АПН України Т.С. Яценко дозволили створити в 2001 році при Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького психологічний факультет, де готують фахівців за спеціальностями “Психологія” та “Практична психологія”. Психологічний факультет існує порівняно недавно, однак вже має свої традиції, лейтмотивом яких є гармонійне поєднання навчальних дисциплін із виховними заходами.

Функціонально спроможна теорія психологічної практики, що базується на відповідних науково-методологічних засадах, сприяє підвищенню рівня практичної підготовки та професійної компетентності студентів факультету, де деканом працює Т.С. Яценко. В університеті діє система довузівської підготовки, профорієнтації та профдобору абітурієнтів – майбутніх психологів. Зокрема, щорічно проводиться “День відкритих дверей”, коли демонструють

фрагменти роботи з психомалюнком, психогімнастикою, експрес-діагностикою, тренінговими вправами. На факультеті уперше в Україні впроваджено фахове випробування з психології, яке ґрунтується на авторських ідеях ювілярки. З першого до останнього курсу навчання студенти охоплені наскрізною системою проведення груп АСПН з послідовним посиленням їхньої зорієнтованості на глибинно-психологічне пізнання. Підготовка фахівців-психологів у Черкаському національному університеті передбачає понад 400 годин психокорекційних практикумів за цією авторською методикою Тамари Семенівни.

Творчі та організаційні зусилля Т.С. Яценко спрямовані на втілення ідей гуманізму у психологію та особистісно зорієнтовану психокорекцію майбутніх фахівців, що наочно підтверджує успіх її керівництва, зокрема стиль ділового спілкування колективу очолюваного нею факультету. Молоді викладачі оточені постійною увагою з боку мудрого наставника та турботою більш досвідчених колег. Будь-які важливі питання життя факультету вирішуються колегіально, з максимальним урахуванням потреб кожного співробітника. Сама Тамара Семенівна систематично проводить відкриті заняття, школи-семінари, творчі майстерні, які можуть відвідати всі бажаючі. Така демократична атмосфера є плідним підґрунтям для наукового та особистісного зростання молодих учених, тематика досліджень яких охоплює широку палітру питань глибинно-психологічного напрямку [див. 3].

Проблему самовдосконалення особистості майбутнього психолога, що набула особливої актуальності нині, детально досліджувала Т.С. Яценко [23; 24; 32; 33] та представники її наукової школи у різних аспектах. Зокрема, вивченню методів підготовки психолога-практика присвячено праці О.Г. Солодухової [34], М.П. Зажирка [35], О.Г. Білої [36], Б.Б. Іваненко [26]. Питання методики

АСПН висвітлено у розвідках П.В. Теслюка [20], І.В. Євтушенко [25], С.М. Аврамченко [37]. Можливості глибинного пізнання психіки досліджували О.А. Коновалова [38], І.М. Сергієнко [39], А.Е. Мелоян [40].

Академік Т.С. Яценко – науковець зі світовим ім'ям, якого часто запрошують на зарубіжні наукові конференції. У липні 2002 року вона брала участь у роботі Третього Світового конгресу із психотерапії, що проходив у м. Відні (Австрія), а у жовтні цього ж року мала честь відкривати Міжнародну конференцію у м. Москві (Росія), присвячену сторіччю з дня народження П.Я. Гальперіна. Із 2000 року Тамара Семенівна очолює групу черкаських дослідників із міжнародного проекту RUKAD (у межах програми INTAS) “Шляхи пошуку психічного благополуччя підлітків Росії, України та Киргизстану”. Дослідниця підтримує наукові зв'язки із вченими Білорусії (м. Вітебськ), Росії (м. Москва, Петрозаводськ), Киргизстану (м. Бішкек), Нідерландів (м. Утрехт), Фінляндії (м. Рованьемі), Німеччини (м. Мюнхен).

Тамара Семенівна є одним із співкерівників 16-го напрямку розвитку наукових досліджень АПН України “Науково-методичне забезпечення національної системи психологічних служб”. Плідна творча співпраця пов'язує ювілярку із видатними вітчизняними дослідниками – С.Д. Максименком, Н.Г. Нічкало, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.О. Татенком, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевою та ін.

Держава високо поцінувала науково-педагогічну діяльність Тамари Семенівни Яценко. Її нагороджено відзнаками “Заслужений працівник народної освіти України” (1996), “Відмінник освіти України” (1999), орденом Княгині Ольги III ступеня (2001). Працюючи на посаді декана психологічного факультету, завідувача кафедри практичної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Т.С. Яцен-

ко виконує значний обсяг науково-громадської роботи загальнодержавного масштабу: вона член Вищої Атестаційної Колегії Міністерства освіти та науки, бюро відділення психології, вікової фізіології та дефектології АПН України; експертної ради ДАК Міністерства освіти і науки; спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських та докторських дисертацій Інституту психології імені Григорія Костюка; спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських та докторських дисертацій при Інституті педагогіки та психології профосвіти АПН України. Тамара Семенівна входить до редакційної ради журналу “Практична психологія та соціальна робота” (м. Київ), редакційної колегії журналу “Психологія і суспільство” (м. Тернопіль), збірника наукових праць “Педагог професійної школи” (м. Київ).

Ім'я Тамари Семенівни Яценко неодноразово згадується у когорті громадських діячів України, зокрема, у виданнях “Український педагогічний словник” [41], “Імена України. Біографічний щорічник. 2001” [42], “Хто є хто в Україні” [43], “Визначні жінки України”. Н.В. Чепелева з повагою підкреслює: “...Знаю Тамару Семенівну багато років і весь час не перестаю захоплюватися нею як науковцем, як всебічно і гармонійно розвинутою особистістю. Ця дивовижна жінка є одним з небагатьох прикладів такої досконалості, бо вона і чудовий науковець, і чарівна берегиня, і надзвичайно доброзичлива людина. Саме Тамара Семенівна у нас, в Україні, започаткувала новий напрям тренінгової практики. Багато хто займається соціально-психологічними тренінгами. Але найкращі фахівці вийшли зі школи академіка Т.С. Яценко, починали і здійснювали перші кроки саме на заняттях у групах АСПН. Отож, можна сказати, що учні Тамари Семенівни – це вся Україна. Нею можна захоплюватися і як теоретиком – вона єдиний в усій Україні науковець, який розробляє проблеми глибинної психології. Це, певною

мірою, наш “український Фройд” [3, с. 89–90].

Напрацювання Т.С. Яценко, її колеги та учнів у царині обґрунтування теоретичних та методологічних засад практичної психології були високо оцінені Міністерством освіти і науки України. Групі дослідників під її керівництвом довірили розробку галузевого стандарту вищої освіти з напрямку практичної психології, що забезпечує вирішення найголовнішого завдання – підвищення професійної культури психологів-практиків [44].

На сьогодні список публікацій академіка АПН України Т.С. Яценко перевищує 160 найменувань, що відображають її цілеспрямований рух-поступ до розуміння глибин психіки у її цілісному функціонуванні, до розкриття сутності феномена психіки у взаємозв'язках свідомого і несвідомого та пошуку адекватних методів розв'язання поставлених проблем. Вітаючи Тамару Семенівну з 30-річним ювілеєм науково-творчої діяльності, С.Д. Максименко відзначив: “...Вважаю Вас фахівцем високого ґатунку, який зумів проникнути у глибинні стани, переживання і проєкції психічного буття людини, яка конститує її у самості. І ця самість, на мою думку, у Вас є проєкцією в майбутнє, одним з найголовніших і найбільших атрибутивних моментів особистості. Ви є талановитий учений, чуйна і доброзичлива людина, неперевершений співрозмовник і блискучий організатор науки, високий фахівець-психотерапевт!” [3, с. 89].

Отже, розробка академіком Т.С. Яценко психодинамічної теорії у вітчизняній практичній психології ґрунтується на емпіричних результатах групової психокорекції за її авторським методом АСПН. У процесі становлення останній не лише набув практичної орієнтації на здійснення глибинно-психологічної корекції особистості учасників групи, а й досягнув відповідності критеріям адекватності та об'єктивності наукового пізнання цілісної психіки у взаємозв'язках свідомої та

несвідомої сфер. До цього треба додати фундаментальний науковий доробок Тамари Семенівни, що знаходить повновагоме підтвердження ще й у її практичній майстерності як психолога-дослідника, а створена нею авторська версія психодинамічної теорії та досконала понятійно-категоріальна система практичної психології істотно збагачують вітчизняну соціогуманітарну науку і сприяють її інтеграції у світове співтовариство.

1. Яценко Т.С. Проективный рисунок как вспомогательная методика при групповом обучении общению // Вопросы психологии межличностного познания: Сб. науч. трудов. – Краснодар, 1983. – С. 167–173.

2. Яценко Т.С. Проблемы психологии общения // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 171–172.

3. Аврамченко С.М., Теслюк П.В., Лисенко О.М., Бабенко К.А., Будяк Л.В., Іваненко Б.Б. Академік АПН України Яценко Тамара Семенівна: науково-творчий шлях. – Черкаси: Черкаський державний університет ім. Богдана Хмельницького, 2004. – 173 с.

4. Яценко Т.С. Теоретические и методические основы программы активной социально-психологической подготовки учителей к общению с учащимися. – Черкасы: Ротопринт, 1984.

5. Яценко Т.С. Динамика личностных изменений субъекта при групповом обучении общению. – Грозный: Издательство Чечено-Ингушского государственного университета, 1985. – 47 с.

6. Яценко Т.С. К вопросу о механизмах активного социально-психологического обучения общению // Теория и практика активного социального обучения: Сб. науч. трудов. – Грозный, 1985. – С. 29–42.

7. Яценко Т.С. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей: Методические материалы к экспериментальной программе “Основы профессионального самовоспитания будущего учителя”. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – 86 с.

8. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.

9. Dąbrowski K. Dezintegracja pozytywna. – Warszawa: PIW, 1979. – 119 p.

10. Яценко Т.С. Психологичні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

11. Яценко Т.С., Аврамченко С.М. Поняття “дезінтеграція” та “інтеграція” в контексті групової психокорекції // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 30–34.

12. Яценко Т.С. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей // Методические рекомендации по формированию творческой активности студентов на занятиях по педагогике и в процессе их самостоятельной работы (для преподавателей и студентов университета): Сб. науч. трудов. – Ч. 2. – Одесса, 1989.

13. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися // Автореф. ... д-ра психол. наук. – К., 1989. – 40 с.

14. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

15. Яценко Т.С. Від тестового до психоаналітичного розуміння психомалюнку // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 11–23.

16. Яценко Т.С., Кмит Я. М., Мошенская Л.В. Психологический анализ комплекса тематических рисунков. – М.: СИП РИА, 2000. – 192 с.

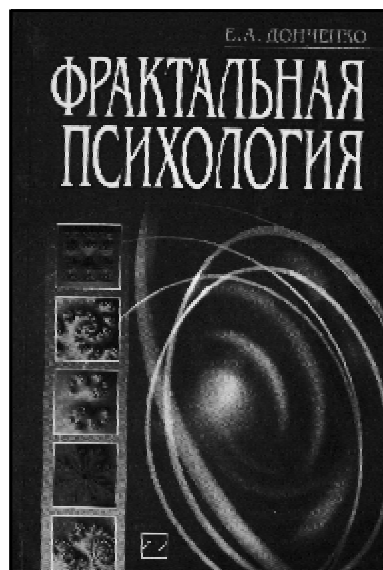
17. Яценко Т.С., Чобітько М.Г., Доцевич Т.І. “A DRAWING IN THE PSYCHOCORRECTION WORK OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST [based on materials of psychoanalysis of the complex of theme drawings]” (“Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків]”). – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.

18. Яценко Т.С. Психоанализ тематических рисунков (практика и теоретические обобщения) // Журнал практического психолога. – 2004. – № 1. – С. 156–188.

19. Максименко С.Д., Яценко Т.С. Психологія поезії в рисунку. — Черкаси, 2004.
20. Теслюк П.В. Полівалентність змісту символіки тематичних психомалюнків (на матеріалі професійної підготовки психологів-практиків): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2000. — 20 с.
21. Яценко Т.С. Едипів комплекс і внутрішня суперечність психіки суб'єкта // Теоретичні питання освіти і виховання: 36. наук. праць. — Вип. 4. — К., 1995. — С. 162–164.
22. Яценко Т.С. Проблема вербалізації та пізнання системних характеристик несвідомого змісту психіки суб'єкта // Професійна освіта: педагогіка і психологія // Польсько-український, українсько-польський журнал. — Ченстохова—Київ, 1999. — С. 391–402.
23. Яценко Т.С., Алексеєнко Б.Н., Бастричев В.С. Програма повного інтенсивного курсу активного соціально-психологічного навчання. — Хмельницький: Вид. Національної академії ПВУ, 1999. — 952 с.
24. Яценко Т.С., Кміт Я.М. До проблеми професійної підготовки психологів-практиків // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. — К.: НДУ, 1999. — Ч. 1. — С. 177–187.
25. Сватушенко Л.В. Роль архетипної символіки у вираженні інтимних почуттів суб'єкта до близьких йому людей (на основі міфів, казок, психомалюнків): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Григорія Костюка АПН України. — К., 2004. — 20 с.
26. Іванченко Б.Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога (на матеріалі підготовки психологів-практиків за методом АСПН) (канд. дис. подано до захисту).
27. Яценко Т.С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта // Феноменологія широти (до 100-річчя від дня народження Карла Роджерса): Матеріали науково-практичної конференції 27–29 вересня 2002 року. — Вінниця: Поділля-2000, 2002. — С. 145–159.
28. Яценко Т.С. Функціонально-структурний підхід до розуміння психіки у її внутрішній динаміці // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 / Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Ч. 1. — Харків: ОВС, 2002. — С. 452–468.
29. Яценко Т.С. Новий підхід до пізнання психічного в його внутрішній динаміці // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — Вип. 23. — К.: Нора-Друк, 2003. — С. 419–433.
30. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. — К.: Вища школа, 2004. — 679 с.
31. Яценко Т.С. Психодинамічний підхід до психокорекції в контексті психоаналізу малюнків. — Черкаси, 2004.
32. Яценко Т.С., Олексієнко Б.М., Предборська І.М., Сильнов В.М., Іщенко Д.В., Сафін О.Д. Основи загальної та військової акмеології. — Хмельницький: Вид-во Національної академії прикордонних військ України, 1999. — 379 с.
33. Яценко Т.С., Кміт Я.М., Алексеєнко Б.Н. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: Учебное пособие. — Хмельницький: Издательство НАПВУ; М.: Издательство СИП РИА, 2002. — 792 с.
34. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1997. — 39 с.
35. Зажирко М.П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1998. — 17 с.
36. Біла О.Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський державний університет імені Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
37. Аврамченко С.М. Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб'єкта методом психомалюнку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський державний університет імені Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
38. Коновалова О.А. Глибиннопсихологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2002. — 18 с.
39. Сергієнко І.М. Глибиннопсихологічні передумови ставлення суб'єкта до інших людей (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
40. Мелоян А.Е. Глибиннопсихологічні витoki агресивності особистості (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. — К., 2004. — 20 с.
41. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 374.
42. Імена України. Біографічний щорічник. 2001. — К.: Фенікс, 2002. — С. 655.
43. Хто є хто в Україні. — К.: К.І.С., 2000. — С. 566.
44. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Практична психологія” напряму підготовки 0101 “Педагогічна освіта”. — К.: МОН України. — 325 с.
45. Яценко Т.С. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах // Психологія і суспільство. — 2004. — №4. — С. 37–59.

Надійшла до редакції 21.02.2005.

КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Донченко О.А.

Фрактальна психологія (Доглибинні основи індивідуального та соціального життя). — К.: Знання, 2005. — 323 с.

Це третя книга відомого вченого-психолога, присвячена найфундаментальнішим питанням психосоціальної науки — природі, функціям і реальній дії на життя людини двох базових детермінант — індивідуальної та колективної психіки. Прагнучи до наукового розв'язання загадки глибинних механізмів, що лежать в основі життєдіяльності людини і суспільства, автор робить спробу синтезу новітніх досягнень у психології, соціології, фізиці та математиці. Проблеми самоорганізації носіїв психічного, розшифрування психогенетичного коду людини і суспільства, психоінформаційної природи уподобань, ціннісних орієнтацій, політичних, наукових і культурних ідеологій та ін. розглядаються у поліпарадигмальному просторі.

Книга адресована широкому колу читачів, і насамперед психологам, соціологам, філософам, політологам, політикам, журналістам та іншим спеціалістам у галузі гуманітарних наук. Книга буде корисна студентам. Вчителі та викладачі можуть використовувати пропоновану працю як посібник для спецкурсів.

З питань придбання звертайтеся за телефоном у м. Києві: (044) 272-32-32.

ПОНЯТТЯ “ВІРТУАЛЬНОГО” І ВІРТУАЛІЗАЦІА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Тетяна КАМЕНСЬКА

Copyright © 2005

Постановка проблеми. У наукових і ненаукових оцінках сучасності все частіше можна зустріти судження про відсутність умов для “соціального еволюціонізму”, про повсюдне психо- і соціоінженерне конструювання, про сценарні принципи взаємодії в сучасному суспільстві. Більш того, сьогодні, коли все таке підконтрольне активному суб’єкту, котрий конструює, як не дивно, розповсюдженим стає принцип (зі слів П. Фойєрабенда) “anything goes” (усе згодиться) чи “so what?” – (ну і що?) [3, с. 250]. Безумовно, дане положення справ зумовлено розвитком людського розуму і знань, але, на жаль, наслідки подібного прогресу не всіма дослідниками пов’язуються з оптимістичними прогнозами. Часто прослідують прогнози есхатологічного характеру, вказівки на кризове положення, високий рівень ризику, початок епохи скептицизму і парадоксу, що наближається до абсурду. До речі, про наближення епохи абсурду говорили у смутні часи представники російської білої еміграції. Висловлювалися думки, що твір Миколи Васильовича Гоголя “Ніс” саме і присвячений пророкуванню наближення епохи абсурду. Головна ідея цього оповідання полягала в тому, що жодного з героїв розповіді не вражав, не бентежив факт самостійного існування окремої частини людського тіла – носа. Навпаки, з ним усі спілкувалися як зі звичайним

повноцінним суб’єктом, що найвищою мірою є абсурдним.

Досить часто про близький до абсурду стан говорять сьогодні й у наукових колах. Свідченням тому може служити досить широке використання термінів, побудованих на корені “*віртуал*”. У багатьох галузях даються свої специфічні дефініції цього поняття, створена навіть міжгалузева дисципліна “*віртуалістика*”, однак, на наш погляд, соціальна наука ще не звернула належної уваги на смислову парадоксальність розповсюдженого словосполучення “*віртуальна реальність*”. Цей часто уживаний вираз побудований на двох антонімах, де “*віртуальна*” переводиться як неіснуюча, образна картина чогось, а “*реальність*” – доконче об’єктивна, існуюча дійсність.

Вживання даного словосполучення у соціологічній науці вимагає більш детального вивчення. Головною метою нашої дослідницької роботи буде вивчення природи самого терміна “*віртуальний*”, трансформація його у словосполучення “*віртуальна реальність*”, а також уточнення можливості вживання його стосовно соціальних процесів. Оскільки, крім соціологічного дискурсу, нам доведеться мати справу і з семантикою мови, і з психологією образів, кібернетикою, то методичний аспект дослідження буде містити цілий комплекс методів, сполучених на основі додатковості: семантичний

аналіз, дедуктивний логічний аналіз, порівняння і зіставлення на міждисциплінарному рівні, синергетичний принцип.

У попередньому аналізі слововживань з коренем “віртуальний” нами використовуватимуться в основному філософські роботи А.В. Ахутіна, Л.А. Мікешіної, Н.Ю. Опенкова, Н.А. Носова. Трансформація поняття віртуального у соціальну науку прослідковується через вивчення соціальних міфів у роботах А.Ф. Лосєва, К. Леви-Строса. І вже сучасні соціоцентристські парадигми “віртуальної реальності” пропонуються в роботах російських соціологів Д.В. Іванова, М.О. Мнацакяна. Безпосередньо ж у соціологічній галузі особливу увагу необхідно приділити категорії “соціальна реальність”, що розроблена в класичних творах А. Шютца, П. Бергера і Т. Лукмана. З урахуванням властивостей даного явища передбачається операціоналізувати поняття “віртуалізація” стосовно соціальної реальності.

Від соціального міфу до віртуалізації. Перш ніж перейти до безпосереднього вивчення онтології “віртуального”, варто відзначити історико-соціальні особливості широкого контексту, у якому сформувався умови його появи. Як ми вже підкреслювали, віртуальність виявляє собою визначену тенденцію розвитку комплексу соціальних відносин, заданих ще Новим часом чи епохою Просвітництва. З позиції сучасності стало очевидним, що ідея просвітництва є здебільшого утопією, яка не привела до загального благоденства, розширюючи знання та здатності людського розуму. Поряд з іншими досягненнями останнього ми одержали й досліджувану нами проблему віртуалізації.

Знання сьогодні – це інформація, що має практичну цінність, слугує одержанню конкретних результатів. А перехід від загального знання до комплексу спеціалізованих знань-технологій перетворює останні на силу, здатну створити нове суспільство, сформувати нові цінності,

переконавання. Утвердження іміджу тієї чи іншої продукції чи особистості, вартості чи взірця за допомогою знань, формування потреб, перетворилося на професію. Навіть палке проповідування релігій стало справою людей, оснащених технологічним знанням.

Збільшення обсягу відкриттів, переведених у зрозумілі для людини знаки, відповідно до матеріалістичної концепції, повинне обернено пропорційно позначатися на актах релігійної віри, процесах міфотворення. Чи можна сьогодні стверджувати, що процеси деміфологізації світу знаходяться на завершальній стадії? Зрозуміло, ні. Швидше за все, історичний процес можна подати як трансформацію релігійної свідомості мас у міфологізованні форми, а ті, своєю чергою, у форми віртуалізації реальності. Остання, як і попередня, ґрунтується на глибинній людській складовій – ірраціональному ставленні до дійсності (як невід’ємної частини людської природи). Тоді й у трансформаційному процесі змінюються об’єкт віри і механізми соціального впливу (втручання), формоперетікаючи в афективні процеси особистості. Динаміка від “соціального міфотворення” до “віртуалізації реальності” може бути простежена на аналізі наукових праць у цій сфері соціогуманітарного пізнання.

Міф у перекладі з грецької, як власне його і тлумачить К. Леви-Строс, – явище винятково мовного порядку [8, с. 187]. Віртуальна сфера соціальної реальності також користується вербальними та екстралінгвістичними засобами, однак її об’єкти – *віртуалоїди* – можуть бути також і візуального, образного характеру. Водночас, за словами німецького філософа В. Вундта, в основі міфу лежить афективний корінь, тому що він завжди є вираженням тих чи інших життєвих і насущних потреб і прагнень. Щоб створити міф, найменше треба вдаватися до інтелектуальних зусиль. Міфологічна свідомість – це найменш інтелектуальна і розумово ідеальна субстанція. У цьому сенсі О.Ф. Лосєв також

наполягає на тому, що міф є не наука і навіть не метафізика. Він – *найпростіше, до-рефлексивне, інтуїтивне взаємовідношення людини з речами* [9], діалектично необхідна категорія свідомості і буття, віри і знання. При цьому підкреслюється природність походження міфу, що лежить у сфері інтуїції, переживаннях, потребах і, практично, без участі розуму, без належного осмислення. Цього, власне, не можна сказати про раціонально сконструйовані віртуалоїди у вигляді іміджу, різних технологій поведінки (споживчого, дослідницького, електорального та ін.). Останні подійно постають переважно як штучні системи.

Революційні події в Європі та Росії кінця XIX – початку XX століть були головними причинами, що зробили актуальним науковий інтерес до соціальних міфів. Але, як ми бачимо, у О.Ф. Лосєва міф залишився поза раціональною мотивацією, у той час як у французьких філософів Шарля Моррасса і Жоржа Сореля він розглядався у “прагматичному ключі як спосіб мобілізації людей за допомогою впровадження й актуалізації установки на “героїчне” чи “активістське” прочитання “суспільної чесноти”. Крім цього, соціальний міф у них “через концептуалізацію поставав як спосіб символічного попередження бажання, душевних рухів людських мас” [7, с. 148]. І якщо Моррас відтіняв у міфі народну ментальну ілюзію (містифікацію), що і додавала уявлюваній абстракції визначену форму реальності, то Сорель цю ілюзію порівнював з ідеологією. Період творчості Сореля збігається з епохою фашизму, а ця політична ідеологія, як відомо, неминуче підштовхувала до утилітаризації і прагматизації мислення. І вже у повоєнні роки в європейській науці частіше звертаються до термінів “утопія”, “ілюзія”, ніж “міф”.

Міф – це найдавніша форма взаємодії людини зі світом, що оформляє відносини саме там, де відчувається недолік знання, вважає І.І. Кравченко. Дана логіка міркування підказує, що з розши-

ренням сфери пізнання, зі збільшенням обсягу знання зменшується частка міфологічного посередництва в наших взаємозв'язках зі світом. Пізнання, як окрема функція нашої свідомості, котра упорядковує, означає речі і явища, знімає афективні переживання від таємничості невіданого, яке знаходило своє відображення в міфологізованій і релігійній свідомості. Споконвічно людям приходилося жити і діяти, сполучаючи *дві форми реальності* – фактологічну й ідеалістичну. Остання будувалася на повній довірі релігійним текстам, релігійним і міфологічним переказам, підкріпленим афективними переживаннями. І, як виявилося, із зростанням знання інваріантна форма дійсності нікуди не зникла, хоча помітно була потіснена науково-технічним прогресом. Розширення горизонтів наукового пізнання, у тому числі природної, соціальної і духовної сутності людини, відвернуло людське пізнання від проникнення у сферу абсолюту, від пошуку істини і переключило на сконструйовані розумом моделі щастя, задоволення. Сьогодні і філософська думка, і соціологічна збігаються в тому, що так звана наукова картина світу, яка виникла в Новий час, виключила божественну реальність, перейменувавши божественні закони в закони природи, звівши все до однієї природної реальності – моноонтичної [1]. Проте багато явищ, особливо людської психіки, виходять за формат позитивного розуміння. Не маючи можливості пояснювати ці явища, сучасне наукове співтовариство змушене визнати існування *поліонтичності*, тобто, принаймні, іншої реальності, назвавши її у більш ранні часи “міфологічною”, а сьогодні – “віртуальною”.

Поняття “віртуального”. Вже у середньовічних працях схоластів Н.А. Носов знаходить використання терміна “virtus”. М. Кузанський застосовував його для позначення “віртуальної присутності всіх мислимих предметів (зокрема, горіхових дерев) в одному горіховому

насінні”. Ф. Аквінський за допомогою цього кореня пояснює наявність проміжних форм між двома елементарними субстанціями, як, наприклад, між світлом і пітьмою віртуально можуть бути утворені інші кольори [12, с. 152].

Фізика і комп’ютерна техніка відродили в минулому столітті інтерес до властивості віртуальності. Саме в квантовій фізиці було встановлено, що “з нічого” можуть виникнути на короткий час частки-переносники взаємодії, що одержали назву “віртуальні” [11, с. 198–199]. Також і в синергетиці проблема віртуальної реальності знайшла себе в непередбаченій поведінці нерівноважних систем – як “поява раптом”, “раптовість” зміни параметрів системи.

Словник іноземних слів дає переклад з латинської мови *virtualis* – *можливий, такий, котрий може чи повинний проявитися за певних умов*. Отож, сучасна філософія прибігає до цього терміна у позначенні категоріальної опозиції константності. Останньою вважається також модальність, тому віртуальність може виступати синонімом модальності, що позначає різні рівні дійсності, реальності.

За допомогою схоплювання, медитації, натхнення, трансу чи снів (тобто віртуально) намагалися й у психології пояснити когнітивні стани А. Бергсон, О.М. Леонтьєв. До терміна “віртуальний” у психології, на думку Н.А. Носова, прибігають у дослідженнях *образотворення* й у цілому процесів, пов’язаних з образною сферою психіки. Як показують експерименти, “зорова система лише поставляє людині сенсорні стимули, а людина сама буде з них образи предметів, а також переживання і почуття, котрі супроводжують сприйняття цих предметів. Це, своєю чергою, означає, що образ об’єктивного світу є віртуальним” [12]. Крім цього, у психологічному аспекті віртуалізація з’являється ще, на думку Л.А. Мікешіної і Н.Ю. Опенкова, і як “вихід із повсякдення, що супроводжується почуттям свободи поведінки,

розкутості, творчого злету, котре постає саме собою” [11, с. 202].

З упровадженням комп’ютерної техніки у повсякденне життя в науці і побуті з’являється словосполучення “віртуальна реальність”. Сьогодні воно відомо більшості як на високому рівні спрограмована машинна графіка, здатна підмінювати фактологічну реальність мистецьки створеними відеообразами, доповненими слуховими, дотикальними й іншими відчуттями. Властивість віртуальності стала сполучатися і з соціальною реальністю. Російський соціолог Д.В. Іванов поєднує думки західних дослідників з питань віртуалізації соціальної реальності в так звану *техноцентристську* модель. Вона відповідає прагненню “відобразити зриме зростання ролі комп’ютерних технологій у повсякденному житті людей” [6, с. 132]. Безпосередньо це прагнення пояснюється критикою капіталізму. Річ у тім, що створювана капіталізмом культура зорієнтована на панування будь-якими засобами. Відповідно, якщо технічні комп’ютерні засоби мають потенціал оволодіння масами, то вони активно будуть задіяні і в системі капіталістичного виробництва, трансформуючи капіталізм у “кіберкапіталізм” з новими суб’єктами й об’єктами віртуалізації. Початок цієї ідеї покладено ще К. Марксом, Ф. Ніцше, на “волі до влади” якого вже сучасний німецький філософ Артур Крокер розробив свою “волю до віртуальності”. Інший дослідник Ахім Бюль у тому самому детерміністському ключі визначає *віртуальність*, як “опосередкований, ініційований комп’ютеризацією процес заміщення реально існуючих структур віртуальними конструктами” [6, с. 148].

Сучасне опосередкування реальності тісно пов’язується з комунікативними процесами. “Інформаційний капіталізм” М. Кастельса характеризується автором як гнучка глобальна система інформаційних технологій, іншими словами – інформаційна мережа. У ній зберігаються

ті ж капіталістичні ефекти продуктивності, прибутковості, конкурентноздатності та ін. Разом з тим у ній панують не фізичні властивості і процеси, а система взаємозалежних вузлів і потоків інформації, що привело до заміни реальності образами, кодами. Апелюючи до сучасних масових технічних засобів комунікації, теоретики інформаційного суспільства Д. Белл, А. Турен, М. Кастельс сходяться на тій же схемі техносоціального детермінізму.

Сам Д.В. Іванов пропонує *соціоцентристську* модель застосування віртуалізації до суспільства. Він підкреслює, що віртуалізацію реальності можна спостерігати і там, де комп'ютери безпосередньо не використовуються. Техноцентристський підхід відповідав уявленню дослідників про суспільство як про систему інститутів. Постмодерністські ж принципи “anything goes” свідчать про суспільство як про процес реалізації цінностей, а соціальні інститути “стають автономною реальністю, можуть виявитися “привласненими” приватними особами, котрі розпоряджаються ними від імені суспільства” [6, с. 158]. Соціальні інститути замінюються на інституціоналізацію практик, що, з одного боку, веде до втрати спонтанності, а з іншого – до деперсоніфікації індивідів. Контраст між колишньою “реальністю” соціальних інститутів і спрямованістю у бік уявлюваних цінностей і є симуляція (створення образів реальності), тобто віртуалізація.

Множинність практик у просторі, що глобалізується, створює *середовище віртуальної взаємодії*. Більш реальним залишається те, що є локально спостережуваним, емпірично пізнаваним. Те, що віддалено у глобальному просторі, може бути з більшою імовірністю віртуальним (нематеріальним, умовним, ефемерним). Іншими словами, глобалізація і симуляція – це основне підґрунтя для віртуалізації. Безумовно, привнесення комп'ютерних засобів здатне підсилити процес віртуалізації, однак ними, як показав

Д.В. Іванов, не вичерпується сутність віртуалізації соціальної реальності.

В даній роботі обстоюється намір піти до проблем віртуальності і віртуалізації з погляду, котрий властивий постмодерністському плюралізму й змістовно центрується у принципі додатковості, коли “різні способи опису соціально-історичної дійсності не суперечать, а доповнюють один одного [13, с. 29]. Запропонований Д.В. Івановим соціоцентристський підхід до віртуальної реальності можна доповнити або, вірніше, уточнити, звернувшись до його *конструктивістської* складової. Дискурсний аналіз звертає нас до послідовної логіки міркування і стосовно семантики словосполучення “віртуальна реальність”.

Говорячи про віртуальну реальність у форматі соціологічного дискурсу, неминуче треба визначитися з її співвіднесенням з іншою реальністю, що одержала своє стійке місце в інтерпретативній (якісній) методології – *соціальною реальністю*. Вказівки на наявність останньої опосереднено присутні в багатьох класиках соціології, що особливо поцінювали значення знання у соціальних процесах. Незважаючи на те, що природа соціальних фактів визначалася Е. Дюркгеймом як надіндивідуальна, він наголошував на можливості конструктивно впливати на них, адже соціальні факти – це “тверде знання” про суспільні явища, котрі походять з колективних звичок, які мимоволі формуються у повсякденному плінні життя. Воднораз, як педагог, цей мислитель вважав, що організацію суспільного знання не можна залишати на самоплив. Цим процесом необхідно свідомо керувати.

К. Манхейм фіксує іншу особливість пізнавальної діяльності, пояснюючи, що розумова праця людей *зумовлена* об'єктивними умовами, конкретним зв'язком між соціальними умовами і структурою мислення. Він пише про наявність *зв'язності* розумової діяльності з буттям. Зв'язаність – це суб'єктивне вираження

зумовленості, яке презентує політичну позицію соціальних груп. Не є винятком у цьому відношенні й учені, котрі мислять, виходячи зі своєї соціальної позиції. Виховна (Дюркгейма) і розумова діяльності з певної ідеологічної позиції (Манхейма) відносяться до формувального впливу, завдяки якому навколишній різноманітний світ постає (з'являється) перед індивідами у різних формах, наприклад, у формі повсякденної реальності, а допитливій свідомості ще й у *формі соціальної реальності*.

У сучасних соціологічних роботах та навчальних посібниках часто можна зустріти термін “соціальна реальність”, зміст якого або не розкривається, або тлумачиться в широкому розумінні, щонайперше як зумовлена діями індивідів постійна мінливість природи, предметів, їх самих і продуктів їхньої діяльності і взаємодіяння, у тому числі установок, думок, цінностей тощо. У вузькому ж витлумаченні “соціальна реальність” має досить специфічне змістове наповнення.

Загалом наукова категорія соціальної реальності являє собою відособлену пізнавальним процесом умовну форму життєвої, повсякденної реальності, ініційовану в соціологічному дослідницькому дискурсі феноменологічною традицією. Знання і процес пізнання безпосередньо перетворюють життєвий світ, перетворюють і відношення до нього залежно від, щонайменше, двох типів установок – наївної і свідомої (критичної, дослідницької).

Роботи М. Вебера і феноменологічна філософія Е. Гуссерля спонукала А. Шютца зайнятися вивченням світу, з яким людина вступає у відносини у своїй свідомості. Описаний Гуссерлем життєвий світ, як світ повсякденного (день у день повторюваної рутинної дії) і неминучої участі людей, можна вивчити за допомогою свідомості, спрямованої на цей світ. Це вже буде не пізнання “речі у собі”, а це буде пізнання того, як речі знаходять відбиток у свідомості, спрямованій на них.

Кожен індивід під впливом природної (невідрефлексованої) установки, на

основі досвіду, з використанням свого і накопиченого іншими знання, конструює свій повсякденний суб'єктивний світ, який постійно взаємодіє з об'єктивним, з іншими іноплеменниками, що робить його світ інтерсуб'єктивним. Особливістю повсякденного життєвого світу, за словами А. Шютца, є те, що він має властивості “простої дійсності для нормальної пильнувальної людини, переживається як безсумнівний, безпроблемний стан справ... Отож це дійсність, що є для людини сама собою зрозумілою”. У цьому визначенні життєвий світ з'являється як “безсумнівна основа природного світогляду”. При звичній рутині тлумачення нашої повсякденності відбувається непомітно, на рівні повсякденного мислення, що Абельс (сучасний дослідник інтерпретаційних теорій) назвав “святою простотою”.

А. Шютц вважає, що у повсякденному житті “свідомість Іншого” для звичайної людини з'являється в типізаціях, запропонованих ще М. Вебером. Виконуючи дії, які відрізняються від поведінки тим, що вони спричинені задумом [14, с. 104], актор, на думку вченого, задовольняється у їхньому розумінні типовими мотивами, типовими цілями, типовими засобами, типовими ситуаціями [14, с. 106]. Але “для того, щоб стати соціальним ученим, спостерігач повинен прийняти рішення про вихід із соціального світу, відмовитися від будь-якого практичного інтересу в ньому й обмежити свої “для того щоб” мотиви чесним описом і поясненням цього світу, який він спостерігає” [14, с. 111]. А. Шютц продовжує розвивати ідею розмежування на два типи об'єднання з життєвою реальністю: а) це сприйняття навколишнього світу в *безпосередній ситуації “віч-на-віч”* і б) на основі *знання*.

Роль “усякого людського знання” (здорового розуму і наукового) у конструюванні соціальної реальності розглядають П. Бергер і Т. Лукман. Їхній науковий пошук спирався на досягнення Е. Дюркгейма, К. Маркса, Ф. Енгельса, К. Манхейма, А. Шютца. Долею всіх

“благонадійних членів суспільства” автори вважають “здоровий розум”, завдяки якому існуюче суспільство є найкращим. Здоровий розум, на їхню думку, перебуває в повній упевненості, що існує об’єктивна реальність. “Реальність повсякденного життя за реальність має характер, котрий розуміється сам собою. Вона не вимагає ніякої додаткової перевірки понад те, що вона просто існує”. Повсякденна свідомість завжди “у курсі справи” і перебуває в непохитній упевненості у собі [4, с. 44–45]. Однак *спроба осмислення*, конфлікт або будь-яка *скрутна ситуація* можуть викликати сумнів у реальності. І тоді індивід приходить до думки, що існують “інші світи” і ми перебуваємо в “інтерсуб’єктивному світі”, тоді можна говорити про соціальну реальність. Прагнення кожного індивіда зберегти “своє визначення соціальної реальності” приводить до того, що зростає усвідомлення релятивності всіх “світів”, серед яких і свій світ починає сприйматися як “роль”. Водночас, якщо уявити свою поведінку як роль, то його можна у своїй свідомості віддалити і грати під “маніпулятивним контролем” [4, с. 278–279]. Безумовно, для цього необхідно знання ролі і знання очікувань інших від подібної ролі. Соціальна реальність у тлумаченні П. Бергера і Т. Лукмана також з’являється як вичленовування з повсякденної реальності осмисленого, проінтерпретованого індивідом життєвого світу.

Представники соціологічної науки розуміють соціальну реальність як “гносеологічну категорію, що фіксує особливості суспільства як об’єкта пізнання”. Специфіка соціальної реальності, вважає Г.С. Баранов, полягає в характерному почуттєвому несприйнятті, “непостеріганні” уже на емпіричному рівні відображення більшості утворювальних її явищ і процесів. *Соціальна реальність як фрагмент об’єктивної реальності, що утягнений у процес наукового осмислення, може бути відтворена (репрезентована) у мисленні вченого, як*

правило, лише в теоретично-абстрактних формах. [2, с. 33]. Іншими словами, ця реальність існує тільки у суб’єкта, котрий спеціально пізнає і володіє здатністю, яку Ф. Полак приписує людям з художнім мисленням. З появою культури з’являється у частини людей *розщеплене мислення* як здатність дистанціюватися від реальності і наближатися до іншої дійсності, а також з’єднувати останню з існуючим світом [5, с. 209].

У наведених позиціях чітко прослідковується ініціативна роль суб’єкта, котрий пізнає, наділений здатністю до абстрактного мислення і який використовує цю здатність у привнесенні “Іншого”, “уявленого” у свій життєвий світ й у світ інших. Безпосередньо конструкційний початок навіть для соціального об’єкта або явища припускає соціально-психологічну взаємодію. Представник *онтосоціологічної імагоїки* (що вивчає явища, які не підлягають конкретній об’єктивації, а пізнаються здебільшого через образ) А. Менегетті описує цей процес таким чином: “Дві людини, знаходячись у свідомій організмичній взаємодії, ...пізнають одна одну через постання чогось третього, що становить їхню єдність. Це уможливлене “третє” або поєднує двох в одне, або переходить у володіння того з них, хто має *адекватну свідомість*” [10, с. 266]. Останню він пояснює як “урівноважене знання внутрішнього і зовнішнього світів” [10, с. 269]. При цьому вказує на те, наскільки внутрішній світ – наприклад, стан туги, жаху, шизофренії, неврозу, психосоматичних розладів – здатний привести матеріальну речовину до смерті. І робить висновок: аж ніяк не менше, ніж зовнішні ситуації. З іншого боку, і позитивний внутрішній світ – переконаність, відчуття радості та інше – творить матеріальний світ. Таким чином, людина з адекватним знанням панує над життям, над реальністю, здатна її змінювати. І навпаки, людина, котра нездатна порівнювати цей комплекс відносин, переходить у володіння іншого, більш спроможного.

Отже, у рамках феноменологічної парадигми, зосередженої на заглибленому, десь навіть на інтуїтивному (як у Дільтея) принципі пізнання навколишнього світу, суб'єкт, котрий пізнає, одержав знову відособлений статус – статус суб'єкта, здатного до високоабстрактного мислення, свідомого контролювання свого повсякденного життя і конструювання його бажаного формату, а у підсумку – до володіння всім необхідним, щоб піднятися над повсякденною реальністю і вичленити з неї у своїй свідомості так звану “соціальну реальність”. Це те ж саме, що утопічна ідея епохи Просвітництва – прийти на потенціалі знання, що підсилюється і розширюється на маси людей, до раціональної, деміфологізованої картини світу. Або ще це називають *класичним раціоналізмом*, на зміну якому прийшов посткласичний раціоналізм з так званим “законодавчим розумом”, котрий породжує проекти замкнених – на певній суспільно-політичній теорії – суспільств [13, с. 11].

Ідея загальної освіти не привела до очікуваного результату. Нагородження знання за умов соціальної диференціації трансформує гуманістичну (засновану на

феноменологічній концепції) парадигму в конструктивістську чи, як ще називають, – інженерний підхід до соціуму. Дана наукова традиція організується навколо визнання того, що вичерпні знання про сутність людської особистості та її соціальної складової саме і задіюються для цілераціонального їх контролювання і використання. Це природно означає, що в новому соціальному структуруванні беруть участь нові фактори – інтелектуального потенціалу особистості, наявності “розщепленого інженерного мислення”, утвердження “адекватної свідомості”, відтак і здатності маніпулювання, різно-рідних впливів на іншу частину населення, наївно “втягнутого у повсякденний світ”.

Соціальна реальність, яка постає над повсякденністю, також виявляє свою неоднорідність. Умовно в ній можна виділити два нашарування (*див. рис.*): перший – це дотичний з об'єктивною реальністю фрагмент життєвого світу, втягнений у процес наукового, розумового осмислення; другий – вибудовується над першим, переважно зорганізований в образах, бажаннях, проектах, чутках, спін-технологіях (технології організації чекань), які перебувають у розпоряд-



Рис.

Модель багатоступеневого співвідношення між віртуалізацією реальності та соціальною реальністю

женні суб'єкта, котрий конструює. Саме цей вищий (сконструйований) пласт соціальної реальності і являє собою те, що може перетікати у вищі нашарування соціальних конструкцій – у сферу *віртуалізації* (див. вертикальну структуру мислєсхеми).

Сфера, в якій створюються умови віртуалізації, розташована також у просторі між двома полярними, чи у пояснювальних межах теорії І. Канта – антиномічними, позиціями (горизонтальна структура мислєсхеми). Якщо врахувати, що психологи використовують термін “віртуальний” для позначення процесу виходу у простір усе більшої волі, а “реальність” указує на зовнішній примус, то умовно можна концептуалізувати “віртуальну реальність” у вигляді семантичного диференціала, або антиномій.

Безпосереднє здійснення справ у вигляді задоволення потреб відбувається у постійному багатоступеневому “примиренні” сутнісно протилежних станів між “волею” і “примусом”. Однак ступінь волі, волевиявлення, повноти виконання бажань тієї чи іншої особистості, групи, спільності у цьому процесі задоволення потреб цілком може задаватися з “висоти” (як на рис.) простору “віртуалізації”. Саме там може вирішуватися питання про волю суб'єкта, котрий конструює, і несвободу суб'єкта, який не володіє достатніми знаннями.

Д. Іванов одним з ознак віртуальності назвав “*ефемерність*”, що в перекладі означає примарність, нереальність. Насправді ж властивість віртуальності, як її тлумачить фізика, а також філософія і психологія, зокрема твердження А. Менегетті, полягає в тому, що через образні сфери суб'єкта можна творити матеріальний світ. А це, зі свого боку, нагадує собою *продуктивний хаос* у синергетичній парадигмі, з тією лишень відмінністю, що в ньому високоінтелектуальний суб'єкт постійно, залишаючись нерозпізнаним, “підкидає ідеї, проекти”. У віртуальності присутній частковий потенціал

втілюваності, що вже не дозволяє говорити про її ефемерність. Тому її визначення було б доцільно подати через процесуальність, континуальність, у результаті якої постійно породжуються умови можливої нової реальності. Отож, якщо для моделювальних версій комп'ютером доречно застосовувати термін “віртуальна реальність”, то у соціогуманітарному пізнанні доречно говорити лише про “соціальну реальність” і про постійні спроби, проекти її конструювання, добування, перетворення, тобто про “*віртуалізацію соціальної реальності*”.

ВИСНОВКИ

1. У результаті проведеного дослідження знайшов чіткий обрис наш довід про те, що процес збільшення знання у цілому в людському суспільстві привів не стільки до деміфологізації світу, скільки скоріше раціоналізував і технологізував *соціальне міфотворення*. Зрозуміло, що дана трансформація відбилася й у науковому термінологічному полі. Оскільки роль раніше невідомих джерел “соціальних міфів” прийняли на себе суб'єкти – ідеологічні натхненники, то й недоцільним виявилось вживання даного терміна. Місце соціального міфу зайняли словосполучення зі словом “віртуальний”.

2. Природжене спрямування людини до інваріантної форми реальності, як і раніше, залишає й у сучасному світі високу потребу у вірі. Накопичені наукою знання про сутність людської психіки і механізми впливу на неї послужили основою нової соціальної диференціації. Полюсами стали, з одного боку, люди з поточними переживаннями повсякденної дійсності, котрі утворюють органічне злиття в єдності соціального світу, з іншого – ті, які мають дослідницьку і конструктивістську установки стосовно навколишнього світу й утримують “розщеплену свідомість”, здатність інтерпретувати дії “Іншого”. Подібні розрізнення були заявлені ще прихильниками фено-

менологічного підходу до соціального світу на початку ХХ сторіччя і полягали у виділенні “життєвого світу” і його фрагмента – “наукового світу”. Властивості останнього пізніше представники інтерпретативної соціології назвали терміном “соціальна реальність”. Цей фрагмент об’єктивної реальності й був утягнений у процес наукового осмислення, відтвореного в мисленні вченого здебільшого лише в теоретично-абстрактних формах.

3. Соціальна реальність стала тим оточенням, у якому суб’єкту зі звільненою від різноманітних соціальних відносин і повсякденних інтересів установкою стає доступним великий ступінь волі в конструюванні і проектуванні нових елементів реальності. Для більшості “наївно вжитих” у повсякденний світ громадян походження цих конструкцій може залишатися настільки ж невідомим, як і походження міфів. Проте ця сфера вже не може називатися цариною міфотворення, а скоріше є простором *віртуалізації соціальної реальності*.

4. Незважаючи на антиномічність вираження “віртуальна реальність”, його цілком можна використовувати для позначення створюваних комп’ютером образів і відчуттів *псевдореальності*. Стосовно ж того, що відбувається в суспільному житті, то можна логічно обґрунтувати скоріше тільки вживання словосполучення “*віртуалізація соціальної реальності*”. Воно означає *безупинний процес суб’єктивного замислювання, проектування і конструювання образів реальності задля їх наступного перетворення в життя*. За умов же соціальної диференці-

ації, у тому числі і за рівнем інтелектуально-креативного особистісного потенціалу, *віртуалізація буде являти собою також і процес постійного “завуальювання” факту однобічного перерозподілу в межах “свободи і примусу”, “випадкового і навмисного”*. Соціальні проекти й образи (зразки поведінки) відносяться до віртуалізованих тоді, коли суб’єкт, котрий їх замислив і впустив у життя, свідомо переносить своє авторство на інших суб’єктів чи докладає зусиль, щоб їхнє походження погоджувалося з об’єктивними причинами – обставинами, випадками, подіями.

1. Ахутин А.В. Понятие «природа» в античности и в Новое время («физюс» и «натура»). – М., 1988. – 217 с.
2. Баранов Г.С. Понятие и образ в структуре социальной теории – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991. – 172 с.
3. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну: Пер. с нем. В. Седельника. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 322 с.
5. Впереди ХХІ век: перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики 1952–1999 гг. – М., 2000. – 480 с.
6. Иванов Д.В. Императив виртуализации: Современные теории общественных изменений. – СПб.: Изд-во С.-Пб. ун-та, 2002. – 212 с.
7. Климов А.И. Социология Жоржа Сореля // Социологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 129 – 151.
8. Леви-Строс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
9. Лосев А.Ф. Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – 655 с.
10. Менегетти А. Образ и бессознательное. – М., 2000. – 445 с.
11. Микешина Л.А., Опенков Н.Ю. Новые образы и реальность. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. – 240 с.
12. Носов Н.А. Виртуальная реальность // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С.152–163.
13. Современные проблемы методологии социогуманитарного познания. – Самара, 2001. – 118 с.
14. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. – М.: Институт Фонда “Общественное мнение”, 2003. – 336 с.

Надійшла до редакції 21.01.2005.

СИСТЕМА ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ШКОЛИ ТА ЇЇ КОМПЛЕКСНА ЕКСПЕРТИЗА

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2005

Суспільна проблема. Сталий розвиток сучасних суспільств визначає не будь-яка взаємодія традиції та інновації у життєдіяльності їх багатосегментарного соціокультурного організму, а лише та, котра характеризується діалектичною самоорганізаційністю, взаємозбалансованістю, гармонійністю. Зокрема, відомо, що в економічному розвитку капіталізму існують так звані “великі хвилі Кондратьєва”, або “великі цикли кон’юнктури Кондратьєва”, тривалість яких, на противагу традиційним кризовим циклам (кожні 7–10 років), становить $45 \div 60$ років та обіймає періоди підйому і спаду [див. 73]. При цьому у виточках фази сходження відбуваються глибокі зміни всього життя суспільства, яким передують значні науково-технічні винаходи і нововведення (наприклад, будівництво залізничних доріг чи електрифікація, впровадження радіо, телефону). Водночас хвилеподібні рухи являють собою процес певного відхилення від стану рівноваги, до яких прагне капіталістична економіка. Таких станів, за М.Д. Кондратьєвим (1925), може бути три види: першого порядку ($3 \div 3,5$ років) – цикли в товарних запасах; другого (середньотривалі) – формування цін виробництва шляхом міжгалузевого переливу капіталу, що вкладається переважно в обладнання;

третього (довготривалі) – оновлення і розширення “основних матеріальних благ” (промислові будівлі, інфраструктура споруд, підготовка кваліфікованої робочої сили тощо), що уможливаються під час фази сходження тривалого циклу, а в підсумку радикально змінюють і перебудовують виробничі сили суспільства (хоча для цього, звісно, потрібні великі ресурси в натуральній і грошовій формах).

У будь-якому разі не лише соціально-економічний аналіз суспільного виробництва свідчить про те, що у розвитку різних типів суспільств та їх підсистем є стани і періоди як стійкого стабільного руху-поступу, так і бурхливо-новаційного, непараметричного, дисгармонійного, кризового. Реальна наявність кожного з них сутнісно подвійно спричинена: по-перше, наявністю необхідних ресурсів стабільного розвитку, або їх відсутністю, утвердженням дефіциту та пошуком шляхів компенсації докладених втрат; по-друге, ривковим якісним оновленням соціального життя завдяки фундаментальним науково-технічним відкриттям і нововведенням, коли інновації охоплюють все більшу кількість галузей і сфер суспільного виробництва. Все це не тільки вказує на доречність науково-емпіричного виокремлення *інноваційного етапу розвитку суспільства* та прита-

манних йому умов, механізмів, технологій, засобів розвиткового функціонування, а й повно аргументує потребу детального теоретико-методологічного дослідження цього *соціумного феномена* в усіх його аспектах, формах, проєкціях, особливостях.

Однак разюча проблемність аналізованої ситуації полягає в тому, що *загально-суспільна чи соціосегментна інноваційність* розглядається окремими науковцями як негативне і навіть небезпечне явище. Тому інноваційна ідеологія, отожднюючи новаційність з технологічністю, хибить тим, що зводить людину до “інтелектуального капіталу”, або позбавляє її стратегічного мислення і розуміння наслідків своїх дій. Так, К. Кизима стверджує, що саме ця ідеологія набуває поширення і має об’єктивні економічні підстави, а відтак “зростає небезпека посилення динамізму та складності соціальних процесів, що, згідно з принципом несумісності Л. Заде, протистоїть високій точності досліджень та аналізів, отже, веде до втрати контролю над життєдіяльністю суспільства” [49а, с. 137]. І далі: “За багатозначності самого поняття “інновація” цей “інноваційний рух” набуває загрозового характеру. Він почався як гра в терміни, і слово “інновація” спочатку було просто неологізмом, далі цей рух набув ідеологічного забарвлення у вигляді певної імперативності в ділових паперах і постановках різноманітних інституцій. Сьогодні він перетворюється на міфологію, оскільки, як засвідчують конференції та публікації, ніхто точно не знає, що таке “інновація” (на відміну від “винаходів”, “відкриттів”, від будь-яких “змін”, просто від “нового”, що з’являється у будь-якій галузі тощо) і чи кожна “інновація” є позитивною...” [Там само, с. 139–140]. На думку цього науковця, інноваційна ідеологія повинна мати адекватну противагу, якою може бути *гуманітарна експертиза* [див., напр., 49а,; 132; 250].

Мета дослідження – здійснити теоретико-емпіричне обґрунтування концеп-

тив, наукових фактів, моделей і мислешем виникнення нової галузі соціологічного знання – *соціології інноваційної діяльності*, що найповніше зреалізована у форматі сучасної освіти як фундаментальний експеримент з *модульно-розвивальної системи організації навчання*.

Об’єктом дослідження є *інноваційна освітня діяльність* індивідуальних та колективних суб’єктів суспільного життя, а його **предметом** – самі ці суб’єкти, відносини між ними, форми і механізми реалізації цієї діяльності, умови і засоби досягнення її ефективності, соціальні технології та експертно-діагностичні комплекси у просторі європейської освіти.

Сутнісний зміст зводиться до *чотирьох теоретико-методологічних сегментів* наукового обґрунтування піднятої проблемної теми, котрі мають достатнє емпіричне підтвердження у процесі багаторічного виконання завдань *авторської суспільної програми* з інноваційного оновлення системи національної середньої освіти: **по-перше**, в контексті створення єдиного модульно-розвивального руху за якісно нову українську школу та окультурену науку охарактеризовується система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, що підтвердила свою ефективність упродовж 15-річного досвіду підготовки педагогічних колективів до професійного здійснення інноваційної діяльності і немає аналогів на просторах СНД (§1); **по-друге**, формуються базові теоретичні концепти у предметно-знанневих межах соціології інноваційної діяльності та з методологічною орієнтацією на взаємодоповнення системно-діяльнісного підходу, принципу циклічності у функціонуванні та розвитку соціосистеми і вітакультурної парадигми, а також уперше подається й каузально описується модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства (§2); **по-третє**, детально аналізується експертно-діагностичний комплекс ефективності експериментального впровадження модульно-розвивальної освіти як авторська шести-

рівнева метасистема, в основі якої перебуває теорія, методологія, технологія та експериментальна практика обстоюваної освітньої моделі, а кожен зріз котрої має окреме гносеологічне підґрунтя та специфічний інтелектуально-емпіричний інструментарій (§3); *по-четверте*, висвітлюються логіко-змістові і процедурно-технічні засади проведення комплексної експертизи ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічних колективів модульно-розвивальних шкіл за ієрархічною системою складових, параметрів, критеріїв, показників та індикаторів оцінювання повноти наявності експериментальних ознак і водночас формулюються емпіричні факти та залежності порівняльного аналізу проведення такої експертизи в 2000 і 2005 роках (§4).

Ключові слова: *взаємодія традиції та інновації, “великі хвилі Кондратьєва”, капіталістична економіка, система суспільного виробництва, ресурси стабільного розвитку, інноваційний етап розвитку суспільства, загальносуспільна і соціосегментна інноваційність, інноваційна ідеологія, інноваційний рух, гуманітарна експертиза, освітня сфера суспільства, інноваційна діяльність, соціальна інноватика, модульно-розвивальна освіта, система дистанційної підготовки, фундаментальний соціально-психологічний експеримент, ментально і духовно зорієнтована освітня система, модульно-розвивальний рух, освіта як вітакультурне явище, процес глобалізації, нова економіка, соціологія інноваційної діяльності, ресурсоемність, стратегема інноваційного освітнього розвитку, цикл інноваційної діяльності, мережа нововведень, вітакультурна методологія, системно-діяльнісний підхід, освітній простір, освітня компетентність, експериментально-діагностичний комплекс, діагностична програма обстежень, шкала оцінювання, процедура експертного оцінювання, принцип нарощування новаційних умов, ефективність інноваційної освітньої діяльності.*

1. АВТОРСЬКА СИСТЕМА ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА- ДОСЛІДНИКА

На рубежі століть в Україні створена економічно не вигідна і дидактично мало ефективна система післядипломної освіти. Основу її діяльності становлять стаціонарні форми підвищення кваліфікації (24, 18, або 10 днів) та фахової підготовки (два-три роки), які організуються на базі відповідних галузевих інститутів. Так, тільки у системі національної освіти функціонує мережа обласних інститутів і Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України (м. Київ). Отож держава витрачає значні кошти на підвищення професійного рівня фахівців різного профілю, але реальна віддача такої масштабної роботи незначна. Передусім через обмеження прийнятої до експлуатації освітньої моделі, що вирізняється суто пізнавально-інформаційним підходом в організації соціально-психологічного впливу на слухачів (завдання і зміст навчальних планів і програм сформульовані у площині “знати” і “вміти”, використовуються переважно групові та вербальні форми і методи навчання тощо), а також через надмірну педагогізацію мислення учителів та освітянських керівників, котра концептуально центрується навколо ідеї гуманізації навчально-виховного процесу, змістовно обстоює оволодіння наступниками знаннями, уміннями, навичками у відриві від соціальних норм, культурних цінностей і духовних психоформ життєактивності, оргтехнологічно висвітлюється як конвеєрне виробництво осіб із загальноосвітньою та професійною підготовкою, а технологічно уможлиблюється завдяки методикам викладання окремих навчальних предметів [див. 1; 2; 4; 9; 45; 57-62; 71; 78; 92; 105; 112-114; 133; 144; 156-161; 165-174; 185; 191; 201; 217; 231; 233-236].

Очевидно, що у функціонуванні сучасної системи післядипломної освіти країни має місце гостра суперечність між архаїчною моделлю традиційно організованого навчання дорослих і якісно іншим соціально-культурним замовленням суспільства на висококомпетентних спеціалістів, які здатні до самоосвіти і самовдосконалення власної професійної діяльності за постійно змінних умов, обставин, ситуацій. Звідси виникає нагальна потреба в нових організаційних формах та освітніх технологіях підвищення кваліфікації, курсової і фахової перепідготовки.

У цьому відношенні особливо повчальним є зарубіжний досвід використання різних моделей і форм *дистанційного навчання дорослих*, у тому числі періодичне проведення короткочасних навчальних тренінгів для професійного вдосконалення особистості без відриву від основної роботи. Те ж саме можна сказати про дистанційні моделі перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних (учительських і викладацьких) кадрів, що досить поширені у системах післядипломної освіти багатьох розвинених країн світу (США, Канада, Японія, Велика Британія, Німеччина та ін.). Їх незаперечними перевагами є фундаментальна перебудова освітньої діяльності педагогів у процесі інноваційно зорієнтованої навчально-виховної практики, економія коштів та енергоресурсів, повне комп'ютерно-програмове забезпечення й істотне поліпшення фахової майстерності освітян.

Однією з перспективних моделей дистанційного навчання педагогів-освітян, що виникла і сформувалася за останнє десятиріччя в освітньому просторі України, є втілений нами науковий *авторський проект підготовки педагога як психолога-дослідника*, який спроможний професійно займатися інноваційною діяльністю, теоретично осмислювати та науково проектувати нові дидактико-психологічні умови і програмово-методичні засоби. Апробація цього проекту

пройшла чотири етапи: а) під час створення у середніх навчально-виховних закладах шкільної психологічної служби (1990–1992 роки); б) на етапі започаткування фундаментального соціально-психологічного експерименту в загальноосвітніх школах України (1993–1996 роки); в) у процесі системного впровадження у практику роботи окремих ліцеїв, гімназій, шкіл інноваційної освітньої моделі – модульно-розвивального навчання (1997–1999 роки) [див. 47; 101; 106; 107-109; 118; 141; 155; 158; 163; 166; 172-175; 178-180; 182; 185; 187; 191; 192; 195; 203-204; 211; 213-218; 226; 233; 235]; г) у форматі його пілотного використання у системі професійної перепідготовки викладачів вищої школи за нових культурно-освітніх умов [див. 63-65; 78; 100; 115-116; 180а; 190; 193; 194; 207; 219; 220].

Серцевину зазначеного авторського проекту розробки альтернативного традиційній моделі підвищення кваліфікації і перепідготовки становить *програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника*, яка передбачає оволодіння кожним учасником експерименту як дослідними психодіагностичними методами і психомистецькими (сценічними) техніками ведення модульно-розвивального процесу, так і пошуковими вміннями наукового проектування програмово-методичних засобів нового покоління (граф-сфери і змістові матриці, освітні сценарії і розвивальні підручники тощо). Крім того, обов'язковою умовою її виконання є залучення педагогів (учителів і викладачів) до дослідно-експериментальної роботи, результатом якої має бути *зрілий науковий продукт*, оформлений і публічно презентований освітянам України у вигляді спецвипуску журналу, або збірки інноваційно-методичних матеріалів. Наочним прикладом такого конструктивного результату є спецвипуски журналів “Рідна школа” [113; 114; 233; 235], “Нива знань” [1], “Педагогічний вісник” [206], “Психологія і суспільство” [112], “Родники творчества” [135], а також підготовлені збірки тез [72; 118;

126] і програмово-методичних засобів [7; 44; 97; 111; 119; 147; 150; 208]. Саме педагогічні колективи як автори зазначених видань повно або переважно виконали запропоновану нами програму дистанційної підготовки. У підсумку кожний учитель-дослідник оволодів мистецтвом рефлексивного управління, про що свідчать чотири основних якості, котрі властиві йому як організатору освітньої діяльності та реальному співучаснику паритетної розвивальної взаємодії у класній кімнаті чи аудиторії (*рис. 1*).

Зауважимо також, що основний зміст авторської програми апробований нами у вищій школі. Зокрема, у березні 1999 року вперше був проведений повноцінний (триденний) навчальний тренінг з викладачами Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка (ректор В.С. Курило), який викликав неабиякий інтерес доцентів і професорів, котрі побачили реальну можливість удосконалити освітній процес шляхом упровадження запропонованих теоретичних моделей, проектів і засобів. У вересні 2001 року 20 молодих викладачів Інституту обліку і аудиту ТАНГ пройшли під нашим керівництвом п'ятиденний тренінг, котрий не лише увів учасників у світ освітньої інноватики, а й дав їм норми, принципи та сформував уміння самим здійснювати проектування і впровадження модульно-розвивальних технологій і засобів. Загалом досвід тренінгово-дослідницької роботи переконав: коли науковці систематично проводять у школах і ВНЗ дослідження і практичні заняття, а педагоги навчаються та експериментують на своєму робочому місці, то якість науково-психологічної підготовки вчителів (викладачів) набагато вища, ніж за традиційного підходу до розв'язання проблеми підвищення кваліфікації освітян (маємо на увазі курси з відривом від "виробництва" – шкільного чи ВНЗівського життя).

Обстоювана нами програма дистанційної підготовки творчого педагога і

водночас психолога-дослідника складається з двох частин – *академічного курсу* (750 годин) і *практичного* (750 годин). Перший дещо випереджає другий, окреслюючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності виконавців довготривалого наукового проекту – керівників і вчителів шкіл, управлінців і викладачів окремого навчального підрозділу ВНЗ. Загальний термін виконання програми, як показує досвід, два, три і навіть чотири роки, що головню залежить від економічної, професійної, управлінської та морально-психологічної готовності конкретних виконавців освітньо-експериментальної програми.

Примітною рисою змісту дистанційної програми є взаємодоповнення наукових знань з теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивальної системи з використанням новітньої інформації у сфері інноваційної діяльності і наукової творчості, теоретичної, прикладної і практичної психології, сучасної методології, наукового проектування і прогнозування, антропології і синергетики, дидактики середньої і вищої школи. Загальні змістові складові програми фіксує *табл. 1*.

Значна частка освітнього змісту в програмі належить синтетичним концептам і мислесхемам, психодіагностичним моделям диференціації навчання, тренінговим технологіям, методологічним семінарам і психотерапевтичним методикам, а також груповій дослідно-пошуковій роботі з предметними кафедрами, творчими групами педагогів, завданням якої щонайперше є створення системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. Зрозуміло, що в кожному конкретному випадку ця програма має певні відмінності, які насамперед залежать від наукової програми експерименту та професійної готовності педагогів до безперервної інноваційної діяльності. Так, у 1995–1997 роках

Таблиця 1

Загальні проблемно-модульні складові авторської програми
дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника

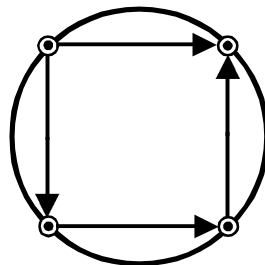
Частина і проблемні блоки	Всього годин	Колективні навчальні тренінги, які проводить керівник експерименту	Спільна дослідно-експериментальна робота наукових керівників і виконавців експерименту	Групова дослідно-пошукова та інноваційна робота з творчими групами (кафедрами)	Групові та індивідуальні консультації наукового керівника учасників і виконавців експерименту	Проблемні "круглі столи"
Частина перша Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти. Категорії вітакультурної методології	200	30	50	70	40	10
Частина друга Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у сфері освіти	400	60	100	100	120	20
Частина третя Модульно-розвивальна експериментальна система	600	80	120	260	110	30
Частина четверта Теорія і практика інноваційної освітньої діяльності	300	30	80	100	80	10
Разом (годин)	1500	200	350	530	350	70

99 педагогів ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської області виконали пропонувану нами програму дистанційного навчання та одержали відповідне свідоцтво Державної академії керівних

кадрів освіти про підвищення кваліфікації [див. 159, с. 201] за окремим тематичним планом академічного курсу (*табл. 2*). Тоді було підраховано, що *економічна ефективність дистанційної*

1 – емпатія: розвинена здатність розуміти почуття і думку наступників, спроможність співпереживати і співрадіти їхнім успіхам

2 – динамізм дії: відрефлексована здатність гнучко будувати стратегію і тактику розвивального освітнього впливу, ситуативно-комунікативна мобільність



4 – самоактуалізація: саморозвинена здатність реалізувати свій кращий людський потенціал в освітньому процесі на тлі позитивної Я-концепції і безперервної рефлексії власної самоефективності

3 – емоційна стійкість: набута чи вдосконалена спроможність володіти собою та раціонально оцінювати обставини у будь-яких ситуаціях освітньої взаємодії та навчальної діяльності

Рис. 1.

Основні якості учителя-психолога-дослідника
як організатора інноваційної освітньої діяльності

Таблиця 2

Тематика академічного курсу авторської програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника до наукового проекту “Школа розуміння” (1995–1997 рр.)

Змістово-тематичні модулі (розділи)	Всього годин	Навчальні тренінги	Дослідно-експериментальна робота	Групові та індивідуальні консультації	“Круглі столи”
Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у сфері освіти: призначення, зміст, особливості	107	24	47	29	7
Психодіагностичні технології диференціації та індивідуалізації навчання	48	4	14	30	–
Психодіагностичні і психокорекційні технології та їх ефективність	128	14	86	24	4
Соціально-психологічна адаптація учнів і вчителів: теорія, діагностика, умови поліпшення	45	12	8	25	0
Концепція інтелекту: психологія, діагностика, педагогіка розвитку	50	11	18	21	–
Самоактуалізація особистості у системі фундаментального експерименту “Школа розуміння”	28	17	–	11	–
Темперамент особистості в контексті навчально-виховного процесу	46	6	31	9	–
Науковий аналіз версій модульного навчання	12	12	–	–	–
Психологія і психодіагностика соціального та духовного розвитку особистості вчителя	29	3	18	8	–
Порівняльний аналіз основних параметрів класно-урочної і модульно-розвивальної систем	5	2	–	3	–
Теорія і практика створення дидактичних модулів і проблемно-модульних програм	50	8	27	15	–
Принципи, критерії та параметри наукового проектування граф-схем навчальних курсів	22	4	15	–	3
Науково-методологічна експертиза граф-схем навчальних курсів	16	5	3	5	3
Теорія і практика створення наукових проектів навчальних модулів	12	4	–	8	–
Основи теорії проблемно-модульного підручникотворення. Технологія створення розвивального міні-підручника	47	10	23	14	–
Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання: теорія, засоби, експериментування	81	18	22	38	3
Форми, методи і засоби індивідуалізації модульно-розвивального навчання	15	12	3	–	–
Експертиза ефективності фундаментального соціально-психологічного експерименту за програмою “Школа розуміння”	9	4	5	–	–
Разом	750	170	320	240	20

і стаціонарної (традиційної) форм перепідготовки перебуває у співвідношенні 1 до 3,5. Це означає, що за два роки професійного навчання у 3,5 разів використано менше коштів порівняно з тим, що реально мало бути витрачено, коли б навчання дослідницькому мистецтву проходило не в експериментальній школі, а в Житомирському інституті удосконалення вчителів.

Характерною особливістю аналізованої освітньої програми є те, що виконання її передбачає особистісно-сміслову занурення кожного педагога в інноваційний зміст модульно-розвивальної системи і внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення. Так, спочатку на лекційних заняттях і заліках учителі опановують наукову термінологію, теоретичні підходи і моделі, стратегіями і мислесеми, знайомляться із закономірностями наукового проектування цілісного модульно-розвивального процесу, базовою моделлю функціонування навчального модуля, досвідом поєднання основних сфер змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності), принципами та умовами фундаментального експериментування, соціально-культурною стратегією керівництва навчальним процесом та основами теорії освітньої діяльності. Водночас на практичних заняттях відпрацьовують суть і специфіку етапів цілісного модульно-розвивального процесу, готують інноваційне програмово-методичне забезпечення нової системи, осмислюють та апробовують психомистецькі освітні технології і техніки безперервної розвивальної взаємодії з навчальною групою. У цьому, власне, не тільки теоретична новизна змісту дистанційної програми, а й її очевидне практичне значення для освітян України: вона пропонує інноваційні форми і види якісної видозміни їхньої професійної діяльності на засадах ментальності, духовності, розвитковості і модульності, що зумовлює сутнісну вітакультурну переорієнтацію освітньої системи у напрямку її високої інноваційності.

Під час реалізації дистанційної програми підготовки вчителя як психолога-дослідника вдало поєднуються основні різновиди навчальної і практичної роботи. Про це наочно свідчить зміст **таблиці 3**: академічний курс доповнюється експериментальним і навпаки, що гарантує високий рівень функціональної підготовки виконавців складного експерименту в аспекті теоретико-методологічного володіння предметом наукового пошуку і діяльнісно-практичної перебування змісту і стилю соціального життя в навчальному закладі – від школи Знання до школи Культури і Духовності.

Пропонована система дистанційної підготовки забезпечує також прогресивний підхід до вибору форм і методів навчальної та експериментальної роботи вчителя, викладача. З одного боку, долається змістово-сміслова розмежованість між такими організаційними формами навчання дорослих, як лекція, семінарське і практичне заняття, конференція, індивідуальна робота зі слухачами тощо. До того ж професійно-ділові взаємини між науковцями і практиками набувають рис полівмотивованості, комунікативності, проєктивності, креативності, результативності; з іншого – ліквідується не виправдана диференціація практичної діяльності вчителя на ті різновиди, що мають похідне або другорядне значення у фундаментальному експерименті (групові чи індивідуальна психодіагностика, консультування учнів та батьків, профорієнтаційна робота із старшокласниками, підготовка вчителя до педагогічного консиліуму, оформлення документації та ін.). Стратегічним орієнтиром для всіх учасників соціально-психологічного пошуку є одержання *ментально і духовно зорієнтованої освітньої системи* національного походження, соціально-культурного змісту та інноваційного спрямування.

Академічний курс дистанційної програми читається виключно організаторами фундаментального експерименту, науковими співробітниками Інституту експериментальних систем освіти, а також

Таблиця 3

Основні форми-різновиди академічної і практичної підготовки педагога-психолога-дослідника у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання

Програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (1500 годин)		
Академічний курс - 750 годин: Вид навчальної роботи, кількість годин	№ п/п	Практичний курс - 750 годин: Вид практичної роботи, кількість годин
Навчальні тренінги, які проводять спеціалісти з фундаментального експерименту – 180 годин	1.	Психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна та якісна обробка результатів – 180 годин
Дослідно-експериментальна робота під керівництвом наукових керівників і консультантів фундаментального експерименту – 150 годин	2.	Просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків, у т. ч. її підготовка, проведення і написання наукових звітів – 100 годин
Групово дослідно-пошукова та інноваційно-методична робота наукових керівників з предметними (фаховими) кафедрами, творчими групами – 240 годин	3.	Групово та індивідуальна інноваційно-наукова робота учителів (викладачів) певного фаху над створенням авторської системи програмово-методичного забезпечення експерименту – 160 годин
Групове та індивідуальне консультування керівниками експерименту його виконавців, учасників і всіх зацікавлених осіб – 140 годин	4.	Самоосвіта виконавців експерименту з теорії, методології і процедури експериментування, включаючи і самовдосконалення особистості вчителя – 150 годин
“Круглі столи” з учителями і викладачами модульних навчально-виховних закладів за участю наукових співробітників Інституту ЕСО – 40 годин	5.	Підготовка виконавцями експерименту наукової продукції (інноваційно-методичні спецвипуски, експериментальні програми, тези виступів, наукові статті, методичні посібники) – 160 годин

фахівцями найвищої кваліфікації, які захистили кандидатські дисертації із загальних або спеціальних аспектів наукового пізнання, проектування та експериментування модульно-розвивальної системи (О.Є. Гуменюк [59; 62], В.О. Комісаров [90–92], М.Б. Бригадир [9; 10], Ю.Я. Мединська [102; 103], А.Н. Гіряк [43; 45], Н.Є. Ситнікова [144], Г.О. Горбань [46; 109], Л.В. Зазуліна [74; 75], В.В. Мельник [104; 105], Т.В. Семенюк [141; 142]). В окремих випадках до проведення навчальних тренінгів залучаються підготовлені нами керівники модульно-розвивальних шкіл і заступники директора з дослідно-експериментальної роботи.

Виконання практичного курсу навчальної програми цілком покладається на адміністрацію експериментальної

школи. Вона організовує, змістовно забезпечує і координує форми і методи дослідно-експериментальної роботи вчителів-дослідників, спираючись на позитивний досвід академічного курсу і на здобутки наукових підрозділів школи – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичного відділу, експертної і редакційно-видавничої груп. Оскільки багатостороння діяльність модульно-розвивальної експериментальної школи організовується потижднево, то, як показує досвід, про досягнення педагогічного колективу у фундаментальному експериментуванні найкраще свідчать результати щомісячної і поквартальної дослідно-експериментальної роботи кожного виконавця, навчальної кафедри, інших підрозділів.

У формі таблиці нижче поданий бланк індивідуальної програми самоосвіти вчителя-психолога-дослідника упродовж одного кварталу за чотирма напрямками (теорія, методологія, технологія та інноваційна практика модульно-розвивальної освіти) і чотирма показниками: завдання, затрачений час (у год), якість виконання, результат (**табл. 4**). Аналогічні таблиці доцільно використовувати і для фіксації нарощування змісту інноваційно-експериментальної роботи творчих груп, предметних чи фахових кафедр, управлінських структур або інших новітніх підрозділів, децю змінивши їх назву (наприклад: “Колективна програма самоосвіти учителів-дослідників, об’єднаних у творчу групу авторів модульно-розвивальних підручників”).

Окремо зауважимо, що потижневе програмне планування професійно-креативного розвитку особистості вчителя, що раніше нами впроваджувалося в експериментальних школах [див. 159, с. 195–196], не отримало широкого розповсюдження головно через трудомісткість процедури відстеження учасником інноваційної діяльності деталізованої динаміки свого професійного самозростання і культурного збагачення. Водночас доречним є ведення *картотеки* індивідуального чи колективного оволодіння теорією, методологією та експериментальною практикою модульно-розвивального навчання за окремим бланком (**табл. 5**), до якого заносяться конкретні результати-здобутки кожного суб’єкта освітньої творчості за роками упродовж п’ятирічного терміну. Систематичне заповнення таких карток – це не лише приємна для будь-якого експериментального закладу статистика, якою можна пишатися, а й ефективний *моніторинговий метод* фіксації динаміки зростання творчого потенціалу та інноваційної компетентності як окремих освітян-виконавців своєї програми, так і новаторських груп та цілих педагогічних колективів.

З 2000 року у структурі Інституту експериментальних систем освіти (м. Тернопіль) діють підрозділи колективних наукових співробітників і наукових кореспондентів. У серпні 2004 року педагогічні колективи 12 експериментальних шкіл з різних куточків України підписали з Інститутом ЕСО контракт на участь у виконанні завдань першого, пізнавально-суб’єктного етапу (2004–05 роки) суспільно-дослідницької програми нашої наукової школи й у такий спосіб долучилися до створення *єдиного модульно-розвивального руху* за оновлену національну школу та українську науку [див. 134; 188]. Тому нині дослідно-експериментальна робота в модульних школах, ліцеях і гімназіях організується не стільки як фундаментальний соціально-психологічний експеримент відомого змісту і спрямування, скільки як високопрофесійне здійснення на колективному, груповому чи індивідуальному рівнях інноваційної освітньої діяльності з упродовження і вдосконалення модульно-розвивальної системи навчання. Досвід переконує, що успіх прийде до тих педагогічних та викладацьких колективів, у котрих кожний позаштатний співробітник Інституту ЕСО щоденно займається принаймні 2–3 години такою, чітко спланованою і скоординованою, діяльністю.

Отже, запропонована й апробована нами система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника є інноваційною для національної освіти за завданнями, змістом, технологією, формами, засобами і результатами підвищення кваліфікації та перепідготовки освітянських кадрів. Вона характеризується економічністю і водночас наукоємністю та високим самоактуалізуючим впливом на професійне й особистісне зростання кожного учасника повноцінної інноваційної діяльності. Сподіваємося, що з часом саме ця система спричинить доленосне оновлення наявних освітніх моделей середньої і вищої школи та виявить свій значний культуротворчий потенціал.

Таблиця 5

Картка індивідуального (колективного) оволодіння теорією, методологією, технологією та інноваційною практикою модульно-розвивальної освіти ПІБ
чи педагогічним колективом
у 200__ році

Курс самоосвітньої підготовки		Квартал				Примітка
		Перший	Другий	Третій	Чет-вертий	
Теорія МРО						
Методологія МРО						
Технологія МРО						
Практика МРО	Пропагандистсько-Освітня					
	Експериментально-пошукова					
	Науково-видавнича					
Висновки про ступінь зростання інноваційної компетентності за напрямками самоосвіти						
Напрямки самоосвіти		Оцінка		Сума балів	Рейтинг	
1. Теорія МРО (max 20 б.)						
2. Методологія МРО (max 20 б.)						
3. Технологія МРО (max 20 б.)						
4. Практика МРО (max 40 б.)						
Загальна сума балів (max 100 балів) _____						
Висновок атестаційної комісії _____						

2. ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПТИ І МОДЕЛЬ ПОВНОЦІННОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ СУСПІЛЬСТВА

Інноваційна освітня діяльність, згідно з відповідним міністерським Положенням [125], – це розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій, що вперше створені, вдосконалені або застосовані; освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати педагогічної діяльності на всеукраїнському, регіональному чи місцевому рівнях зrealізування державної освітньої політики. При цьому найвищий рівень масштабних змін передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності і можливості їх застосування у системі освіти.

Загалом основний зміст аналізованого Положення становлять два розділи: “Розробка інновацій у системі освіти” і “Розповсюдження та застосування інновацій у системі освіти”. Вони чітко унормовують процедури визнання інноваційної ініціативи, прийняття рішення про організацію та проведення експерименту, власне його здійснення-проведення, прийняття рішень щодо розширення бази, внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, припинення, завершення експерименту, а також про сферу розповсюдження конкретної інновації, збереження інформації про неї та умови її застосування у системі освіти. Проте очевидно, що цей нормативний документ лише схематично фіксує основні принципи, закономірності і психосоціальні механізми здійснення інноваційної освітньої діяльності. Тому природно він не розв’язує актуальних теоретико-методологічних проблем у цьому предметному полі наукового пошукування.

Передусім підкреслимо, що освіта – це важлива складова всезагального процесу соціалізації, котрий, завдяки наявності соціальних структур і засобів (наприклад, сім’ї і мові), передбачає привлас-

нення кожною людиною широкого кола цінностей, норм, понять та очікувань, на підґрунті яких уможлиблюється повсякденне життя людей. Однак, на переконання багатьох мислителів, “освіта – формальний процес, на засадах якого суспільство передає цінності, навички і знання від однієї людини чи групи до інших” [145, с. 427]. І все ж, на наш погляд, формальність освіти як особливого соціального інституту відносна, поперше, тому що це окрема, локалізована у часі і просторі, вітакультурна сфера становлення і розвитку особистості-громадянина, а відтак складна і багаторівнева оргсистема, по-друге, ще й тому, що це унікальний простір культуронаслідування і культуроініціювання – понять і символів, ставлень і уявлень, вартостей і вірувань, правил і норм як головних складових людського досвіду. Тому атрибутивно освіта є *вітакультурним явищем* не лише суспільного формату, а й цивілізаційного, загальносвітового.

Підтвердженням сказаного є той факт, що освіта сприяє збереженню культурних цінностей і проведенню соціальних змін, котрі пов’язані із впровадженням нових технологій і переоцінкою наявної системи знань. Крім того, вона цілком слушно розглядається нині як капіталовкладення, котре принесе винагороду в майбутньому. І це підтверджують наукові узагальнення: має місце тісний зв’язок між рівнем освіченості людини та її успіхами у професійній діяльності.

Однак найвагоміші аргументації центруються довкола того незаперечного фундаментального факту, що нині на перший план дискурсу виходить *процес глобалізації*. “У наш час стає зрозумілим, – пишуть Є. Савельєв і В. Куриляк, – що світ справді вступає в нову еру, в якій переважаючим фактором є глобалізація. Якщо в перші роки після Другої світової війни глобальний характер проглядався лише у сфері військової техніки (йдеться, приміром, про наслідок застосування ядерної і водневої зброї), то в останнє десятиліття національна приналежність

економіки втрачає колишню самостійність, незалежність від світових процесів. Мультинаціональні компанії здатні більше впливати на політичні та соціальні процеси, ніж президенти й уряди” [137, с. 25–26]. У зв’язку з цим автори цілком слушно обґрунтовують зміст, форми та новації так званої *нової економіки*, котра, базуючись на Інтернет-бізнесі, ліквідує географічні і національні межі економічного простору, задає економічну цінність знань, вибудовує глобальний економічний порядок, фактично створює єдину наднаціональну економіку зі світовим Інтернет-урядом, що характеризується не тільки позитивними наслідками, а й негативними [див. 41].

І все ж зрима тенденція до глобалізації є незаперечним свідченням того, що життєдіяльність сучасних суспільств та їх сфер (наука, економіка, культура, право, освіта, дозвілля тощо) не може відбуватися ефективно без інтеграції до певного загалу – як континентального, так і міжконтинентального.

В окресленому контексті теоретизування нами, спільно із Ю.І. Яковенком [80, с. 8–9], обґрунтована потреба створення нової галузі соціологічного знання – **соціології інноваційної діяльності** (на прикладі функціонування освітянської сфери суспільства). Зокрема, встановлено, що протягом ХХ століття наукова уява про *інноваційну діяльність* була така: кожне суспільство має свої ресурси, а тому є можливість розвитку людської життєдіяльності, насамперед через такі ресурси розвитку як наука, техніка, культура та освіта. При цьому суспільна потреба в інноваційній діяльності загострюється тоді, коли починають прогнозувати і переживати *дефіцит певного ресурсу* (наприклад, аграрного – колективізації, виробництва – індустріалізації, техніки – літакобудування, машинобудування і т. ін.). Отож завжди треба міркувати про ресурси розвитку і джерела життєпроцвітання суспільства.

Соціальний інститут освіти, як і кожен інститут, виконує такі функції: репро-

дуктивна, комунікативна, владна, селективна, інтегративна, соціомобільна, господарська, стратифікаційна, продуктивна, дозвілленева та ін. (І.М. Гавриленко, О.Л. Скідін [40]). Однак специфіка вітакультурного утвердження освіти як соціального інституту посягає у переважанні низки основоположних функцій, що центруються довкола *соціалізації, комунікації і селекції*, а також безперервної *трансляції* загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Система суспільного виробництва в уяві науковців зосереджена на продукуванні таких компонентів:

1) *людей* як носіїв суспільного життя;
2) *агропродуктів*, наявність яких забезпечує фізіологічний рівень задоволення потреб (за А. Масловим);

3) *виробництві речей* як умови подальшої інтенсифікації виробництва людей та агропродуктів;

4) *продукуванні символічних систем*, у яких відображається специфіка виробництва зазначеного вище (п. 1–3) та спеціалізація діяльності соціальних груп і відносин між ними з приводу виробництва, вказаного у п. 1, 2, 3, 4;

5) *підготовці та формуванні особистостей* як генераторів чи рушійних сил визначення шляхів: а) модернізації, б) трансформації, в) реформації і г) революції щодо усіх сегментів суспільного виробництва, зазначених у пунктах 1–5.

У будь-якому разі багатосегментне суспільне виробництво може оптимально функціонувати за умови діалектичної взаємодії й *відносної рівноваги традицій та інновацій* у житті такого надскладного соціумного організму як суспільство. Саме тому в розвитку останнього, як і його підсистем, доречно виокремити й розглядати стани та етапи стійкого стабільного руху-поступу і бурхливо-новіаційного, непараметричного. Доречність кожного з них визначається або наявністю необхідних ресурсів стабільного розвитку, або втратою *ресурсоємності*, прогнозування дефіциту та пошуку шляхів компенсації цих втрат. Зазначене

спонукає до артикуляції **інноваційного етапу розвитку суспільства**, або його окремих підсистем, сфер.

У науковій літературі накопичено досвід відстеження визрівання інноваційних фаз суспільного розвитку як у широкому, так і у вузькому витлумаченні. Проте отримані результати репрезентують як теоретичні здобутки свого часу, так і практичні наслідки їх застосування. Процес глобалізації, зазначений на початку, надає інші параметри множині процесів, явищ, станів, які не відрефлексовані науковцями. Тому, відповідно до терміна А. Тойнбі, виникають нові виклики часу, згідно з якими функціонування соціальних інститутів повинно отримувати нові властивості, форми, змісти. Очевидно, що це стандартний варіант до спонукання науковця у його пошуку наукових теорій, концепцій, понятійного апарату, призначеного для того, щоб адекватно відображати відповіді на ці виклики часу.

В освітянській сфері це щонайперше стосується наступного:

– *державної політики* у сфері освіти та входження України у Європейський геокультурний простір;

– *економічної ефективності* освіти як сфери трансляції соціального досвіду від покоління до покоління та важливого сегмента національного культуротворення;

– *напрямків, ступенів, рівнів та форм освітньої практики* (навчання, підготовки, перепідготовки тощо);

– *поетапного переведення* національної системи освіти з екстенсивно-трансляційного, інформаційно-монологічного стану до інтенсивно-розвивального, вітакультурного, і в такий спосіб *зміна традиційної освітньої моделі на інноваційну*;

– наукове проектування й удосконалення *вітакультурного змісту* навчальних предметів та наукових дисциплін середньої, вищої і післядипломної освіти;

– створення сучасної *матеріально-технічної*, у т. ч. комп'ютерної, бази і *системи інноваційних програмово-*

методичних засобів (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості та ін.).

Отже, науковою проблемою є те, що раціонально невідрефлексовано: як (?) усі вищезазначені зміни, навіть якщо вони стосуються окремого навчального закладу, відображаються на перебігу розвитку окремих великих спільнот загалом і на розмаїтті суспільних сфер чи сегментів. Тому *методологема* обстоюваного пошукування ґрунтується на такому концептному визначенні: **інноваційна діяльність** – це така система цілеспрямованого та керованого вироблення і внесення змін-нововведень в окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на одному чи кількох результативних рівнях творення: а) предметів, б) соціальних технологій, в) організацій, г) нового типу людини. Вона є **метадіяльністю**, котра діалектично поєднує теоретичну і досвідну, продуктивну і репродуктивну, творчу й регламентаційну, проектну й методичну різновиди діяльності, що взаємозалежно збагачують *соціальний простір* як фундаментальну форму суспільного існування людей та *необхідний ресурс*.

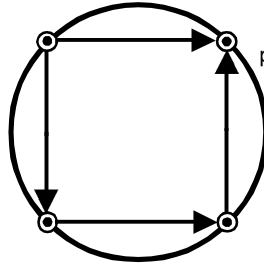
Звідси, керуючись вимогами принципу кватерності, обґрунтованого свого часу К.Г. Юнгом [див. 70; 243], є змога встановити принаймні три базових **к о н ц е п т и** соціальної інноватики:

а) *стратегема інноваційного соціального розвитку* – модерністська, трансформаційна, реформаційна або революційна, котра відповідає аналогічно одній із чотирьох інноваційних підходів: технологічний, пошуковий, неконфліктний або конфліктний (**див. рис. 2**);

б) *цикл інноваційної діяльності*, що інтегрує наступність чотирьох періодів або фаз її здійснення: **п і з н а н н я** сутності конкретної новації та її адекватне теоретичне обґрунтування як су-

1 – модерністська: складна сукупність перемін в усіх аспектах певної соціальної системи, що спрямована на досягнення гарантованих результатів у межах традиційної репродуктивної орієнтації за допомогою ширшого використання наукових знань і сучасних інформаційних, соціальних та інших технологій

2 – трансформаційна: складна система сутнісних змін соціальної системи, що спрямована на ініціацію і зреалізування інноваційного пошуку форм, механізмів та умов зміни способу організації певного соціального сегмента (наприклад, життєдіяльності соціального інституту чи організації) або суспільства в цілому, що супроводжується високою проблемністю, певними ризиками та колективним добуванням досвіду творчої діяльності у державо- та суспільствотворенні



4 – революційна: глибока, якісна, відносно швидка перебудова усталених економічних, соціальних і політичних структур, усіх сторін суспільного життя, що спрямована на знищення застарілих соціальних відношень і структур, видозміну соціально-політичного устрою, а тому характеризується радикальністю нововведень і соціальних дій, котрі спричинюють напруження і конфлікти між різними соціальними групами, можуть набувати насильницького характеру

3 – реформаційна: система нововведень і перетворень певного аспекту суспільного життя (сфери, інститути, заклади), що не змінює засад наявної соціально-політичної структури (наприклад, організує перехід до ринкової економіки чи забезпечує демократизацію суспільного повсякдення), спирається на ті чи інші моделі управління соціальними процесами, а тому характеризується поступовістю і неконфліктністю

Рис. 2.

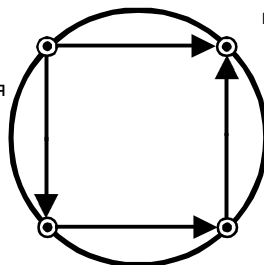
Основні стратегії інноваційного соціального розвитку

купності ідей, принципів, гіпотез, закономірностей, понять, фактів; наукове проєктування, що передбачає соціальну адаптацію його теоретико-методологічних засад до реальних вимог конкретної соціоструктури, а відтак її оформлення цих засад у вигляді наукового проєкту як універсального інноваційного засобу конструювання і творення майбутнього; впровадження інновації, тобто проведення експерименту всеукраїнського, регіонального чи місцевого рівня за окремою програмою

дослідно-експериментальної роботи, кошторисом та іншими ресурсами, умовами і засобами ефективної апробації пропонувананих нововведень; моніторинг ефективності інноваційних перетворень, котрий передбачає експертне відстеження умов, перебігу та результатів соціального експерименту відповідного рівня, а також узагальнення його наслідків, підведення підсумків і, в разі успішності, формулювання рекомендацій державним органам влади щодо масового впровадження апробованої та системно оціненої новації (рис. 3);

1 – пізнання новації: передбачає її теоретико-методологічне осмислення, чітке і повне розкриття її змісту, підготовку робочої програми дослідно-експериментальної роботи та оприлюднення автором (авторами) своєї інноваційної ініціативи – публічне виголошення наміру удосконалити або оновити соціальну практику, що фіксується у формі відповідної програми або заявки на проведення соціального експерименту

2 – проєктування нововведення: ґрунтується на реорганізації теоретико-методологічного знання у напрямку його соціального унормування у формі планів і проєктів, а також здійснення соціального моделювання (щонайперше імітаційного) умов та імовірних наслідків впровадження інновацій, що дає змогу пропедевтично здолати можливі труднощі як на шляху самого їх проєктування, так і практичного зреалізування



4 – моніторинг ефективності нововведення: експертне відстеження та загальний контроль за процесом його масового апробування-впровадження, підведення підсумків, формулювання пропозицій і рекомендацій щодо подальшого вдосконалення інноваційно збагаченого процесу чи соціального простору

3 – впровадження інновацій: зводиться до проведення соціального експерименту як найбільш достовірного способу отримання інформації про наявність гіпотетично заданих причинно-наслідкових зв'язків між показниками функціонування, діяльності, поведінки соціального об'єкта й тими керованими інноваційними чинниками, котрі впливають на нього, а у підсумку підтверджує чи спростовує доцільність конкретної новації

Рис. 3.

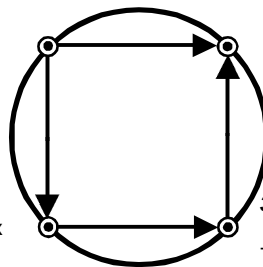
Цикл інноваційної діяльності у соціогуманітарній сфері суспільства

в) *мережа нововведень*, основними компонентами якої є предмети (від найпростіших знарядь праці до комп'ютерних, літальних апаратів та ядерних реакторів), технології (від збирання плодів і приготування їжі до виготовлення лазерної техніки чи проведення виборчої кампанії), організації (від племінної до глобальної фінансової системи), люди нової генерації чи оновленого психотипу, котрі є найтоншим і найскладнішим продуктом соціокультурного творення, системних соціумних змін та реформацій (рис. 4).

Інноваційна діяльність організує та змістовно зумовлює процесний перебіг **соціальних інновацій**, суть яких полягає в інваріантному створенні, розповсюдженні та реалізації *суспільно-корисних ініціатив*, зумовлює якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства й стимулює *раціональне використання наявних матеріальних, економічних, соціальних та духовних ресурсів*. Зокрема, інноваційна діяльність у сфері освіти передбачає: 1) зацікавлене ініціювання нововведення, або виявлення авторської ініціативи; 2) дослідження умов зреалізування новацій, або проведення експертизи пілотних проектів чи експериментальних програм; 3) моделювання

1 – предметна: проектування і виробництво нових виробів (речей, засобів праці, продуктів, ліків тощо) і примноження *матеріальних ресурсів*

2 – технологічна: створення нових інженерних, інформаційних, управлінських технологій, що дають змогу зреалізувати все більш ефективні способи і засоби досягнення цілей і завдань у різних сферах суспільного виробництва і соціального життя, забезпечують *технологічний процес* і примножують *економічний*, у т. ч. фінансовий, *ресурс*



соціальних інновацій за реальних вітакультурних умов суспільного життя, або пропедевтичне освоєння освітніх, педагогічних чи психодідактичних нововведень; 4) продукування інноваційних сегментів в окремих структурних соціосистемах у знакових формах (схема, алгоритм, проект тощо), або створення повноцінного наукового проекту конкретного нововведення; 5) апробування освітніх новацій, або їх експериментальна перевірка на результативність та вагомість; 6) наукове обґрунтування доцільності та ефективності більш широкого впровадження соціальної інновації, або збереження інноваційних процесів як сукупності позитивних розвиткових змін у локалізованому соціумі; 7) оргуправлінське розповсюдження апробованих соціальних інновацій освітнього спрямування, або професійне освоєння освітніх нововведень педагогічними та викладацькими колективами; 8) комплексна професійна експертиза ефективності здійснених нововведень у форматі міжвідомчого моніторингу продуктивності соціальної, культурно-освітньої політики, або перехід інновації спочатку у відносну, а згодом й у сталу традицію та виникнення у її змістово-структурному форматі зон наступних інноваційних перетворень.

4 – людиноствердна: творення нової людини, котра гармонійно поєднує пізнавальний, соціальний, психосмисловий та духовний потенціал, здатна жити у злагоді зі світом та утверджувати паритетність взаємостосунків з іншими людьми; цей аспект інтегрує попередні складові у єдиній тенденції психокультурного прогресу груп, етносів, народів і примножує інтелектуальний капітал та духовний потенціал людства

3 – організаційна: створення таких відносно автономних груп людей (об'єднань, товариств, корпорацій тощо), які зорієнтовані на досягнення певної мети, реалізують окрему програму на основі єдиних правил і задля втілення спільних, узгоджених і скоординованих дій, що в сукупності забезпечує *суспільний прогрес* і примножує *соціокультурний ресурс*

Рис. 4.

Складові мережі нововведень у результативному осмисленні інноваційної діяльності

Окремо підкреслимо особливу теоретико-методологічну значущість останнього концепту, в якому людинопродукванню належить визначальна – надскладна, інтегральна, універсумна – функція. Річ у тім, що деякі науковці (наприклад, В.Б. Яковенко [245]) вказують на наявність трьох результативних проєкцій нововведень (предмети, технології, організації), що, безсумнівно, звужує реальний вітакультурний простір імовірних змін і перетворень. І це зрозуміло чому, адже основною дієвою особою історії, а відтак і головним героєм загальної життєвої драми на Землі є людина. Саме вона – вершина природної еволюції, вищою мірою *рекурсивна біопсихосоціотехнічна суперсистема*, не лише функціональні органи якої здатні до всіляких розвиткових депланаций (тіло, мозок, психіка, духовність), а й вона сама функціонує як відкрита саморозвивальна метасистема, котрій притаманна унікальна властивість – *свідомість*, тобто здатність ідеально відтворювати дійсність у мисленні, гармонізувати тілесне і духовне, матеріальне й унікальне, земне і вселенське.

Разом з тим нелінійний характер саморозвитку людини спричинений необмеженим набором індивідуальнісних інваріантів виконання норм вселенського простору (гармонійність, економічність, доцільність тощо), котрі й забезпечують її право на життя, активність, винятковість, свободу, універсумну причетність до світу, на помилкові вчинкові дії та їх виправлення, врешті-решт на нематеріальну субстанційність – *увібрану духовність*, котра виявляється назовні у віруваннях, намірах, мислекомунікативних формах, смисложиттєвих орієнтаціях, актах-діяннях самісної, у тому числі творчої і рефлексивної, екзистенції. Тому “особливість людини, – зауважує К.Я. Вазіна, – полягає у її здатності безперервно виробляти інтелектуально-моральну енергію (емоцій, думок, бажань, вчинків), яка становить її ідеальну, а відтак і духовну сутність” [19, с. 20].

Певним опосередкованим підтвердженням сказаного є дослідження вищезгаданого В. Яковенка, котрий, обстоюючи концепцію інноваційної технології як нечіткої відкритої системи і феномена суспільного розвитку, пропонує свій варіант системної організації *восьмикратного шляху* як форми креативної поведінки особистості: причина – *любов*: 1. Зосередження, 2. Увага, 3. Бачення-розуміння; стан – *радість*: 4. Думка, 5. Мова, 6. Зусилля-прагнення, 7. Дія-поведінка; наслідок – *щастя*: 8. Спосіб життя, а також наводить моделі, механізми, стратегію, оргформи та психологічні методи розвитку її творчої ініціативи та оперативного інноваційного енергопотенціалу, тобто пропонує своєрідну психодидактичну модель навчання творчості [245]. Все це вказує на те, що людина – це історично змінна психокультурна даність, а тому є науковий сенс типологізувати її як за критеріями традиційності, так й інноваційності. У цьому аспекті, скажімо, після “Помаранчевої революції” (грудень 2004 року) можна говорити про появу *нової* генерації українців і постання нової національної еліти.

Очевидно, що інноваційна діяльність у сфері освіти – це передусім сукупність соціально-психологічних процесів цілеспрямованого внесення змін у завдання, зміст, форми, технології, методи, засоби, механізми та способи оцінювання результатів організації соціогуманітарної науки і навчально-виховної практики. У зв’язку з цим виникає двоєдина проблема наукового обґрунтування принципів і закономірностей інноваційної освітньої діяльності: з одного боку, треба дотримуватися вимог *вітакультурної методології* [80; 168; 183; 201; 210] щодо її інтерпретації як специфічного простору психосоціальної взаємодії, з іншого – зреалізувати *системно-діяльнісний підхід* [8; 67; 81; 82; 83-84; 98; 131; 209; 240; 242] до витлумачення зазначеної сукупності процесів і дій як довершеного освітнього циклу конкретно-ситуативного творення такого простору паритетного співдіяння.

На нашу думку, освітній простір є складовою етнонаціонального, компонентом європейського та елементом вселенського. Останній у людському пізнанні-вигляді являє собою універсум (“світ як ціле”), тобто надскладну метасистему, що функціонально поєднує основні системи – екологічні, соціальні, технічні, психодуховні (**рис. 5**), відтак утримує у своєму просторово-часовому форматі всі умови і чинники для вільної, досконалої, творчої діяльності людини, для її соціального утвердження і само-реалізації.

У сутнісному визначенні *освітній простір* – це локалізована у часі і докількі соціогуманітарна сфера як складна й багаторівнева організація, котра задає умови і межі вітакультурного розвитку людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума й у такий спосіб визначає конкретний формат функціонування і трансформації суспільства. Цей простір утворюють об’єкти і процеси, їх параметри і показники, що, відповідно до вимог системного підходу, можуть розглядатися як компоненти та елементи, структури та унормовані зв’язки. Ось чому в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти нами запропонована модель проектування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи [159, с. 222–227; 201, с. 66–98], що знайшла

емпіричне підтвердження в дисертаційному дослідженні В. Комісарова [90; 92–93]: новостворена інноваційна модель освіти експериментально втілює у 80 разів досконаліший освітньо-розвитковий простір масової школи, оскільки професійно працює із 15360 покомпонентними зв’язками цього простору, а класно-урочна – тільки із 192.

Таким чином, встановлені закономірності етапного перебігу, просторового спричинення професійно зорієнтованого інноваційного процесу, сформульовані ідеї та концепти, здобуті мислесхем і введені поняття дали змогу створити *теоретичну модель повноцінної інноваційної діяльності*, що реалізує принципи циклічної, системно-діяльнісної та вітакультурної парадигм, найкраще відображає сутнісні ознаки та особливості освітньої сфери України (**рис. 6**). Вона визначає чотири періоди і відповідні їм етапи (всього дев’ять) функціонального розвитку будь-якої самодостатньої освітньої інновації від сучасної традиції ведення шкільної справи до нової, пропедевтичної та інноваційно зорієнтованої, котра має можливість утвердитися в майбутньому як прогнозований результат масового впровадження інновації. Кожний із чотирьох періодів розгортання інноваційної діяльності має свої цілі і завдання, предметний зміст та охоплюваний ним матеріал, актуалізовані засади

1 – **екологічні системи** становлять природу і відіграють роль матеріального дому людини, в якому вона проживає

4 – **психодуховні системи** вселюдського, етнонаціонального, групового та індивідуального рівнів самоорганізації, котрі утверджують світ ідеально-смыслових сутностей



2 – **соціальні системи** становлять людство та його знаково-культурний світ унормованих поведінки, діяльності, спілкування, вчинків

3 – **технічні, тобто штучні системи**, що створені у результаті науково-технічного прогресу (споруди, механізми, інструментарій) і становлять штучний дім людини

Рис. 5.

Метасистемна структура вселенського простору як основа цілей, змісту, форм, технологій, методів і засобів інноваційних моделей освіти

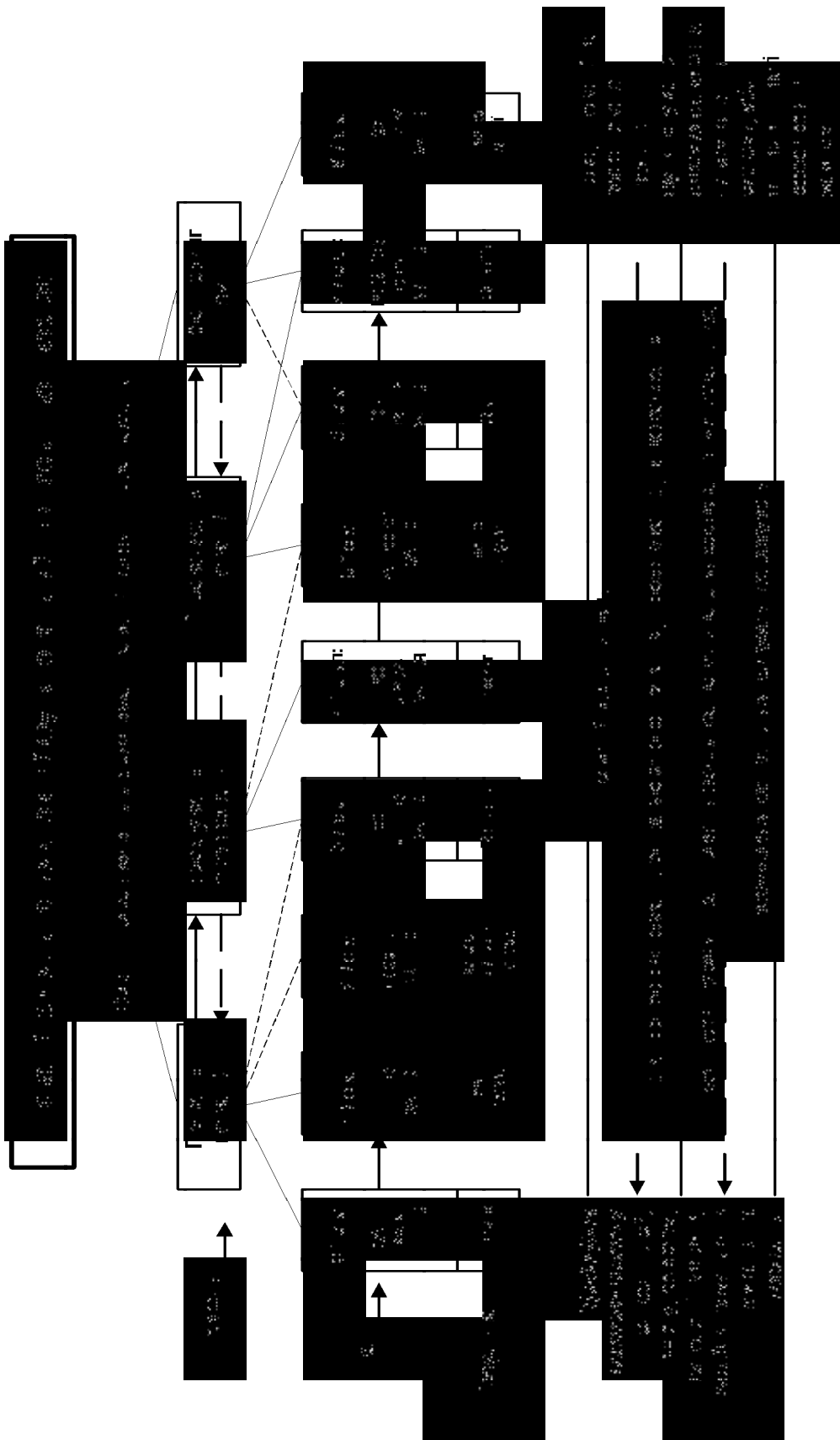


Рис. 6.
Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства

і способи діяння й визначається як стратегічним сумарним результатом (пізнати, спроектувати, впровадити чи здійснити моніторинг), так і тактичними здобутками, що визначають основний зміст етапів інноваційного пошукування та конкретизуються у певних новаційних продуктах (підготовка наукової програми, написання експертного висновку, створення моделі-взірця інновації і т. ін).

Пропонована модель є *теоретичною*, тобто реалізує ідеальну схему здійснення повноцінної інноваційної діяльності. За принципами побудови вона аналогічна раніше створеній нами моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу [159, с. 85; 168, с. 122] в аспектах його наукового проектування і психомистецького зреалізування. Тому природно, що відображені у ній *принципи* і *закономірності* розвитку перебігу інноваційної освітньої діяльності характеризуються певною спорідненістю із концептами та логікою розгортання модульно-розвивальної міжсуб'єктної взаємодії. Іншими словами, має місце:

1) довершена *послідовність* восьми (крім нульового) етапів функціонування освітніх інновацій як предмета відповідної діяльності, що, хоч і характеризується прогресивною тенденцією розгортання-згасання інноваційної роботи від початкових етапів до завершальних та певним перенесенням сутнісного змісту, все ж алгоритмічно не забезпечує слідування етапів один за одним, оскільки за реальних умов втілення інноваційного циклу здебільшого є зупинки, повернення до попередніх моментів чи перестрибування до більш віддалених;

2) оптимальна *насиченість* кожного етапу відповідним психосоціальним змістом (пошуковою активністю, мотивацією творчої поведінки, інтуїтивними та інформаційними актами само- і взаємопідтримки, оцінювання та рефлексія успішності апробаційних заходів тощо), який спочатку теоретично осмислюється та методологічно обґрунтовується, а по-

тім науково проектується та експериментально впроваджується;

3) структурно-функціональна *цілісність* розвиткового перебігу інноваційної діяльності, що досягається лише шляхом покрокового переходу від першого періоду теоретичного освоєння конкретної освітньої інновації до четвертого; причому найбільш змістовна і складна пошукова робота здійснюється на другому і третьому періодах, коли пропонована інноваційна модель (освітня технологія, система чи методично-засобовий комплекс) перевіряється на ефективність та економічність на практиці як сукупність взаємозалежних процедур і технік системного введення новаційних змін;

4) відносна *автономність* періодів та етапів повноцінної інноваційної діяльності у сфері освіти, що реально уможливується як задіянням різних форм і засобів нормування окремих дій-процедур цієї діяльності (програма, експертний висновок, модель-взірець, проект, алгоритм-процедура, звіт, інструменти-засоби, пропозиції і рекомендації), так і залученням на тих чи інших етапах різних професіоналів-виконавців залежно від конкретних завдань інноваційного просування вперед – до кінцевої мети кардинального поліпшення освітнього процесу;

5) природна *циклічність* у соціокультурному функціонуванні освітніх, як і будь-яких інших, інновацій, котра спричинена генезисом самого творчого мислення та інноваційної діяльності: зацікавлення-мотивування → ініціювання-дослідження → моделювання-продукування → апробування-обґрунтування → розповсюдження-управління; тому здобутий раніше досвід інноваційної роботи на попередніх періодах та етапах новаторства є важливою внутрішньою умовою повноцінності інноваційного циклу наступних, а відтак й передумовою підвищення соціокультурного потенціалу сучасного освітнього простору.

Отже, пропонована теоретична модель ґрунтується на перевірених методоло-

гічним мисленням принципів і концептах (ідея соціології інноваційної діяльності, принцип кватерності, циклічна парадигма, вітакультурна методологія, системно-діяльнісний підхід, закономірності постановки і розв'язання соціальних проблем та ін.), утворює відкритість змісту, форм, методів і засобів здійснення інноваційного пошуку, обстоює циклічність задля оптимізації розробки і впровадження у роботу середньої і вищої школи освітніх інновацій технологічного та оргсистемного рівнів зрілості, нарешті вона передбачає створення повноцінного соціально-культурно-психологічного простору ефективної мислєдіяльності та ділової комунікації творчих колективів, груп та окремих особистостей, що позитивно впливає на організаційний клімат і психологічну атмосферу навчально-виховного закладу, сприяє соціальному утвердженню та повній самореалізації кожного виконавця-дослідника інноваційного проекту.

3. ЕКСПЕРТНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Змістовно-панорамна вагомість системних змін наявної освітньої моделі у досвіді фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання вказує на те, що інноваційна діяльність учителів-дослідників не обмежується інноваційною ініціативою, новаторським експериментуванням, науковим проектуванням альтернативних методзасобів та практичним освоєнням психомистецьких технологій багаторозвиткової взаємодії учасників. Не менш важливо і те, що здійснюється професійна експертиза та діагностичний моніторинг як інноваційного збагачення соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи, так і зростання *освітньої компетентності* вчителів і учнів за нових умов навчання.

Загалом розроблений нами упродовж 15 років експертно-діагностичний комплекс концептуально являє собою шестирівневу “піраміду”, в основі якої є теорія, методологія, технологія та експериментальна практика обстоюваної інноваційної моделі освіти і кожен зріз якої має окреме теоретико-методологічне підґрунтя та специфічний експертно-діагностичний інструментарій (*рис. 7*). На сьогодні він є не стільки теоретичним еталоном чи пілотним проектом, скільки конкретною складною реальністю в організації широкомасштабної експериментальної діяльності науково-дослідних та педагогічно-новаторських колективів, котра зримо присутня у їхньому щоденному пошукуванні.

Перший – метарівень є найбільш фундаментальним, зважаючи на те, що цілезорієнтовано, змістовно та оргтехнологічно визначається конкретною програмою дослідно-експериментальної роботи як вихідного пункту трансформаційної інноваційності та повнотою поетапного виконання її завдань. Так, за 13 років експериментування нами створено й оприлюднено, апробовано та різною мірою виконано дев'ять таких програм: “Школа розвитку”, 1992 [235], “Школа мислення”, 1993 [182], “Школа розуміння”, 1994 [181; 236], “Школа віри”, 1995 [179; 231], “Школа здібностей”, 1996 [178; 233], “Школа ментальності”, 1997 [186; 234], “Школа духовності”, 1998 [180; 232], “Школа свідомості”, 2002 [159; 227] і “Школа самоствердження”, 2003 [144]. Структура, зміст, стиль викладу інноваційного матеріалу цих програм не лише характеризується високою науковою новизною. Найвагоміше те, що кожна з них максимально повно на сьогоднішній день у царині розвитку пізнавальної творчості розв'язують окрему фундаментальну проблему людського буття (розвитку, мислення, розуміння тощо). На нашу думку, “пояснити цю найважливішу вимогу можна одним: лише всеосяжна, або “вічна” проблема дає змогу

РІВНІ

VI – мікрорівень

Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості вчителя і учня за кількома батареями діагностичних методик (параметри: розумність, соціальність, вартісність, креативність)

V – мезорівень

Психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять і психомистецьких технологій розвивальної взаємодії

IV – екзорівень

Науково-методологічна експертиза обов'язкових програмово-методичних засобів модульно-розвивальної освіти

III – макрорівень

Комплексна експертиза системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи

II – мегарівень

Багатопараметричне експертне оцінювання повноти наукового проектування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи (ліцею, гімназії)

I – мета-рівень

Програмно-методологічна експертиза розвитку фундаментального експерименту з модульно-розвивальної освіти у формі великої анкети-звіту

Теорія, методологія, оргтехнологія та експериментальна практика інноваційної системи модульно-розвивальної освіти як багатопредметний об'єкт науково-методологічної експертизи і соціально-психологічного моніторингового дослідження

Рис. 7.

Експертно-діагностичний комплекс експериментального впровадження інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти як авторська багаторівнева система (сегмент А)

ПІДГРУНТЯ

- Теоретико-методологічні засади цілісного модульно-розвивального циклу у єдності його наукового проектування і психомистецького втілення;
- Програма дослідно-експериментальної роботи "Школа здібностей";
- Концепція розвитку посферних здібностей людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума;
- Теоретична і практична психодіагностика;

ІНСТРУМЕНТАРІЙ

- Авторська психодіагностична система, що складається із чотирьох батарей відповідних методів (всього 35), котрі повно досліджують:
 - а) пізнавальну сферу суб'єкта освітньої поведінки,
 - б) соціальну сферу особистості як співучасника освітньої діяльності,
 - в) вартісно-смыслову сферу індивідуальності як співавтора освітнього спілкування,
 - г) духовну сферу універсума творчої освітньої самореалізації;

- Теоретична концепція розвивальної взаємодії особи від соціального наслідування до культуротворення;
- Модель цілісного модульно-розвивального циклу як завершеного психомистецького дійства;
- Концепції навчального, формального, розвивального модулів, ритмо-модуля і міні-модуля;
- Принципи і правила експертно-діагностичного оцінювання;

- Таблиця психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком;
- Універсальна тест-карта аналізу ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня на модульному занятті;

- Теоретико-методологічні засади програмово-методичного забезпечення інноваційної системи модульно-розвивальної освіти;
- Концепції та особливості застосування граф-схем навчальних курсів, психокультурних матриць, наукових проектів навчальних модулів та освітніх сценаріїв;
- Теорія, проектування і застосування розвивальних підручників та освітніх програм самореалізації особистості;

- Унікальні моделі здійснення науково-методологічної експертизи для кожного засобу інноваційного навчання;
- Ієрархічно модульна і багатопараметрична система науково-методологічної експертизи якості модульно-розвивальних підручників;

- Системно-діяльнісний підхід і вітакультурна парадигма;
- Методологія, соціологія і психологія інноваційної діяльності;
- Теорія, технологія і практика інноваційного менеджменту;
- Соціо- і психометрія;

- Експертна таблиця ієрархічної системи складових (мотиваційна, змістова, операційна, діагностична, управлінська), параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності системної інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи;

- Інтегральна модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи;
- Модель повного функціонального циклу інноваційного модульно-розвивального метапроцесу;
- Модель повного функціонального циклу процесів соціального розуміння за модульно-розвивальної освіти;
- Типологія дидактичних модулів;
- Концепції змістового, навчального і розвивального модулів;
- Концепція освітнього вчинку як культуротворення;

- Експериментальна система складових, параметрів і критеріїв (ознак) емпіричного обґрунтування зміни показників покомпонентного розвитку соціально-культурно-психологічного простору школи відповідно до вимог інтегральної моделі наукового проектування цього простору;

- Модель фундаментального соціально-психологічного експерименту в системі освіти України;
- Програма дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми і на тривалий період (15-25 років).

- Велика експертна анкета-звіт про розвиток фундаментального соціально-психологічного експерименту як пакет десяти тематичних модулів інформації.

Рис. 7.

Експертно-діагностичний комплекс експериментального впровадження інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти як авторська багаторівнева система (сегмент Б)

створити докладну наукову картографію ідей, принципів, закономірностей, понять і фактів, за якою середня школа може рухатися вперед до повноцінної експериментальної школи як науково-освітнього закладу” [159, с. 198]. Крім того, в 1997 році нами створена та науково обґрунтована модель фундаментального соціально-психологічного експерименту в системі освіти України, що містить чотири великих розділи: а) культурно-національна традиція, б) змістова сутність, в) наукові засади, г) умови практичної реалізації [див. 72; 159, с. 171–210; 174]. Водночас, у зв’язку з практикою різно-ефективного виконання програм дослідно-експериментальної роботи педагогічними колективами, навесні 2000 року нами створена велика експертна анкета-звіт розвитку фундаментального експерименту, що передбачає експертне визначення таких модулів інформації: 1) статистичних даних про модульно-розвивальний освітній заклад; 2) загальних відомостей про організацію інноваційно-експериментальної роботи педколективу; 3) виконання завдань підготовчо-організаційного етапу експерименту; 4) виконання завдань концептуально-проектного етапу експерименту (якщо таке є); 5) виконання завдань формульовально-розвивального етапу (якщо таке має місце); 6) виконання завдань результативно-узагальнювального етапу (за наявності); 7) результатів діяльності соціально-психологічної служби за звітний період; 8) створених та апробованих компонентів авторської системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи; 9) повноти реалізування кадрового та інтелектуального потенціалу проблемного поля експерименту, у т. ч. ефективності інноваційної діяльності та модульно-розвивальних технологій (занять); 10) реальних успіхів і досягнень учителів, учнів та керівників експериментальної школи. Очевидно, що ці питання виходять за межі цього дослідження і потребують окремого розгляду.

Другий – мегарівень є також фундаментальним, однак не стільки стосовно соціогуманітарної науки, скільки у відношенні до суспільної практики інноваційних трансформацій у сфері освіти. У цьому вітакультурному контексті на перший план виходить проблема *структурування* освітнього простору інноваційної школи та одержання об’єктивної інформації про те, за допомогою яких соціальних, дидактичних і психологічних засобів здійснюється організаційне наповнення відповідним змістом численних умов та обставин взаємопов’язаної освітньої діяльності педагогічного, учнівського і батьківського колективів. Універсальним науково-проектним засобом, що інтегрує систему змістових характеристик-параметрів або індикаторів інноваційної побудови аналізованого простору є створена нами у 1997 році семивимірна модель його проектування, що задається багатовекторно, математично [159, с. 222–227; 201, с. 79–98; 186; 234]. Уперше емпіричну перевірку наукової достовірності цієї моделі здійснив Вадим Комісаров упродовж семирічного фундаментального експериментування, котре передбачало здійснення трьох експертно-діагностичних багатомодульних процедур на підготовчому (1995), основному або формульовальному (1997) і результативно-узагальнювальному (2000) етапах [90–93]. У результаті такої роботи в усіх багатопараметричних напрямках виявлена динамічна тенденція зміни: а) пластів соціального розуміння – від фактологічного і змістового до особистісного, антиципуючого і креативного [див. 164; 168, с. 115–119]; б) співвідношення між компонентами вчинково-освітньої комунікації школярів – від ситуації і мотиву до вчинкової дії і післядії, рефлексії [50; 54; 55; 76; 120; 136; 149; 161; 169; 184; 196; 197; 202; 222–223]; в) співвідношення між типами дидактичних модулів як змістовою основою вітакультурного простору Школи здібностей – від науково-інформаційного, культурно-інформаційного, інструктивно-діяльнісного до

системно-діяльнісного, науково-гуманітарного і духовно-мистецького [156; 159, с. 110–113]; г) кількісно-якісної пропорції умов ефективної роботи педколективу із компонентами змісту розвивальної взаємодії – від навчально-предметного і методично-засобового до психолого-педагогічного та управлінсько-технологічного [51; 53; 56; 59; 61; 63; 79; 112; 113; 154; 159; 166; 177; 210; 221]; д) ритмів і рівнів оволодіння учнями вітакультурним досвідом – від навчального (знання) і учбового (вміння) до виховного (норми) та освітнього (цінності) і самореалізаційного (сенси і духовні психоформи) [11; 52; 54; 63; 65; 112; 159; 167; 168; 170; 201; 210 та ін.]; е) етапів цілісного модульно-розвивального процесу у паритетному співвиконанні освітньої діяльності вчителями і учнями – від установчотиваційного, змістово-теоретичного, оцінювально-сислового, адаптивно-соціального до системно-узагальнювального, ціннісно-рефлексивного, духовно-естетичного і спонтанно-креативного [62; 63; 64; 159; 168; 209]. Крім того, етапність утілення експериментальних умов щодо збагачення освітнього простору розвитковим змістом, формами, механізмами і техніками навчальної співпраці полягала у щорічному нарощуванні системи операцій-заходів: спочатку була організована теоретико-методологічна підготовка вчителів-дослідників, далі по чергово реалізувалася стратегія, тактика і методика наукового проектування інноваційного освітнього доквілля й, насамкінець, проводилася комплексна науково-адміністративна експертиза ефективності здійснених системних нововведень. І хоч здобутий В.О. Комісаровим теоретико-емпіричний зміст визнаний науковою елітою держави (у січні 2004 року захищена кандидатська дисертація на тему “Формування соціально-культурного простору експериментальної школи” за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка), все ж запропонована нами модель проектування є настільки складною – метамодульною і багатоіндикаторною, що

потребує вже не так експериментальної перевірки, як процедурно-інструментального, експертно-технічного підтвердження та уніфікації. Тому цей рівень здійснення повноформатної експертизи реальних інноваційних змін у життєдіяльності модульних шкіл потребує додаткових досліджень, обґрунтувань, розробок.

Третій – макрорівень є сутнісним, визначальним в об’єктивному з’ясуванні того, наскільки повно виконується керівниками та учителями-дослідниками програма фундаментального експерименту і чи стане з роками загальноосвітній заклад інноваційним, модульно-розвивальним. З цією метою у 1999 році, на основі критичного аналізу наявних систем оцінювання інноваційних проектів та педагогічних інновацій [3; 5; 6; 42; 48; 49; 66; 68; 73; 77; 85; 86; 87; 89; 95; 96; 99; 110; 117; 121; 122; 123; 124; 127; 128; 132; 138; 140; 143; 146; 151; 152; 237-239; 241; 244; 247; 248; 251] і власного концептуального бачення проблеми, нами створена експертна таблиця системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу школи (див. далі). Її апробація здійснена у 2000 та 2005 роках. У статті вперше друкується як сама таблиця, так і результати її застосування в експериментальних школах – філіях Інституту ЕСО.

Четвертий – екзорівень зосереджений навколо оцінювання якості основних компонентів програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної освіти. Його інструментальне забезпечення здійснювалося нами понад десять років [див. 94; 113; 114; 153; 159; 167; 170; 189; 205; 206; 208; 231; 233] і знайшло відносно цілісне відображення у частині II цієї монографії. Окремої пізнавальної підтримки потребує оприлюднена нами у 2004 році авторська система науково-методологічної експертизи розвивального підручника, що вдало й ґрунтовно конкретизує вимоги основних принципів інноваційної освіти (ментальності, духовності, розвитковості, модульності) у вигляді дванадцяти похідних принципів проектування соціально-

культурного простору підручника (відповідно історичності, рефлексивності, адекватності; гуманності, доступності, причетності; змістовності, формовідповідності, динамічності; метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності) за параметрами сутнісного змісту, загальної характеристики і трьох нормативних вимог до кожного такого принципу [208, с. 85–108, 141–168]. Водночас відносна система об'єктивного оцінювання аналізованого рівня розробки авторського експертно-діагностичного комплексу пов'язана з двома фактами: по-перше, в найближчий час треба доопрацювати та апробувати модель професійної експертизи якості освітніх програм самореалізації особистості учня і, по-друге, створити концепцію і технологічну схему, визначити методи і процедури аналогічної експертизи повноцінності освітніх сценаріїв як найважливішого засобу психомистецького перебігу модульно-розвивального метапроцесу. Зрозуміло, що виконання цих завдань можливе упродовж кількох років, але за умови наполегливого інноваційного пошуку і неабияких вольових зусиль.

П'ятий – мезорівень характеризує перебіг освітньої взаємодії, дає змогу здійснити освітній моніторинг її розвивального впливу з боку вчителя-дослідника, учнів та актуального навчального докільця загалом. Іншими словами, він, з допомогою двох експертних систем, що створені нами у 1997–98 роках [154; 166], забезпечує об'єктивне оцінювання ефективності модульно-розвивальних занять (міні-модулів) за двома відповідними групами показників: а) біполярними характеристиками міні-модуля і традиційного уроку та б) критеріальними ознаками реальної розвиткової співдіяльності конкретних учасників інноваційного навчання. Важливо і те, що зазначені експертні методи є засобом не тільки групової експрес-діагностики об'єктивного стану справ щодо повноти впровадження в окремій школі модульно-розвивальної системи, а й критичної рефлексії

рівня професійної майстерності самого педагога-дослідника і соціально-психологічної готовності та спроможності класних колективів долучатися до паритетної освітньої діяльності.

Шостий – мікрорівень є глибинним, оскільки фіксує психодуховні зміни та депланації в індивідуальному світі вчителя і учня, котрі відбуваються як під впливом внутрішніх причин (самоспричинення, самоактивність, самопізнання, саморефлексія тощо), так і під дією зовнішніх обставин, у т. ч. умов соціальної взаємодії, спільного вчинання чи культуронаслідування. В 1990–99 роках нами створена й апробована *діагностична програма щорічних обстежень учителів, учнів, батьків*, так чи інакше задіяних до фундаментального експерименту. В її основу покладена концепція розвитку посферних здібностей, згідно з якою кожній людині притаманні необмежені можливості розвитку різноманітних потенцій і спроможностей. Тому в системі інноваційного навчання для кожного наставника і наступника відкривається та сфера суспільно значимої діяльності, її способи чи ритм зреалізування, за яких максимально повно виявляються позитивні сторони індивідуальних здатностей і талантів [див. 65; 107–109; 163; 183; 193; 198; 200; 212–215; 218; 219–220; 235]. Методологічне обґрунтування цієї концепції здійснювалося на засадах критичного аналізу здобутків сучасної психології та власної світоглядної картини психодуховного світу людини як динамічної відкритої рекурсивної цілісності, котру гносеологічно можна диференціювати на чотири основних метасфери здібностей – розумову, соціальну, психосмислову і духовну. Кожна із цих метасфер ґрунтується на розмежуванні глобальних психологічних властивостей індивіда, має складну структурно-функціональну будову та виконує специфічне коло завдань у гармонізації взаємодії людини зі світом. Однак найголовніше те, що на рівні вірогідної закономірності встановлена ц и к л і ч н і с т ь у

розвитку індивідуальних спроможностей особи, яка відповідає періодам цілісного модульно-розвивального метапроцесу, характеризується специфічною мотивацією, провідною формою активності та окремим механізмом соціального утвердження (*рис. 8*). Тому нами використовується чотири батареї психодіагностичних методів (опитувальники, тести, проєктивні методики) дослідження пізнавальної, соціальної, психосмислової та духовної сфер особистості, що сукупно становить 35 найменувань адаптованого дослідницько-психологічного інструментарію.

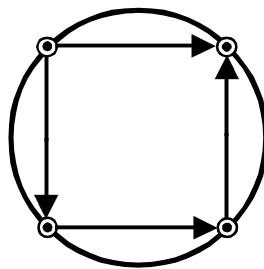
І хоч під нашим керівництвом Г.О. Горбань (Мещановою) захищена кандидатська дисертація із психології на тему “Соціально-психологічне дослідження особистості школяра у процесі експериментального навчання” [46], все ж, на наше переконання, здобутий багатий емпіричний матеріал цього напрямку пошукування потребує нового узагальнення та систематизації.

Таким чином, уперше в історії розвитку вітчизняної освіти пропонується винятково різноаспектний, багаторівневий і багатомодульний експертно-діагностичний комплекс, що створений на

фундаментальному теоретико-методологічному підґрунті, має інноваційний зміст та вітакультурне спрямування, пройшов п’ятнадцятирічну апробацію і покомпонентне вдосконалення та містить доволі точний науковий інструментарій щодо розпізнавання, оцінювання, моніторингу та інтерпретації не лише функціонування нової освітньої моделі, а й її сталого розвитку, конструктивної самоорганізації та інноваційного самоуправління. Перевагою цього комплексу, крім системної новизни та оригінального авторського інструментарію, є те, що він вдало поєднує експертні та діагностичні методи й у такий спосіб не лише зреалізовує міжпредметний підхід у процесах пізнання і конструювання якісно нової освітньої реальності, а ще й практично уможливорює модульно-розвивальну систему як фундаментальний соціально-психологічний експеримент. І це зрозуміло чому, адже професійне задіяння комплексу – це не стільки теорія, методологія чи наукове проектування, скільки *конкретно-ситуативне практикування*, котре є похідним від повноти переходу окремої школи від традиційної освітньої моделі до інноваційної.

1 – пізнавально-інформаційний період – розумність: характеризує пізнавальний (когнітивний) потенціал-розвиток людини як суб’єкта, котрий реалізується завдяки мотивації досягнень, пошуковій пізнавальній активності та забезпечує адаптивну поведінку

2 – нормативно-регуляційний період – соціальність: характеризує психорегуляційний потенціал-розвиток людини як особистості, котрий реалізується завдяки мотивації визнання, пошуковій соціальній активності та забезпечує соціально прийнятну, у т. ч. професійну, діяльність



4 – духовно-спонтанний період – креативність: характеризує творчий потенціал-розвиток людини як універсума, котрий реалізується завдяки мотивації самореалізації, спонтанній активності та забезпечує вчинки культуротворення

3 – ціннісно-естетичний період – вартісність: характеризує психосмисловий потенціал-розвиток людини як індивідуальності, котрий реалізується завдяки мотивації пошуку сенсу життя, психосмисловій активності та забезпечує знаходження смислу як індивідуальної цінності

Рис. 8.

Посферна модель психодуховного світу людини залежно від періодів модульно-розвивального освітнього циклу

4. КОМПЛЕКСНА ЕКСПЕРТИЗА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМНО- ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ШКІЛ

У зв'язку з тим, що макрорівень експертно-діагностичної діяльності від історичного часу його виокремлення і засобового забезпечення не отримав публічного оприлюднення, то зупинимося на його науковому обґрунтуванні докладніше. При цьому для нас найважливіше було взаємозалежне визначення складових, параметрів, критеріїв і показників чи індикаторів ефективності системної інноваційної діяльності педагогічних колективів модульно-розвивальних шкіл. І хоч ми не могли скористатися наявними концептами чи схемами, все ж спиралися на позитивний досвід змістово-параметричного, інформаційно-статистичного та аналітико-кваліметричного підходів до оцінювання педагогічних та освітніх інновацій (В.П. Беспалько [5], О.Г. Гохман [48], В.А. Гуружапов [66], Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова [68], Г.А. Дмитренко [69], О.Г. Козлова [87-88], І.П. Підласий [123], В. Сгадова [138], Г.К. Селевко [139-140], С.О. Сисоєва [143], В.С. Черепанов [224-225], В.Д. Шадриков [228-229], Н.І. Шевандрін [230], Н.Б. Шуст [237], В.А. Ясвін [249-250] та ін.). Зокрема, в одному випадку науковцями виокремлюються три сторони будь-якої інноваційної діяльності у сфері освіти (мотиваційна, змістова, операційна), в іншому – її аспекти (особистісний та операціональний) чи компоненти (мотиваційний, креативний, операціональний, рефлексивний).

Методологічний аналіз проблеми показав, що окресленого набору складових недостатньо, щоб повно охарактеризувати інноваційну діяльність як процес творчого, конструктивного, професійного відтворення соціально-культурного досвіду. Тим більше, що психологи розрізняють принаймні чотири підсистеми

процесів діяльності і поведінки: потребово-мотиваційна, операційна, інформаційна та регуляторна [130, с. 383–444], які виконують у житті людини різне функціональне навантаження. Тому, на наше переконання, треба ввести ще дві складових – діагностичну та управлінську; перша характеризує перебіг процесів розпізнавання учителем нововведень за призначенням, методичною оригінальністю, психологічним наповненням і прогностичністю, друга виявляє концептуальну новизну, організаційно-технологічні умови та ступінь самоусвідомлення того нового у сфері освіти, що пропонується в кожному окремому випадку. В результаті картина сутнісного змісту системної інноваційної діяльності має являти собою взаємодоповнення п'яти складових, що є відповідями на актуальні питання освітянського сьогодення:

– м о т и в а ц і й н а : “мені це життєво потрібно”;

– з м і с т о в а : “я добре знаю, що саме змінюю і вдосконалюю”;

– о п е р а ц і й н а : “я це здійснюю найкращим чином”;

– д і а г н о с т и ч н а : “я повно контролюю перебіг обставин”;

– у п р а в л і н с ь к а : “я даю собі об'єктивний звіт про результативність власного пошуку”.

Однією з найголовніших процедур створення експертної системи було обґрунтування повної різнобічної і гармонійної, а також похідної від встановлених складових, номенклатури **параметрів** інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу експериментальної школи. Аналіз наукових праць цього тематичного контексту показав, що нині не існує єдиного загальноприйнятого підходу до комплексного параметричного оцінювання як інноваційних освітніх проєктів, так і новаторської психолого-педагогічної практики. Скажімо, В.С. Грибов і М.М. Скаткін щонайперше вказують на концептуальність будь-якого педагогічного дослідження, котра передбачає визначення таких по-

казників як: теоретична і методична новизна, практична значущість, цілісність, комплексність, вірогідність і впровадженість новаційних результатів й, природно, їх суспільна актуальність, наукове і практичне значення. О.Г. Козлова, хоч і плутає показники з параметрами, а останні із ознаками, вирізняє сім різнорівневих параметричних характеристик інноваційної діяльності: ступінь новизни, масштаб застосування, об'єкт інновації, прогнозне існування, наукове обґрунтування, готовність учителя до впровадження та інформаційне забезпечення. В.М. Полянський, обстоюючи ідею доповнення педнауки педагогічною кваліметриєю для контролю, діагностики й корекції результатів, розглядає ефективність наукових досліджень у сфері освіти через формат основних і похідних показників: новизна – це поєднання унікальності, оригінальності та несхожості, актуальність – взаємодоповнення зацікавленості, розробленості та ефективності, теоретична значущість – взаємозалежність концептуальності, доказовості і перспективності, практичне значення – це гармонія важливості, економічності, масштабності та реальності новаційної роботи. Г.І. Батуріна, поряд із концептуальністю педагогічних досліджень, яка визначається основоположним теоретичним принципом (підходом), вказує на доказовість нововведень, котра покликана відображати відповідність розробок їх педагогічному призначенню (підручник – програмі, програма – цілям, цілі – завданням та умовам тощо) і конкретним ситуаціям реалізації задуманого у процесі багаторазових масових перевірок і вдосконалень. К.З. Асатурова пропонує оцінювати прикладні педагогічні дослідження за параметрами актуальності і готовності результатів до впровадження (переважно це використання нових чи вдосконалення існуючих методів, форм, змісту навчання, виховання, управління та створення нових методичних матеріалів). Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова, пропонуючи

систему оцінювання інноваційного освітнього процесу, аналітичним способом виводить три групи параметрів: а) новизна, актуальність, можливість реалізації, б) перспективність, цілісність, мобільність, в) результативність, надійність.

В аргументованому авторському визначенні оптимальної системи параметрів інноваційної освітньої діяльності ми виходили з кількох моментів: *по-перше*, під параметрами розуміли ті “комплексні або одиничні характеристики, які, з одного боку, існують як властивості пізнавальної реальності, з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [83, с. 81]: *по-друге*, визначали таку достатню сукупність цих параметрів, котра б вичерпно деталізувала зміст раніше встановлених складових інноваційної роботи; *по-третє*, домагалися упредметнення найбільш суттєвих ознак інноваційної діяльності та їх критеріально-результативного підтвердження; *по-четверте*, здійснювали диференціацію їх змісту задля виокремлення деталізованого набору похідних від них показників ефективності повноцінного функціонування цієї діяльності на колективному та індивідуальному рівнях її уможливлення. Внаслідок дотримання цих засадничих моментів вдалося обґрунтувати двадцять основоположних параметрів інноваційності, що згруповані у п'ять змістових модусів: *мотиваційна складова*: новаційність – актуальність – впровадженість – прийнятність; *змістова складова*: культуровідповідність – проектність – модульність – соціальність; *операційна складова*: результативність – ефективність – надійність – ефективність; *діагностична складова*: цілепокладальність – методичність – психологічність – прогностичність; *управлінська складова*: концептуальність – організованість – технологічність – рефлексивність. У такий спосіб нами повною мірою реалізовані принципи і вимоги системно-діяльного підходу.

В обґрунтуванні **критеріїв** результативності системно-інноваційної діяльності

ми виходили з того, що кожен із двадцяти параметрів має чітке цільово-результативне підґрунтя, котре треба виявити і відрефлексувати. На жаль, переважна більшість науковців, котрі займаються проблемою експертного оцінювання чи організації педагогічної кваліметрії, не висвітлюють питання критеріального забезпечення дослідницької діяльності у сфері освіти. Це, очевидно, пов'язано з тим, що критерії як "стрижневий важіль оцінки" багато в чому співпадають із параметрами-властивостями унормованого оцінювання, а, крім того, зовнішньо, за формою інтерпретації, нагадують вимоги, які формулюються до організації наукового пізнання, проектування чи експериментування. Тому критерій – це вимога сутнісна, змістоцентрична, що вказує на те, що саме слід змінити, створити чи вдосконалити.

Позитивний досвід взаємозалежного обґрунтування параметрів, критеріїв і показників набутий нами у спільній науковій діяльності з О.Є. Гуменюк, результатом якої є створення експериментальної системи ефективності цілісного модульно-розвивального процесу з допомогою конкретної сукупності діагностичних та експертних методів [166; 176]. Саме зазначений методологічний підхід до критеріального забезпечення нової експертної системи макрорівневого формату дав змогу чітко визначити зміст кожного критерію, лише з тією відмінністю, що кожний параметр інноваційної діяльності має одиничне критеріальне підтвердження (*див. далі табл. 6*).

Вибір **шкали оцінювання** здійснювався нами з урахуванням дотримання однієї з найважливіших кваліметричних вимог – вдалого поєднання якісного та кількісного визнання експертних оцінок. У цьому контексті О.Г. Козлова пропонує трирівневу показниково-оцінну шкалу [87], Г.А. Дмитренко [69], С.П. Соболева [146] обстоюють чотирирівневу схему емпіричного аналізу ефективності педагогічних технологій, Л.І. Даниленко і Л.В. Буркова описують трирівневу схему

параметрично-критеріального оцінювання (високий, середній, низький рівні) інноваційного процесу [68]. Однак надійність результатів за аналізованих кваліметричних підходів залишається проблематичною. Питання вірогідності знімається у тому випадку, коли застосовується бодай *п'ятирівнева шкала оцінювання* (оцінка в балах – від 5 до 1), що безпосередньо відображає деталізоване ранжування показників ефективності системної інноваційної діяльності. Більше того, у цьому разі одержуємо стобальну, тобто рейтингову, шкалу результативності новаторської творчості як педагогічних колективів і пошукових груп, так і окремих учителів-дослідників. До цього також треба додати оцінку "нуль", тобто відсутність найменших позитивних змін щодо окремого новачічного параметра за шестирівневою шкалою. У підсумку ж отримуємо стобальну шкалу, що міститиме п'ять рівноцінних (20-бальних) підшкал, що, зі свого боку, даватимуть змогу чітко визначати ступінь проектно-змістової наявності кожного складника системної інноваційної діяльності (*див. табл. 6*). Воднораз тестовий характер процедури пропонованого експертного оцінювання вказує на її важливість і доступність для професійного досвіду методистів, керівників освітніх закладів, учителів, педагогів-дослідників.

У результаті здійсненої теоретико-методологічної роботи ще в 2000 році нами створена експертна система складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи (*табл. 6*). До її примітних особливостей належать такі:

1. Має місце обґрунтування кожного параметра, де критерій характеризує сутнісний бік у наявності окремого інноваційного феномена (явища) чи зміни (трансформації).

2. Кожен критерій задає діапазон (рамки) функціонування конкретної інноваційної зміни – від мінімальної присутності в освітній діяльності педаго-

Таблиця 6

Експертиза
системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу
модульно-розвивальної ЗОШ № _____ м. _____
від " _____ " _____ 200__ р.

Експерти (ПІБ, посада):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерії результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)
1	2	3	4	5
1. Мотиваційна	1.1. Новаційність	<i>Оригінальність</i> та нешаблонність мислення	– теоретична, концептуальна оригінальність, яку можна довести на науково-методологічному рівні; – проектна, мислєдєльнєсна новизна, яку можна обґрунтувати із системно-дєяльнєсних позицій; – організаційно-технологічна; – методично-засобова; – особистєсна, суб'єктивна; – будь-яка оригінальність відсутня	5 4 3 2 1 0
	1.2. Актуальність	<i>Масштабність</i> новаційних змін у геосвітньому просторі країни	– для всієї системи освіти країни; – регіональної, або обласної системи освіти; – закладів освіти одного, здебільшого спеціалізованого типу; – авторського педагогічного колективу; – одного чи кількох компонентів дидактичної моделі в межах освітнього закладу; – не виявлено жодних змін	5 4 3 2 1 0
	1.3. Впроваджувальність	<i>Комплексність</i> інноваційних змін і трансформацій	– заміна всієї освітньої моделі; – дидактичної моделі, у т.ч. змісту освіти; – основної освітньої технології; – методичної системи; – окремих діагностичних, або методичних засобів; – будь-які зміни відсутні	5 4 3 2 1 0
	1.4. Прийнятність	<i>Глибинність</i> особистєсно-смыслового прийняття учителем нововведень	– максимально повне, емоційно-інтелектуальне та діяльнєсно-творче; – виразно позитивне, проблемно-діалогічне, результативне; – позитивно-критичне, конструктивне; – позитивно-наслідувальне; – інтелектуально і соціально пасивне, чітко не визначене; – неприйняття нововведень	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за мотиваційною складовою</i>				
2. Змістова	2.1. Культуровідповідність	<i>Грунтовність</i> збагачення соціально-культурного досвіду української нації	– усіх складових національної культури (наука, історія, світогляд, мистецтво, розумова і фізична діяльність); – соціально-культурного простору школи в реалізації основних сфер розвитку особистості (фізичній, розумовій, соціальній, психосмысловій, духовній); – організаційно-технологічної системи школи як розмежування і взаємодоповнення у кожен момент навчання знань, умінь, норм і цінностей; – стратегії, тактики і досвіду викладання навчального курсу шляхом реалізації соціально-культурного підходу до проектування його змісту; – локальне культуротворче збагачення навчальних занять; – повна відсутність новаційного збагачення освітнього досвіду	5 4 3 2 1 0

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
	2.2. Проектність	<i>Можливість організації новітнього наукового знання у формі соціального проекту, який можна зреалізувати</i>	<ul style="list-style-type: none"> – наявність повноцінної авторської <i>науково-експериментальної програми</i> як форми довготривалої організації методологічного мислення та інноваційної діяльності виконавців; – розробка і впровадження наукової програми кроскультурного дослідження фундаментальних проблем сучасної (світової) освіти; – реалізація наукової програми довготривалого соціально-психологічного дослідження освітніх (виховних) систем і технологій; – наявність науково обґрунтованої програми педагогічного експерименту; – підготовка і втілення експериментально-педагогічного плану проведення низки інноваційних змін у змісті та організації навчально-виховного процесу; – відсутність наукової програми, експериментального проекту чи плану 	5 4 3 2 1 0
	2.3. Модульність	<i>Багато-системність змістової і структурної організації нововведення</i>	<ul style="list-style-type: none"> – має місце <i>взаємодоповнення</i> міждисциплінарної теорії, плюралістичної методології, повноцінної технології та експериментальної практики комплексних інноваційних нововведень на рівні освітньої системи; – інноваційна трансформація управлінсько-дидактичної моделі освітнього закладу (організація, структура, зміст, форми, технології тощо); – комплексна модернізація освітнього процесу в єдності організаційних, змістових і методичних нововведень; – оновлення основних ланок цілісного навчально-виховного процесу (мета, зміст, форми, методи, результати); – удосконалення основних компонентів методичної системи (плани, програми, методика, навчальні і контрольні засоби); – поліпшення педагогічної техніки учителів 	5 4 3 2 1 0
	2.4. Соціальність	<i>Природність культурно-довкілевого контексту у здійсненні інноваційних змін</i>	<ul style="list-style-type: none"> – повна відповідність тенденціям суспільного розвитку завдяки розв'язанню найактуальніших проблем суспільного виробництва-розвитку; – посередня відповідність тенденціям суспільного розвитку та розв'язання окремих актуальних завдань освітньої сфери; – позитивний вплив нововведень на соціально-культурну ситуацію та педагогічне мислення громадян у регіоні, області, місті; – висока адаптованість освітніх і педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору (контексту) освітнього закладу; – низька адаптованість педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору освітнього закладу; – штучність нововведень для конкретного соціально-освітнього простору 	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за змістовою складовою</i>				
3. Операційна	3.1. Результативність	<i>Самостійність добування, розповсюдження, збагачення і творення особистістю національно-культурного досвіду</i>	<ul style="list-style-type: none"> – професійне оволодіння кожним учнем формами і засобами здійснення самостійної освітньої діяльності у сфері громадянсько-демократичного суспільствотворення; – навчально-проектне оволодіння освітньою діяльністю переважною більшістю школярів; – особистісно вмотивована та соціально активна участь школярів у навчальній діяльності з орієнтацією на розвивальні педагогічні взаємостосунки; – сформованість самостійної учбової діяльності школярів як суб'єктне утвердження здатності оперувати теоретичними поняттями; – високий рівень розвитку пошукової пізнавальної активності і самостійності школярів; – відсутність надійних даних про зростання особистісної самостійності учнів 	5 4 3 2 1 0

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
	3.2. Ефективність	<i>Оптимальність</i> розвиткового впливу освітнього процесу на особистість у єдності мети, процесу і результату	<ul style="list-style-type: none"> – безперервно прискорює психосоціальний (культурний) розвиток особистості учня через всі основні складові освітньої системи (управлінсько-цільова, організаційно-технологічна, програмово-методична та ін.); – інтенсифікує психосоціальний розвиток особистості за допомогою інноваційної дидактичної моделі (завдання, зміст, форми, методи, результати); – прискорює психосоціальний розвиток учня завдяки новаційній освітній технології; – має місце високий розвивальний вплив на особистість прогресивних форм навчання; – психосоціальному розвитку учня сприяє особистість учителя-педагога; – немає підстав стверджувати, що відбувається прискорення культурного розвитку учнів у процесі впровадження нововведень 	5 4 3 2 1 0
	3.3. Надійність	<i>Стабільність</i> позитивних змін у життєдіяльності закладу освіти	<ul style="list-style-type: none"> – стабільність у роботі педагогічного колективу мережі (10 і більше) інноваційних закладів більше десяти років; – стабільність у роботі педагогічних колективів мережі інноваційних закладів більше п'яти років; – зазначена стабільність упродовж 2–5 років; – стабільність у роботі кількох (2–4) інноваційних освітніх закладів протягом 3–5 років; – стабільність в інноваційній діяльності одного педагогічного колективу упродовж 1–2 років; – стабільність позитивних змін відсутня 	5 4 3 2 1 0
	3.4. Економічність	<i>Продуктивність</i> інтелектуальних, фізичних, матеріальних, соціальних та інших ресурсів	<ul style="list-style-type: none"> – <i>дуже висока економічність</i>: (теорія+технологія+практика) <i>повно</i> виправдовує ті матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, які затрачені під час впровадження нововведень, або здійснення експерименту; – <i>висока</i>: інноваційний результат освітньої діяльності (теорія+технологія+практика) <i>переважно</i> виправдовує ті матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, які затрачені на здійснення експерименту; – <i>середня</i>: інноваційний результат <i>посередньо</i> виправдовує матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, затрачені для здійснення експерименту; – <i>низька</i>: інноваційний результат <i>не цілком</i>, тобто <i>проблематично</i>, виправдовує докладені зусилля і витрати на здійснення експерименту (нововведень); – <i>дуже низька</i>: інноваційний результат <i>майже не виправдовує</i> докладені зусилля і витрати у здійсненні експериментального чи новаційного пошуку; – не виправдано нераціональне використання ресурсів у запровадженні нововведень 	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за операційною складовою</i>				
4. Діагностична	4.1. Цілепокладальність	<i>Визначеність</i> ієрархії цілей і завдань усіх учасників інноваційного процесу	<ul style="list-style-type: none"> – повна на світоглядному у т.ч. концептуальному, проектному, експериментальному і досвідно-методичному рівнях для всіх учасників нововведень; – повна на концептуальному, експериментальному та методичному рівнях для всіх учасників; – переважна позитивно-дієва визначеність на концептуально-технологічному та програмово-методичному рівнях для виконавців експерименту; – переважна позитивно-наслідувальна визначеність на ідейно-організаційному і методичному рівнях для основних виконавців експерименту; – низький рівень визначеності педагогів щодо змісту та процедури внесення інноваційних змін в освітню практику; – відсутність системної визначеності цілей і завдань інноваційного пошуку 	5 4 3 2 1 0

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
	4.2. Методичність	<i>Повноцінність</i> системно-комплексного програмово-методичного забезпечення інноваційної діяльності вчителів	<ul style="list-style-type: none"> – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується шість і більше унікальних, достатніх для вчителя і учня, авторських програмово-методичних засобів; – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується п'ять унікальних, переважно достатніх для вчителя і учня авторських програмово-методичних засобів; – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується 3–4 нових програмово-методичних засобів; – науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується два нових обов'язкових програмово-методичних засоби; – науково обґрунтовується, створюється і впроваджується один новий обов'язковий програмово-методичний інструмент (засіб); – не обґрунтовується і не впроваджується жоден новий засіб 	5 4 3 2 1 0
	4.3. Психологічність	<i>Всебічність</i> психосоціального розвитку особистості за сферами і модусами її культурного становлення	<ul style="list-style-type: none"> – оптимальний взаємопов'язаний фізичний, розумовий, соціальний, психосмисловий і духовно-креативний розвиток особистості вчителя і учня у єдності становлення вітакультурного простору школи; – оптимальний взаємопов'язаний розумовий, соціальний, психосмисловий і духовний розвиток особистості вчителя і учня у благодатному просторі школи; – інтенсивний взаємопов'язаний розумовий, соціальний і моральний розвиток особистості вчителя і учня у прийнятному освітньому просторі школи; – інтенсивний взаємопов'язаний розумовий і соціальний розвиток особистості вчителя і учня у прийнятному освітньому просторі школи; – прискорення розумового, в т.ч. інтелектуального, розвитку вчителя і учня завдяки оновленню дидактичної моделі освітнього закладу; – різнобічності у культурному становленні учня не спостерігається 	5 4 3 2 1 0
	4.4. Прогностичність	<i>Перспективність</i> теоретико-методологічного, проектно-методичного і суспільно-досвідного розвитку інноваційних ідей, підходів, принципів, засобів тощо	<ul style="list-style-type: none"> – комплексний прогноз на більш ніж 25 років; – на 12–25 років; – на 6–11 років; – на 3–5 років; – до 2 років; – на навчальний рік 	5 4 3 2 1 0
<i>Сума балів за операційною складовою</i>				
5. Управлінська	5.1. Концептуальність	<i>Досконалість</i> наукової програми системних інноваційних змін у життєдіяльності освітнього закладу з теоретико-методологічних, проектно-управлінських і досвідно-педагогічних позицій	<ul style="list-style-type: none"> – програма системних освітніх нововведень є науковою у повному розумінні слова, оскільки характеризується теоретичною міждисциплінарністю, проектно-практичною спрямованістю, довготривалістю експерименту і має різноаспектне забезпечення – ідейно-парадигмальне, концептуальне, понятійне, експериментальне, критеріальне, прогностичне, діагностичне, програмово-методичне та ін.; – програма системних освітніх нововведень є науковою, але не враховує окремих аспектів політичного, соціокультурного чи економічного її забезпечення за умов поетапного впровадження; – програма освітньо-педагогічних комплексних перетворень є філософсько-психолого-педагогічною, тобто передбачає наявність як ґрунтового світоглядно-методологічного забезпечення, так і особистісно-індивідуального наповнення; 	5 4 3

продовження таблиці 6

1	2	3	4	5
			<ul style="list-style-type: none"> – програма ґрунтовних освітніх новацій і перетворень є психолого-педагогічною, а тому, крім розв'язання виховних та дидактичних проблем, передбачає проведення психодіагностики і психокорекції інтелектуального, особистісного та духовного розвитку школярів; – програма освітніх нововведень є педагогічною, або методично-дидактичною; – наукова програма інноваційних змін відсутня 	2 1 0
	5.2. Організованість	Скоординованість професійних зусиль науковців, управлінців і практиків задля найбільш ефективного функціонування-впровадження складових і компонентів інноваційної освітньої системи	<ul style="list-style-type: none"> – максимальне сприяння системним освітнім нововведенням від адміністрації школи (ліцею, гімназії) до Міністерства освіти і науки, місцевих органів влади та громадськості на тлі професійного наукового керівництва експериментом; – максимальне сприяння системним освітнім нововведенням від адміністрації школи до обласного управління освіти, місцевих органів влади та громадськості на тлі професійного наукового керівництва експериментом; – повне сприяння системним новаціям педагогічного колективу, дирекції, місцевих органів влади, в т.ч. міськ- чи райво, на тлі професійного наукового керівництва експериментом; – повне сприяння системним нововведенням адміністрації школи, самих учителів та батьків на тлі належного наукового керівництва експериментом; – прагнення педагогічного колективу освітнього закладу та його адміністрації самостійно впровадити інноваційну освітню систему чи технологію; – прагнення керівників школи, або окремих учителів впровадити інноваційну систему чи технологію 	5 4 3 2 1 0
	5.3. Технологічність	Підконтрольність з боку науковців, управлінців та виконавців взаємозалежних процесів теоретичного освоєння, наукового проектування та експериментально-досвідного впровадження освітніх інновацій	<ul style="list-style-type: none"> – повне належне відстеження (соціально-психологічний моніторинг) технологічного циклу інноваційно-експериментальної діяльності педагогічного колективу всіма зацікавленими особами і організаціями; – повне відстеження технологічного циклу інноваційно-експертної діяльності педагогічного колективу науковими керівниками і виконавцями наукової програми; – систематичне корегування відповідності між науковою програмою системних інноваційних змін і повнотою її практико-технологічного втілення з боку науковців і виконавців експерименту; – системне оцінювання технологічного циклу впровадження інноваційних освітніх систем і технологій з боку науковців; – періодичне оцінювання процедури і результатів інноваційних змін адміністрацією освітнього закладу і самими учителями-новаторами; – суб'єктивне оцінювання процедури і результатів інноваційних змін окремими виконавцями наукового плану 	5 4 3 2 1 0
	5.4. Рефлексивність	Самоусвідомленість кожним учасником інноваційного експерименту, науковцем, управлінцем, учителем свого місця, реальної участі та ефективності власних зусиль у досягненні мети наукової програми	<ul style="list-style-type: none"> – повне адекватне розуміння всіма учасниками ідей, концепцій, принципів, вимог та особливостей системної інноваційної діяльності за довготривалою науковою програмою; – адекватне самоусвідомлення мети і завдань, змісту і методів, соціально-психологічних механізмів і форм реалізації інноваційної освітньої програми з боку наукових керівників і педагогів-виконавців; – глибоке розуміння вчителями-дослідниками завдань, змісту, методів, засобів і результатів власної інноваційної діяльності на тлі консультативно-керівної допомоги науковців; – позитивне самоусвідомлення педагогічним колективом можливостей, способів і форм реалізації інноваційної освітньої програми експериментування; – негативне самоусвідомлення педагогічним колективом можливостей і шляхів реалізації інноваційної програми експериментування; – нерозуміння більшою частиною педагогічного колективу завдань, суті, способів реалізації новаційного експерименту 	5 4 3 2 1 0
Сума балів за управлінською складовою				
Всього балів				

гічного колективу (1 бал) до максималь-но можливої, повноцінної за конкретних вітакультурних умов (5 балів).

3. Показники одного параметричного поля вибудовані у вигляді рейтингової шкали залежно від якості та кількості інноваційних одиниць (зміни, кроки, акти, компоненти), які мають місце у пошуково-експериментальній діяльності вчителів, що дає змогу здійснювати бальне оцінювання.

4. Водночас уведено висновок про відсутність того чи іншого показника оцінювання, що фіксує нульову позначку наявності інноваційних змін чітко заданого параметричного напрямку.

5. Окремою проблемою є змістове наповнення критеріально окресленого діапазону конкретних показників розвитку і функціонування інноваційних освітніх процесів, технологій, систем, котра спочатку розв'язується під час індивідуальної роботи експертів, а пізніше – на колегіальному рівні.

Оптимальні умови зреалізування запропонованої експертної системи досягаються тоді, коли в ній беруть участь добре обізнані з модульно-розвивальним навчанням фахівці – науковці, практики, управлінці. Тоді є велика імовірність отримати максимально об'єктивні якісно-кількісні дані експертів.

Разом з тим експертиза інноваційної діяльності може проводитися самими учасниками соціально-психологічного експерименту як співвиконавцями нашої науково-освітньої програми. Тоді *процедура експертного оцінювання* буде містити такі етапи:

1) дирекція проводить відбір 5–7 найкомпетентніших і найбільш авторитетних учителів та адміністраторів школи для малої експертно-ліцензійної групи (МЕЛГ);

2) кожний член МЕЛГ самостійно вивчає складові, параметри, критерії і показники експертного оцінювання та добре орієнтується в них;

3) МЕЛГ згодом проводить спільне засідання, на якому за кожним параметром шляхом обговорення визначається

той чи інший об'єктивний показник (відповідний бал обводиться кружечком);

4) одержані бали сумуються і визначається їх сума за кожною складовою, а також підраховується загальна кількість балів;

5) один заповнений взірець із списком членів МЕЛГ та їх посадами надсилається до Інституту ЕСО.

Апробація новоствореної експертної моделі проводилася у 2000 (жовтень) та 2005 (березень) роках у другому режимі використання – керівниками і вчителями-дослідниками модульно-розвивальних шкіл. Зведені результати комплексної експертизи у форматі їх кількісного зіставлення подані в *табл. 7*. Їх аналіз виявляє низку цікавих емпіричних *фактів і залежностей*, що мають місце як у розвитку експерименту з модульно-розвивальної оргсистеми навчання, так і в оцінці останньої як теорії, методології, психосоціальної технології та інноваційної практики.

По-перше, ефективність системно-інноваційної діяльності експертіваних педколективів залежить від етапу експерименту, що цілком природно, зважаючи на головну умову його поетапного розгортання – *принцип нарощування новаційних умов*. Причому визначальну роль тут відіграють, з одного боку, обсяг і якість виконання в конкретній школі програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (§ 1), з іншого – повнота і достовірність нормативного виконання відповідних принципів і вимог фундаментального експерименту за роками його виконання. Саме це й визнали експерти. Зокрема, у 2000 році найвищий сумарний бал отримав педколектив ЗОШ № 44 м. Запоріжжя (82 із 100 можливих), котрий завершував пошукування, працюючи на четвертому результативному етапі, дещо нижчий – ЗОШ № 164 м. Харкова (76 балів), який вирішував завдання третього, розвивально-формульовального етапу, а решта колективів або зупинилася на першому етапі (ЗОШ № 2 м. Іллінців – 45 балів, ЗОШ № 1 м. Братське – 51, ЗОШ № 23 м. Хар-

цизька – 52), або згорнули експеримент, незважаючи на повноформатну підготовку педагогів як психологів-дослідників (ЗОШ № 10 м. Бердичева – 63 бали). До того ж саме запорізькі та харківські освітяни приблизно на 70 % виконали програму дистанційної підготовки учителів, чого не можна сказати про інші три школи. Та ж сама картина виявилася і через 4,5 років: найвищий відсоток – 85 і 84 відповідно – на предмет зреалізування педколективами свого інноваційного потенціалу мають ЗОШ № 43 м. Донецька і ліцей № 157 м. Києва (початкова ланка), котрі майже десять років проводять і наполегливо поглиблюють експеримент на протигагу дотичній участі у ньому інших колективів.

По-друге, у загальному підсумку, незважаючи на відсутність належних умов для проведення фундаментального експерименту з утвердження модульно-розвивального навчання, все ж має місце зростання ефективності системно-інноваційної діяльності педколективів обстоюваного освітнього спрямування і змісту – всього на 6,7%. При цьому найбільший приріст характерний для параметрів мотиваційної (15,0%) та змістової (11,7%) складових, а це означає, що у своїй новаторській роботі вчителі-дослідники піднялися у намаганнях і прагненнях реально змінити соціокультурну ситуацію на краще, розуміють змістове наповнення бажаних нововведень, усвідомлюють масштабність, комплексність і глибинність імовірних змін, а також більше переконані у їх багатосистемності і природності для сучасної масової школи. Разом з тим зростання упродовж 4,5 років відповідних показників за діагностичною складовою (7,5%) й особливо за операційною (2,5%) є незначним, що зумовлено нестабільністю та неоптимальністю нарощування розвивального потенціалу навчально-освітніх закладів як специфічних організацій культуронаслідування і соціального зреалізування, невисокою продуктивністю

інтелектуальних, фізичних, матеріальних та власне економічних ресурсів, нестабільністю освітньої політики держави у напрямку системної інноваційності та переходу школи від моделі управління функціонуванням до розвивальної моделі, нарешті, адміністративно невизначеними перспективами не лише масового, а й пілотного впровадження модульно-розвивальної оргмоделі навчання. Останні чинники виявилися настільки значущими, що спричинили зниження приросту інноваційного потенціалу аналізованих педколективів за управлінською складовою (-3,3%), що перш за все свідчить про істотне погіршення скоординованості зусиль науковців, управлінців та освітян-практиків у забезпеченні ефективного впровадження складових і компонентів інноваційної освітньої системи. Тому всі новаторські потуги у кращому разі обмежуються прагненням окремих педколективів самостійно, без допомоги вищих органів виконавчої влади, займатися пошуковим впровадженням.

По-третє, фактична незмінність показників (дані в діапазоні від 2 балів до -1) протягом майже п'ятирічного терміну системної інноваційної діяльності педколективів за половиною експертних параметрів (впроваджуваність, методичність, психологічність, рефлексивність, концептуальність, результативність, економічність, прогностичність, технологічність, ефективність) вказує на відсутність у кожному другому випадку істотних параметричних змін у нарощуванні ефективності інноваційної діяльності модульно-розвивальних шкіл. Цьому є, на наш погляд, певні причини, але не внутрішньосистемного характеру, а переважно зовнішньокультурного, об'єктивного, а подекуди й просто суб'єктивного. Річ у тім, що на другому етапі розвитку модульно-розвивального руху (1999–2004 роки), у зв'язку з несприятливими адміністративно-фінансовими умовами та зміною географічного розташування нашої наукової школи – переїздом її із Ки-

ева до Тернополя, “відбулася сутнісна деформація експериментальної практики, котра стала нехтувати теорією і методологією модульно-розвивального навчання, впроваджуючи цю освітню модель не в експериментальному варіанті, а в суто досвідному, педагогічному і навіть формально-популістському. Чітко окреслилася вкрай негативна тенденція традиціоналістського тиску на запропоновану нами теорію, котра прагне безпідставно позбавити її як міжнаукового статусу, так і інноваційного...” [134, с. 144; 188]. До того ж ми не ставимо своїм завданням масове впровадження обстоюваної освітньої системи, оскільки для цього немає професійно підготовлених кадрів, чітко не сформульований адміністративний запит на зміну шкільної системи організації навчання й суспільний загал не готовий адекватно сприйняти змістові нововведення, що стосуються переходу від моделі Школи знання до Школи культури і духовності [див. Там само].

По-четверте, узагальнена оцінка ефективності інноваційної діяльності фахово підготовлених педагогічних колективів, предметом якої є модульно-розвивальна система освіти, на сьогодні, незважаючи на певні організаційні та фінансові труднощі, видається достатньо високою, оскільки перевищує 50-відсотковий рубіж – 67,9%. Показовим у цьому контексті є рейтинг колективного зреалізування складових аналізованої діяльності: 1 – мотиваційна (77,5%, тобто 93 бали із 120 можливих за умов експертизи шести шкіл); 2 – змістова (71,7%), 3 – діагностична (67,5%), 4 – операційна (65,8%), 5 – управлінська (56,7%). Очевидне параметричне домінування мотиваційного і змістового сегментів інноваційної роботи свідчить про великий незреалізований потенціал авторської освітньої моделі не лише як наукового проекту, а й як соціокультурної організації нового – відкрито-розвиткового – типу. В цьому сенсі закон життя зрозумілий: велике бажання по-

множене на змістовність мислення рано чи пізно знайде своє втілення у вишуканій соціальній практиці, бодай для цього знадобляться десятиліття. Отож перспектива змінити ситуацію на краще в національній освіті і певною мірою у суспільній буденності вчителів та викладачів є реалістичною.

ВИСНОВКИ

1. У розвитку різних типів суспільств та їх підсистем завжди має місце певна взаємодія традиції та інновації, у якій домінування першої спричинює стани і періоди усталеного руху-поступу суспільного виробництва, переважання другої – бурхливо-новаційного, дисгармонійного, перебудовчо-оновлювального. Звідси логічно постає доречність виокремлення та соціологічного дослідження *інноваційного етапу розвитку суспільства* і притаманних йому умов, механізмів, технологій, засобів розвиткового функціонування.

2. Загальносуспільна чи/та соціосегментна інноваційність може відігравати як позитивну роль у нарощуванні обсягів суспільного виробництва, так і негативну – в надмірному посиленні динамізму та складності соціальних процесів, що підриває ритморозмірну життєдіяльність конкретного соціуму. Тому *інноваційна ідеологія* покликана істотно розширити людиновимірний формат пошуку людством як необхідних ресурсів стабільного розвитку, так і шляхів компенсації наявних витрат, а також виробити адекватну противагу – систему гуманітарної експертизи.

3. *Соціологія інноваційної діяльності* – нова галузь соціологічного знання, предметом якої є цілеспрямована індивідуальна та колективна мислєдіяльність, спрямована на пошук і відкриття ресурсів розвитку і джерел життєпроцвітання суспільства (це насамперед стосується науки, техніки, культури, освіти). Розвиткові нарощування ресурсоемності –

це головний критеріальний показник наявності інноваційного етапу розвитку суспільства, або його окремих сегментів, галузей, сфер, коли у їхньому функціональному просторі-часі виникають нові властивості, форми, механізми, змісти.

4. *Інноваційна діяльність* – це така метасистема цілеспрямованого та керованого вироблення і внесення змін-нововведень в окремі аспекти чи сфери життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на одному чи кількох результативних рівнях творення: а) предметів, б) соціальних технологій, в) організацій, г) нового типу людини; діалектично поєднує теоретичну і досвідну, методологічну і технічну, продуктивну і репродуктивну, творчу і регламентаційну, проектну й методичну, експертну й самоорганізаційну різновиди роботи, що взаємозалежно збагачують *соціальний простір* як фундаментальну форму суспільного існування людей та необхідний ресурс.

5. Соціальний інститут освіти, характеризуючись повноквітальним наповненням, не лише виконує низку основоположних функцій, що центруються довкола соціалізації, комунікації, селекції та безперервної трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління, а ще й оргтехнологічно забезпечує *перехід* нових вікових генерацій народонаселення від соціонаслідування до культуротворення, котрий, зважаючи на наявність ресурсів соціального продукування та відновлення досягнутого рівня життя громадян, може бути вельми успішним, задовільним чи неефективним. У такий спосіб досягається чи не досягається *переорієнтація* суспільного виробництва *від моделі функціонування до моделі розвитку*, а відтак історично утверджується зростання чи зниження його ресурсоемності.

6. *Модель дистанційного навчання* дорослих має сенс як ефективна *оргформа* і водночас як повновагома *освітня технологія* підвищення кваліфікації та

фахової перепідготовки, якщо: а) здійснюється за параметрами інноваційного, здебільшого авторського, проекту; б) входить необхідною підсистемою до структури фундаментального соціально-психологічного експерименту; в) організується за новітньою програмою дистанційної підготовки, що складається принаймні з двох частин (академічного і практичного курсів), збалансовано поєднує, з одного боку, знання, уміння, норми, цінності, з іншого – теорію, методологію, технологію та пошукову практику інноваційної діяльності певного об'єкт-предметного наповнення і передбачає створення кожним слухачем у процесі навчання зрілого наукового продукту (написання статті чи посібника, створення та опис методики чи моделі тощо); г) має у своєму активі сучасне оргуправлінське, програмово-методичне та психомистецьке забезпечення; д) передбачає ґрунтовний моніторинг дистанційного освітнього процесу, тобто вдається до щомісячного та поквартального відстеження його результативності на рівнях кожного виконавця, навчальної кафедри чи методоб'єднання, педагогічного (викладацького) колективу; е) результативно гарантує не лише кардинальне поліпшення якості фахової підготовки слухачів-практиків у певному предметному напрямку, а й істотне зростання їхнього творчого потенціалу та інноваційної компетентності.

7. *Освіта як вітакультурне глобальне явище* не лише конкретно-соціумного формату, а й цивілізаційного, загальнопланетарного, є важливим сегментом *нової економіки*, котра, своєю чергою, відбудовує всезагальний економічний порядок, створює єдину міжконтинентальну надекономіку із світовим Інтернет-урядом, а відтак спричинює утворення наднаціонального “суспільства знання”. Постання останнього як соціо-історичної реальності, з іншого боку, потребує сутнісної *зміни глобального простору освітньої сфери*, котра може здійснюватися за чотирма стратагемами

інноваційного освітнього розвитку: а) модерністська, за якої переважає технологічний підхід, б) трансформаційна – новаційно-науковий, в) реформаційна – неконфліктний, г) революційна – конфліктний.

8. Чотири *концепти соціальної інноватики*, зреалізовуючи вимоги принципу кватерності, є базовими у проведеному нами дослідженні інноваційної освітньої діяльності: 1) стратагема соціального розвитку (див. п. 7); 2) цикл інноваційної діяльності, що інтегрує наступність чотирьох взаємозалежних періодів її здійснення (пізнання – проектування – впровадження – моніторинг ефективності); 3) мережа нововведень, основними компонентами якої є предмети, технології, організації, люди; 4) метасистемна структура вселенського простору (екологічні, соціальні, технічні і психодуховні системи), що становить основу цілей, змісту, форм, технологій, методів і засобів інноваційних моделей освіти. При цьому у суспільному виробництві *людинапродукування* посідає визначальне місце не тільки за критеріями складності, інтегральності, універсумності, а й за функцією уможливлення інших результативних проєкцій новаційної роботи у єдиному всезростаючому потоці психокультурного прогресу груп, етносів, народів і примноження інтелектуального капіталу та духовний розвій людства. Саме творення нової людини, котра гармонійно поєднує пізнавальний, соціальний, психосмисловий та духовний потенціал, здатна жити у злагоді зі світом й утверджувати паритетність взаємостосунків з іншими людьми, є головним надзавданням сталого збалансованого розвитку суспільства в минулому та сьогодні, і ще більшою мірою – у майбутньому.

9. Інноваційна діяльність організує і змістовно забезпечує *процесний перебіг соціальних інновацій*, суть яких полягає в інваріантному створенні, розповсюдженні та зреалізації суспільно-корисних ініціатив, зумовлює якісні зміни в різних

сферах соціумної життєдіяльності і стимулює раціональне використання наявних матеріальних, економічних, соціальних і духовних ресурсів у сфері освіти. Вона здебільшого центрується довкола цілеспрямованого (програмного, проектного чи оргуправлінського) внесення змін у завдання, зміст, форми, технології, методи, засоби, механізми та способи оцінювання результатів реальної або змодельованої навчально-виховної практики, а в підсумку локально чи цілісно збагачує *освітній простір* як складну і мультисистемну організацію обставин, об'єктів і процесів в історично окремішньому часі-довкіллі, котра визначає умови і межі вітакультурного розвитку індивідуальних та колективних суб'єктів життєзреалізування, стимулює самоутвердження людини ще й як особистості, індивідуальності та універсума й у такий спосіб ситуативно окреслює формат функціонування і трансформації суспільства.

10. *Модель повноцінної інноваційної діяльності* в освітній сфері суспільства ґрунтується на фундаментальних теоретико-методологічних засадах (принцип кватерності, системно-діяльнісний підхід, циклічна парадигма, вітакультурна методологія, закономірності постановки і розв'язування соціальних проблем та ін.), обґрунтовує зміст, форми, методи і засоби чотирьох періодів здійснення окремої інноваційної роботи – цілеспрямованих пізнання, проектування, впровадження і моніторинг освітніх інновацій у їх оптимальній наступності і природному взаємодоповненні, виявляє послідовність восьми основних етапів функціонування будь-якої соціальної інновації (ініціювання – дослідження – моделювання – продукування – апробування – обґрунтування – експертування – розповсюдження), кожен з яких має свої цілі і завдання, предметний зміст та охоплюваний ним матеріал, актуалізовані засоби і способи діяння й визначається як стратегічним підсумковим результатом (піз-

нати, спроектувати, впровадити чи здійснити моніторинг), так і конкретним тактичним здобутком – *новаційним продуктом* (підготовка наукової програми, написання експертного висновку, створення моделі-взірця інновації, оформлення напрацювань у вигляді інноваційного проекту, розробка процедури впровадження одержаних результатів у формі наукового звіту, формулювання підсумкових пропозицій і рекомендацій державним органам влади, розробка програми, засобів та умов розповсюдження конкретного нововведення). Відтак запропонована модель, за умов її належного практичного втілення, передбачає створення повноцінного *соціально-культурно-психологічного простору* ефективною мислєдіяльністю та діловою комунікацією творчих колективів, груп та окремих особистостей, що позитивно впливає на організаційний клімат і психологічну атмосферу навчально-виховного закладу, сприяє особистісній та духовній самореалізації кожного інноватора.

11. Експертно-діагностичний комплекс експериментального впровадження модульно-розвивальної системи інноваційної освіти концептуально являє собою шестирівневу “піраміду”, в основі якої є теорія, методологія, технологія та експериментальна практика цієї авторської системи і кожен зріз якої має окреме теоретико-методологічне підґрунтя та специфічний інструментарій: I – *метарівень*: програмно-методологічна експертиза розвитку фундаментального експерименту, що організується у формі великої анкети-звіту; II – *мегарівень*: багатопараметричне експертне оцінювання повноти наукового проектування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи (ліцею, гімназії); III – *макрорівень*: комплексна експертиза системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи; IV – *екзорівень*: науково-методологічна експертиза обов’язкових програмово-методичних засо-

бів модульно-розвивальної освіти (від граф-схем навчальних курсів і вітакультурних матриць до освітніх сценаріїв і програм самореалізації особистості); V – *мезорівень*: психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять і психомистецьких технологій розвивальної взаємодії; VI – *мікрорівень*: комплексне соціально-психологічне дослідження особистості вчителя і учня за кількома батареями діагностичних методик відповідно до параметрів “розумність”, “соціальність”, “вартісність”, “креативність”. Перевагами пропонованого комплексу є системна новизна, змістовна багатомодульність, вітакультурна оригінальність, інструментальна фундаментальність, поєднання процесів пізнання і конструювання нової освітньої реальності, а найголовніше – його висока практичність і достовірність усієї ситуаційної картини реальних інноваційних перетворень і змін.

12. Створення експертної таблиці системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи стало можливим, з одного боку, завдяки ґрунтовному методологічному аналізу і критичній рефлексії численних спроб інших науковців розв’язати це завдання у світоглядному форматі традиційної, здебільшого гуманістично чи новаторськи оновленої, освітньої моделі, з іншого – на основі багаторічного теоретизування та досвідного практикування у предметно-просторовій царині модульно-розвивальної освіти. У результаті такої пошукової роботи створена *методологічна схема* взаємозалежного визначення п’яти основних складових (мотиваційна, змістова, операційна, діагностична, управлінська), двадцяти параметрів та відповідних їм критеріїв інноваційної діяльності, котрі, зі свого боку, містять по шість показників чи індикаторів повноти їх наявності, що кількісно оцінюються в діапазоні від 0 до 5 балів. У такий спосіб отримана стобальна, тобто рейтингова, шкала результативності новатор-

ської творчості як педагогічних колективів і пошукових груп, так і окремих учителів-дослідників. Апробація цієї експертної таблиці у 2000 і 2005 роках показала, що: а) ефективність інноваційної діяльності обстежуваних колективів залежить від етапу експерименту, а відтак і темпів нарощування новаційних умов (щонайперше виконання програм дистанційної підготовки (§1) та повноти реалізування вимог фундаментального експерименту); б) має місце незначне зростання продуктивності інноваційної роботи педагогів упродовж останніх років; в) узагальнена оцінка ефективності інноваційних зусиль фахово підготовлених педколективів є достатньо високою, оскільки перевищує 50-відсотковий рубіж і становить 67,9%.

1. Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукраїнський семінар 24-26 жовтня 1999р. // Нива знань: Спецвипуск. – Дніпропетровськ, 1999. – Ч.І. – 89 с.; Ч. II. – 113 с.
2. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К.: ІЗМН, 1993. – 220 с.
3. *Ангеловски К.* Учителя и инновации: Кн. для учителя. Пер с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
4. *Бамбурак Н.* Анализ инновационных моделей навчання за параметричними ознаками Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 124-141.
5. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. *Бестужев-Лада И.В.* Прогнозное обеспечение социальных нововведений. – М.: Наука, 1993. – 232 с.
7. *Бичко О.Г.* Развивающий мини-учебник по химии. Химическая связь, 11 клас. – Луганск: Янтарь, 2000. – 7 с.
8. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
9. *Бригадир М.* Порівняльний аналіз ефективності конструювання оргформ за різних систем навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 83-96.
10. *Бригадир М.Б.* Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський нац. ун-т ім. І. Мечникова – Одеса, 2002. – 20 с.
11. *Бужерко Я.* Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 142-159.
12. *Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Педагогика, 1990. – 136 с.
13. *Бурак В.К.* Самостійна робота з книгою. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990. – 48 с.
14. *Бухвалов В.А.* Алгоритм педагогического творчества. – М.: Педагогика, – 1993. – 221 с.
15. *Буш Г.Я.* Диалогика и творчество. – Рига, 1985. – 350 с.
16. *Буякас Т.М.* Личностное развитие в условиях работы самопознания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 96-108.
17. *Быстрицкий Е.К.* Научное познание и проблема понимания. – К.: Наукова думка, 1986. – 134 с.
18. В поисках нового миропонимания: И. Пригожин, Р. Рихи. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
19. *Вазина К.Я.* Саморазвитие личности и модульное обучение. – Н.Новгород, 1992. – 122 с.
20. *Валицкая А.П.* Современные стратегии образования // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3-8.
21. *Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. – М.: Педагогика, 1991. – 190 с.
22. *Васильев Ю.В.* Педагогическое управление школой. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
23. *Васильева Т.В., Бурака Я.И.* Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов. – К., 1988. – 100 с.
24. *Васильок Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т.16,

№3. – С. 90-101.

25. *Васильок Ф.Е.* К проблеме единства общепсихологической теории // Вопросы философии. – 1986. – №10. – С. 76-86.
26. *Васильок Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ: Смысл, 2003. – 240 с.
27. *Васильок Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 25-40.
28. *Васильок Ф.Е.* От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотер. журнал. – 1992. – №1. – С. 15-32.
29. *Васильок Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд. МГУ, 1984. – 200 с.
30. *Васильок Ф.Е.* Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С. 5-19.
31. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газети "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.
32. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. – Вид. перше. – К.: Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.
33. *Ващенко Н.М.* Управління навчальним процесом у системі підвищення кваліфікації. – К.: Вища школа, 1987. – 153 с.
34. *Вебер М.* Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 736 с.
35. *Ведин И.Ф.* Бытие человека: деятельность и смысл. – Рига: Зинатне, 1987. – 212 с.
36. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
37. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
38. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1987. – 336 с.
39. *Видинеев Н.В.* Природа интеллектуальных способностей человека. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
40. *Гавриленко І.М., Скідін О.Л.* Соціологія освіти. – Запоріжжя: "СТТА-ПРЕСС", 1998. – 396 с.
41. *Гільбо Є.* Всесвітній банк повинні скасувати // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 66-74.
42. *Гільбух Ю.З., Дробноход М.І.* Інноваційний експеримент у школі. – К.: УІПКККО, 1994. – 90 с.
43. *Гірняк А.* Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 217-241.
44. *Гірняк А.Н.* Психокультурний розвиток як педагогічна категорія: Модульно-розвивальний підручник / За ред. Фурмана А.В. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 21 с.
45. *Гірняк А.Н.* Система традиційного підручничотворення та її психолого-дидактичний аналіз / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
46. *Горбань Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.
47. *Горпинюк В.* На шляху до професійного пошуку. Візитка Бердичівського експерименту // Рідна школа. – 1995. – №2. – С. 66-69.
48. *Гохман О.Г.* Экспертное оценивание. – Воронеж: ВГУ, 1991. – 150 с.
49. *Гузев В.В.* Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
- 49а. Гуманітарна експертиза: круглий стіл (частина друга) // Філософська думка. – 2005. – №1. – С. 137-159.
50. *Гуменюк О.* Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу // Економіка освіти. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 173-180.
51. *Гуменюк О.* Психологічна грамотність учителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44-51.
52. *Гуменюк О.* Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 59-83.
53. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33-76.
54. *Гуменюк О.* Соціальна технологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі // Інститут експериментальних систем освіти: Інф. бюлетень. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 12-17.
55. *Гуменюк О.* Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145-159.
56. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74-123.
57. *Гуменюк О.Є.* Ідеї та принципи модульно-розвивального навчання // Освітня. – 1997. – №6. – С. 15-16; 1998. – №1. – С. 22.
58. *Гуменюк О.Є.* Міні-модуль – прогресивна форма навчання // Рідна школа. – 1998. – №6. – С. 64-65.
59. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Київський нац. ун-тет імені Тараса

- Шевченка. – К., 1999. – 20 с.
60. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – №1. – С. 8–13.
61. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальна система: модель психологічного зростання вчителя і учня // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 75–81.
62. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. доктора психол. наук А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
63. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
64. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
65. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
66. *Гуружсанов В.А.* Вопросы экспертизы образовательных технологий // Психологическая наука и образование. – 1997. – №2. – С. 95–103.
67. *Гусинский Э.Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
68. *Даниленко Л.Л., Буркова Л.В.* Вибір та оцінювання освітніх новацій // Директор школи. – 1998. – №34. – С. 6.
69. *Дмитренко Г.А.* Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. – К.: ІЗМН, 1996. – 210 с.
70. *Донченко О., Романенко Ю.* Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
71. *Дусаевичкий А.К.* Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 146 с.
72. Експериментальна школа: технологія підготовки і впровадження наукових проєктів у системі модульно-розвивального навчання. Матеріали Міжнародного семінару. – Бердичів (27–30 квітня 1998 р.) // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 123–146.
73. *Ерохина Е.А.* Стадии развития открытой экономики и циклы Н.Д. Кондратьева. – Томск: Водолей, 2001. – 181 с.
74. *Зазуліна Л.В.* Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – КНУ ім. Т. Шевченка: 13.00.01. – 19 с.
75. *Зазуліна Л.В.* Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / За ред. А.В. Фурмана. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
76. *Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждения личности. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.
77. Инновационное обучение: стратегия и практика // Материалы Первого научно-практического семинара, Сочи / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
78. Інноваційна діяльність у системі вищої освіти / Збірка матеріалів науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ: Факел, 2000. – С. 26–42.
79. Інститут експериментальних систем освіти (науководслідний): Інформаційний бюлетень / Відпов. за випуск Ю.В. Москаль. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.
80. Інститут експериментальних систем освіти (науководслідний): Інформаційний бюлетень / Відпов. за випуск Ю.В. Москаль. – Випуск 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 64 с.
81. *Каган М.С.* Системный подход и гуманитарное знание. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
82. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
83. *Казмирченко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
84. *Казмирченко В.* Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 5–29.
85. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. – Рига, 1995. – 186 с.
86. *Кларин М.В.* Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 34–39.
87. *Козлова О.* Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 141–144.
88. *Козлова О.Г.* Методика інноваційного пошуку вчителя. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – 96 с.
89. *Козлова О.Г.* Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1999. – 90 с.
90. *Комісаров В.О.* Модель соціально-культурного простору експериментальної школи та її емпіричне обґрунтування // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 83–104.
91. *Комісаров В.О.* Методично-засобові координати соціально-культурного простору інноваційної школи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 10. – С. 17–28.
92. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
93. *Комісаров В.О.* Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський нац. ун-тет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 20 с.
94. *Костін Я.А.* Інноваційний аналіз програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2004. – №10. – С. 3–8.
95. Кроз М.В. Социально-психологические характеристики инновационной установки // Психологический журнал. – 1989. – Т.9, №2. – С. 149–153.
96. *Кроник А.А.* (Ред.) LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. – М.: Прогресс, 1993. – 230 с.
97. *Логачова О.В.* Розвивальний міні-підручник з української літератури. – 9 клас. – Луганськ: Янтар, 1999. – 16 с.
98. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
99. *Макогон К.В.* Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 55–160.
100. *Мариньчак С.Ю.* Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузького навчання. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1995. – Укр. держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова: 13.00.01. – 19 с.
101. *Мацюк В.* Міні-інститут у школі // Освіта. – 1995. – 11 січня. – С. 4.
102. *Мединська Ю.* Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 50–117.
103. *Мединська Ю.Я.* Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський нац. ун-тет імені Іллі Мечнікова. – Одеса, 2005. – 20 с.
104. *Мельник В.* Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 2. – С. 139–146.
105. *Мельник В.В.* Дидактичні засади проєктування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі. Дис... канд. пед. наук. – К., 1997. – УПЖКО: 13.00.01. – 204 с.
106. *Мельник В.В.* Модульно-розвивальне навчання (управлінський і дидактико-технологічний аспекти). – Хмельницький, 1996. – 87 с.
107. *Мещанова Г.О.* Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості у системі експериментального навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 88–109.
108. *Мещанова Г.О.* Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії // Психологія і суспільство. – 2001. – № 4. – С. 114–144.
109. *Мещанова Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект: Наукове видання / За ред. проф. А.В.Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 87 с.
110. *Мінасян А.* Сучасні моделі освіти // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 113–118.
111. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька. – Донецьк, 2000. – 51 с.
112. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.
113. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
114. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.
115. *Москаль Ю.В.* Економічні важелі управління системою освіти України // Економіка освіти. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 68–72.
116. *Москаль Ю.В.* Управління системою освіти як економічна проблема // Економіка освіти. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 93–97.
117. *Назарова Т.С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1987. – №3. – С. 20–27.
118. Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конференції (11–12 травня 2000 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224 с.
119. Освітні сценарії. Метод. зб. / За ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.
120. Основи психології. Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
121. Педагогічні інновації у сучасній школі / Відп. ред. І.Г. Єрмолаєв. – К.: Освіта, 1994. – 88 с.
122. *Путюков В.Ю.* Основы педагогической технологии. – М.: Новая школа, 1997. – 192 с.
123. *Підласий І.П.* Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

124. Пінчук В. Інноваційні процеси – підґрунтя проєктування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 88–97.
125. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти. Проект // Директор школи. – 1999. – №6. – С. 5–7.
126. Принципи і технології модульно-розвивальної системи освіти // Економіка освіти: Зб. наук. праць НДЦ "Економіка освіти" – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 165–235.
127. Пріснякова Л., Прісняков В. До моделювання поведінки людини // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 91–98.
128. Проблемы школьного учебника: Вып. 5. (Методы анализа и оценка учебника). – М.: Просвещение, 1977. – 231 с.
129. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
130. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
131. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
132. Ребуха Л. Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.
133. Ребуха Л. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 75–95.
134. Ревасевич І. Шосте щорічне зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С. 139–145.
135. Родники творчества (Из опыта работы США №54 г. Луганска). – Луганск: Янтарь, 2001.
136. Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
137. Савельєв Є., Куриляк В. Нова економіка і моделі її формування в Україні // Журнал європейської економіки. – 2002. – Т.1, №1. – С. 25–37.
138. Сгадова В. Інноваційна діяльність – вимога часу // Директор школи. – 1999. – №42. – С. 1–4.
139. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – №6. – С. 3–43.
140. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
141. Семенюк Г. Управління експериментальною школою // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 139–142.
142. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проєктування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання. Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1999. – Київський університет імені Тараса Шевченка: 13.00.01. – 19 с.
143. Сисосова С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
144. Ситникова Н.Є. Соціальне самоствердження старшокласників за умов системної диференціації навчання / За ред. Фурмана А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 140 с.
145. Сметзер Н. Социология: Пер. с англ. – М., 1994. – 688 с.
146. Соболева С. Оцінка ефективності педагогічних технологій за допомогою алгоритму тестування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 73–77.
147. Тертычная Н.А. Развивающий мини-учебник по литературе. А.П. Чехов, 6 кл. – Луганск: Янтарь, 2000. – 36 с.
148. Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до регіональної науково-методичної конференції (19 квітня 2002 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–43, 48–51, 56–58, 60–68.
149. Тимотін А. Наукове проєктування розвивальної комунікації у цілісному освітньому процесі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 105–123.
150. Точенова Л.С. Мини-учебник по алгебре. Квадратные уравнения, 11 класс. – Луганск: Янтарь, 2000. – 36 с.
151. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
152. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
153. Фурман А. Авторська система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 140–146.
154. Фурман А. Архітекстоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
155. Фурман А. Вступ до шкільної практичної психології. – К.: Ровесник, 1993. – 52 с.
156. Фурман А. Модульно-розвивальна система // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
157. Фурман А. Модульно-розвивальна система освіти: лабіринти і виходи // Директор школи. – 1998. – Жовтень, число 29. – С. 2–3.
158. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 97–108.
159. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
160. Фурман А. Наукове проєктування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 72–77.
161. Фурман А. Обґрунтування теорії освітньої діяльності – актуальність, важливість // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 8–10.
162. Фурман А. Освітній сценарій – інноваційний проєкт психомистецьких технологій розвивальної взаємодії // Освітні сценарії. Метод. зб. / За ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – С. 4–5.
163. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест "Хто підніме папірець?" // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–152.
164. Фурман А. Соціальне розуміння – основа паритетної освітньої співдіяльності // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 49–52.
165. Фурман А. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти // Освіта: Спецвипуск. – 1998. – 10 березня. – С. 2.
166. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
167. Фурман А. Теорія і практика проєктування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – С. 11–22.
168. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 115–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
169. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 21–26.
170. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – С. 25–34.
171. Фурман А. Фантоми українського образования // Влада. – 1999. – №1. – С. 15.
172. Фурман А. Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершини розумової, соціальної і духовної зрілості // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – С. 7–9.
173. Фурман А. Фундаментальний експеримент з модульно-розвивальної системи у школах України (контури наукового проєкту) // Обрії. – 1999. – №2.
174. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
175. Фурман А. Чому несутасна наша сьогоднішня освіта? // Директор школи. – 1999. – №36 (84). – С. 2–3.
176. Фурман А., Гуменюк О. Експериментальна система параметрів, критеріїв і показників ефективності цілісного освітнього процесу // Наукове проєктування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 111–119.
177. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–124.
178. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ №44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – С. 5–9.
179. Фурман А., Костенко В. Школа віри. Програма дослідно-експериментальної роботи ліцею № 157 м. Кієва. – К.: Рада, 1995. – 47 с.
180. Фурман А., Прокопечко Л. Школа духовності. Програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №4 м. Южне Одеської області // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 8–15 вересня. – С. 2–4.
- 180а. Фурман А., Семенюк Т. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 98–109.
181. Фурман А., Семенюк Т. Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи СШ №10 м. Бердичева на 1995-2007 роки. – К., Бердичів. – 1996. – 35 с.
182. Фурман А., Чуйкіна О., Харітонов В., Горпинюк В. Школа мислення. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 19 м. Керчі Республіки Крим. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 12 с.
183. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9–11.
184. Фурман А.В. Диалог как средство разрешения проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 98–99.
185. Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна системи в Україні: дві парадигми освіти // Педагогіка толерантності. – 1998. – №2. – С. 57–64.
186. Фурман А.В. Ментальність – засада духовного життя // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 10 вересня. – С. 1–4.

187. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 19–25.
188. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система як вітакультурний історичний поступ: контури рефлексивного аналізу // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Зб. матеріалів до п'ятиріччя Інституту ЕСО. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 5–9.
189. Фурман А.В. Методологічні засади концепції розвивального підручника. – К.: НДІ психології МО України, 1993.
190. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
191. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 45–67.
192. Фурман А.В. Освіта України: від управління функціонуванням до управління розвитком системи // Директор школи. – 1998. – Серпень. – №25. – С. 2.
193. Фурман А.В. Основи соціально-психологічних досліджень // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: Посібник. – У 2-х ч. / За заг. ред. А.Я. Ходорчук. – К.: УДЦССМ, 2001. – С. 59–80.
194. Фурман А.В. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лекційних курсів у ТАНІ (проект). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 22 с.
195. Фурман А.В. Принцип модульності в досвідній практиці: два рівні втілення // Рідна школа. – 1995. – №7-8. – С. 22–25.
196. Фурман А.В. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання // Психологія. – Вип. 33. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 16–25.
197. Фурман А.В. Проблемний діалог: методологія обґрунтування і аналізу // В мирі діалога // Тезиси докл. і сообр. на Всесоюзній конф. – Л., 1990. – С. 16–19.
198. Фурман А.В. Психодіагностика здатності дяти в “думці” // Рідна школа, 1993. – №4. – С. 30–33.
199. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
200. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
201. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
202. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – К., 1994. – Інститут психології МО України: 19.00.07. – 64 с.
203. Фурман А.В. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Наукові записки Тернопільського пед. ун-ту. – Серія 3: Педагогіка. – 1999. – №6. – С. 3–6.
204. Фурман А.В. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28-30 жовтня 1998 р.). – К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗКН, 1998. – С. 263–266.
205. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – №6 – С. 45–49.
206. Фурман А.В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Педагогічний вісник. – 2000. – №1. – С. 4–47.
207. Фурман А.В. Тенденції розвитку модульних технологій навчання у ВНЗ // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до Другої регіон. наук.-метод. конф. (31.0.03). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 13–16.
208. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
209. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як психодіагностична система // Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2001. – №9. – С. 3–17.
210. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–74.
211. Фурман А.В. Фундаментальний експеримент у галузі освіти: суть та умови започаткування // Педагогічний пошук. – 1995. – №6. – С. 9–14; №8. – С. 19–23.
212. Фурман А.В. Як допомогти учням здолати дезадаптованість до школи // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 25–32.
213. Фурман А.В., Гура Т., Мещанова Г. Психодіагностика розумових здібностей школярів // Рідна школа. – 1996. – №8. – С. 19–26.
214. Фурман А.В., Калугін О. Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 1994. – №6. – С. 67–72.
215. Фурман А.В., Клокар Н.І., Сергієнко В.В. Психодіагностичні моделі диференціації навчання // Рідна школа. – 1994. – №12. – С. 51–57.
216. Фурман А.В., Козлова О. Про роль фундаментального експерименту в розвитку освіти // Педагогічна Сумщина. – 1995. – №1. – С. 5–7.
217. Фурман А.В., Комісаров В.О. Соціально-культурна доктрина національної освіти як основа політичної стратегії держави // Нива знань: Спецвипуск. – Ч. 1. – Дніпропетровськ, 1999. – С. 12–17.
218. Фурман А.В., Лужаниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: програма дослідної-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 102–112.
219. Фурман А.В., Сівак С.С. Практична психологія у соціальній роботі. Смісловиттєві цінності та родові моделювання поведінки “економічної людини” // Соціальна робота в Україні: теорія та практика: Посібник для підв. квал. центрів соц. служб для молоді. – 5-а ч. / За ред. А.Я. Ходорчук. – К.: ДЦССМ, 2003. – С. 6–15, 126–136.
220. Фурман А.В., Сівак С.С. Практична психологія у соціальній роботі. – Частина 2: Вітакультурна парадигма практичної психології. – Тернопіль: ІЕСО, 2004. – 82 с.
221. Фурман А.В., Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.
222. Фурман А.В., Эфрусси В.Я. Организация продуктивного диалога в процессе обучения // Среднее специальное образование. – 1989. – №6. – С. 13–15.
223. Фурман А.В., Эфрусси В.Я. Продуктивный диалог в процессе обучения // Школа и производство. – 1989. – №5. – С. 22–24.
224. Черепанов В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы. Дис. ... д-ра пед. наук. – Глазов, 1990. – 436 с.
225. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
226. Чуйкіна Г.О. Из знаний, вірою, терпінням // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 26–28.
227. Чухно В. Пошук стратегії удосконалення навчально-виховного процесу // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 152–154.
228. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994. – 243 с.
229. Шадриков В.Д. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности. – Саратов, 1989. – 320 с.
230. Шевандрин Н.И. Психодіагностика, коррекция и развитие личности. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
231. Школа віри // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – 16 с.
232. Школа духовності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.
233. Школа здібностей // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – 80 с.
234. Школа ментальності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 3 вересня. – 16 с.
235. Школа розвитку – методологія, організація, практика // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – №6. – 80 с.
236. Школа розуміння // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – 8 с.
237. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність молоді. – Вінниця: ВДМУ, 2001. – 223 с.
238. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність як засіб структурних змін у соціумі // Нова парадигма. – 1999. – Вип. 13. – С. 94–104.
239. Шуст Н.Б. Інновація як соціальний феномен // Нова парадигма. – 2001. – Вип. 19. – С. 201–208.
240. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 760 с.
241. Юдин В.В. Педагогическая технология. – Ярославль: ЯГУ, 1997. – 244 с.
242. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
243. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
244. Юсуфбекова Н.Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики // Новые иссл. в пед. науках. – Вип. 1. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3–7.
245. Яковенко В.Б. Введение в инновационные технологии. – 2-е изд. – К.: Изд-во Европейского ун-та, 2002. – 134 с.
246. Яковенко Ю., Скидин О. Соціальні технології в управлінні: діяльнісний аспект // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 91–106.
247. Ямбург Е.А. Школа для всех. – М.: Новая школа, 1996. – 176 с.
248. Янушевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1986. – 135 с.
249. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психол. журнал. – 2000. – Т.21, №4. – С. 79–88.
250. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
251. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Надійшла до редакції 31.03.2005.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ САМОРОЗГОРТАННЯ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Тетяна НАДВИНИЧНА

Copyright © 2005

Постановка суспільної проблеми.

Впровадження нової парадигми у шкільну практику вимагає докорінного перегляду категорій, якими оперує сучасна наука. Чільне місце тут посідає проблема чіткої типології та обґрунтування *педагогічних задач*, що є ключовим моментом у досягненні цілей усього освітнього процесу. Традиційно у школі поняття задачі ототожнюється із специфічним видом навчальних завдань та розглядається як невід'ємний елемент мисленнєвого процесу учня. І більше того, всі наступники покликані вирішувати завдання щодо кращого привласнення навчального матеріалу, тобто вони недиференційовані та функціонують лише у сфері відтворення. Таке бачення проблеми не може задовольнити інноваційні перетворення, що є необхідним елементом сучасного життя, та мають на меті розвиток школяра як особистості, індивідуальності та універсума, котрий здатний відстояти свої погляди і володіє практикою втілення власних ідей у проблемне сьогодення. Насамперед це стосується розробки доцільної та науково обґрунтованої *класифікації психолого-педагогічних задач*, визначення основних вимог та властивостей, принципів і методів їх оцінки, а також етапів, за якими розгортається процес їх розв'язування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики.

Зацікавленість у дослідженні різнопланових задач завжди висловлювали представники не тільки педагогіки та психології, а й науковці у царині філософії, математики, кібернетики, соціології, логіки, нейрофізіології тощо і вчені, котрі працюють у відносно новому напрямку, що пов'язаний із розробкою навчальних систем на базі комп'ютерів. Однак інтегральною наукою, що дає вичерпну інформацію про процеси розгортання та функціонування мисленнєвих актів, котрі супроводжують розв'язання будь-якої задачі, завжди була і залишається психологія. Це стосується не тільки тих її відомих розділів, де процеси розв'язування задач є традиційним предметом дослідження (психологія мислення чи навчання), а й інших галузей, таких як інженерна психологія (Б.Ф. Ломов), психофізика (Ю.М. Забродін, Г.С. Шляхтин), психологія особистості (К.А. Абульханова-Славська, Н.А. Логінова). Проблематикою створення та розробки *задачного підходу* у психолого-педагогічному контексті займалися такі вчені як М.Я. Басов, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, Л.М. Фрідман та інші. Їхні дослідження розвивалися, зокрема, у форматі філософсько-

психологічної теорії діяльності, тому з допомогою категорії “задача” вони пояснювали не лише зовнішні, а й внутрішні джерела активності особистості. Українські психологи (Г.С. Костюк, В.О. Моляко, Є.І. Машбіц, Г.О. Балл, А.В. Фурман, А.Б. Коваленко та ін.) із цієї ж позиції здійснили спробу пояснити феномен культурного життя людини. Щодо проблеми дослідження різних типів задач, то окремі дослідники виділяють учбові [2; 3; 9; 19; 20; 24], комунікативні та пізнавальні [2; 3], дидактичні [19], зовнішні та внутрішні [2; 9], мисленнєві, перцептивні, мнемічні, мовні [2], а науковці, котрі працюють у концептуальному просторі проблемного навчання зосереджують свою увагу на творчих [8; 16; 17; 20] та проблемних задачах [5; 13; 21]. Крім того, кілька років тому, А.В. Фурманом обгрунтований такий гносеологічний концепт як освітня задача [26, с. 120–121].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Нами здійснена спроба психологічно обгрунтувати періоди формування та розв’язування навчальної задачі і вказати на їх сутнісну характеристику, що має місце у модульно-розвивальній системі як довершеному циклі безперервної пошуково-пізнавальної діяльності вчителя та учня, що розгортається від добування ними знань і вмінь до освоєння норм і цінностей [6; 26]. На основі класифікації психолого-педагогічних задач, запропонованої А. В. Фурманом [24], проаналізовані основні відмінності традиційного та інноваційного підходів до проблеми визначення основних етапів формування і розв’язування навчальних задач. Вказані основні відмінності між традиційними навчальними ситуаціями та проблемно-інноваційними, розмежований зміст понять “задача” і “завдання”.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Під час дослідження обраної проблеми висвітлюються основні умови, за яких можуть розгортатися процеси постановки та розв’язування навчальних задач, що покликані, за допо-

могою професійно здійсненого педагогічного керівництва освітнім процесом, вказати шлях удосконалення не лише знань та вмінь, а й способи привласнення учнями соціально значимих норм і цінностей.

Ключові поняття: *задача, завдання, задачна ситуація, навчальна ситуація, учбова задача, навчальна задача, освітня задача, виховна задача, проблемна ситуація, проблема, формулювання і розв’язування задач.*

Виклад основного матеріалу з повним обгрунтуванням отриманих наукових результатів. Традиційна школа, котра перебуває нині у процесі трансформаційного перетворення, що викликаний реаліями суспільного життя, намагається знайти нові форми співпраці вчителя та учнів, які б забезпечили повноцінну діалогічну взаємодію та працювали на конкретний освітній результат. Особливої уваги у даному контексті заслуговує проблема визначення, постановки та розв’язання різноманітних педагогічних задач як важливого компонента освітнього змісту навчально-виховного процесу.

Традиційно *задача* – це: а) мета, яка поставлена перед людиною за певних умов (О. М. Леонт’єв); б) об’єкт мисленнєвої діяльності, що містить вимогу деякого практичного перетворення чи відповіді на теоретичне питання через пошук умов, які виявляють відношення між відомими і невідомими елементами проблемної ситуації, що пов’язані із загальними категоріями і законами [4, с. 162]. Але у такому варіанті дане визначення можна застосувати до будь-якого явища дійсності, що вкладається у схему: “мета + умова = задача”, тому для чіткого змістовного означення його слід наповнити конкретним психолого-педагогічним змістом.

Сьогодні у школі зазначену категорію переважно розглядають у контексті визначення окремого виду завдань, котрі стоять в одному понятійному ланцюжку з прикладами, вправами, самостійними роботами, що найчастіше асоціюються з такими конкретними навчальними пред-

метами як фізика, хімія, математика. І хоча сфера використання цього поняття розширюється (мають місце творчі, розвивальні, ігрові задачі), науковці досить по-різному трактують його значення. Інколи ці суперечності ледь помітні, а почасти дуже вагомі, коли складається враження, що справді наявні принципові відмінності у їх означенні. Однак, зрештою, при детальному аналізі виявляється, що одне і теж визначення використовується для опису зовсім різних явищ. Між тим наукове обґрунтування категорії “задача”, опис принципів її побудови та розв’язання, обґрунтування вимог, властивостей, типології, методів оцінки рівнів її складності має реальне практичне значення, оскільки від цього буде залежати те, який освітній результат ми хочемо отримати (ціль) та що для цього потрібно зробити (умови).

Досить довго науковці різних напрямків не могли дійти спільної думки щодо трактування поняття “задача”, аж поки на початку 70-х років минулого століття вчений-кібернетик В.М. Глушков та видатний український психолог Г.С. Костюк не ініціювали створення так званої **загальної теорії задач**. Незважаючи на те, що в її основу закладені досягнення різних наук (логіка, кібернетика, педагогіка, психологія тощо), все ж вона дозволила максимально ефективно поєднати здобутки окремих досліджень щодо проблеми змістовного визначення основних категорій та частково розв’язати існуючі суперечності. Особливої уваги заслуговує тлумачення задачі з погляду психології, адже у цьому випадку будь-яка цілеспрямована діяльність може розглядатися як *система постановки і розв’язування низки окремих задач*. Скажімо, у навчально-виховному процесі важливе місце посідають так звані критеріальні задачі (Г.О. Балл), що дають змогу оцінювати здобутки учнів у конкретних предметних галузях та слугують хорошим орієнтиром оптимальних знань, умінь і навичок, якими вони мають оволодіти під час вивчення того чи іншого

навчального предмета. У традиційних шкільних програмах здебільшого такий тип задач містить “набір самих елементарних, ізольованих один від одного завдань на вірєць “*прочитай число*”, “*запиши формулу*”, “*виконай дію*” тощо та фактично не відображає ситуації реального свідомого рівня привласнення кожним наступником відповідних способів дій. Для усунення зазначеного неузгодження, Георгій Олексійович пропонує здійснити такі дії: а) більш повно відобразити прийняті цілі навчання у системі критеріальних задач; б) охарактеризувати не тільки останні як такі, а й ті засоби та способи їх розв’язання, котрими мають оволодіти учні, а також той рівень, на якому вони повинні це зробити [2, с. 140].

Отже, достатньо різноманітне та широке трактування задачі дає змогу не тільки врахувати умови, що поставлені перед суб’єктом діяльності ззовні, а й зважати на спрямованість особистоті. Водночас означення засобів та способів, встановлення якісних та кількісних характеристик цих задач допомагають дослідженню і проектуванню освітньої діяльності з урахуванням вікових, індивідуальних, творчих та інших особливостей кожного учня зокрема.

Незважаючи на таку різноманітність у підходах до визначення згаданої проблематики у ситуації, коли мовиться про сферу освіти як особливу організовану форму співдіяльності між людьми, все ж найбільш доцільною видається класифікація задач, запропонована А. В. Фурманом [24]:

– *учбові* – що дають змогу учневі оволодіти загальними способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу (це так звані “внутрішні задачі”, котрі мають бути сформовані у свідомості кожного школяра, спрямовувати і скеровувати його учбову діяльність); однією з характерних особливостей такого типу задач є той аспект, що їх розв’язок постає не як ціль діяльності, а як засіб її досягнення;

– *навчальні* – що проектуються і розв’язуються у процесі обов’язкової пари-

тетної взаємодії двох суб'єктів навчальної діяльності – вчителя та учня – і мають на меті здійснення метадіяльності стосовно останнього, передусім щодо його прогресивного особистісного зростання у сфері знань, умінь, норм та цінностей;

– *виховні* – виникають у процесі освоєння соціального досвіду (соціалізації) і при зіставленні учня із значимими для нього людьми (вчителі, батьки, друзі), у результаті чого відбувається його особистісно-духовне зростання;

– *освітні* – котрі сформульовані та обґрунтовані в інноваційній системі модульно-розвивального навчання і мають на меті зміну соціально-психологічного змісту, форм та характеру взаємовідносин дитини та її соціального оточення з подальшим вдосконаленням культурного потенціалу як самої особистості, так і її найближчого соціуму.

Окрім того, донині вчені дискутують на предмет визначення загального поняття “задача”. Особливої актуальності набуває проблема психологічного дослідження природи навчальних задач, тому що від цього залежить організація освітнього змісту сучасної школи. Здебільшого термін “*навчальна задача*” використовується для означення усіх видів задач, що пропонуються учням під час навчальної діяльності і зазвичай ототожнюється з мисленнєвими діями, котрі забезпечують отримання певного конкретного результату (у т. ч. й здобування теоретичного знання). Окремі науковці трактують вищезазначене поняття, протиставляючи навчальну задачу практичній. Так, наприклад, Д. Б. Ельконін [27] говорить про те, що основна відмінність між цими типами задач полягає в тому, що перша з них спрямована на привласнення певного способу дій, а друга – на отримання результату, котрий міститься в умові. А Л.В. Берфаці [15, с.58] підкреслює, що навчальна задача має місце там, де освоєння потрібного способу дій є головною метою учнів. При вирішенні конкретно-практичної задачі у ролі основного її результату постає відповідь, а спосіб дії

немов “уловлюється” у процесі розв’язування окремих конкретних завдань, виконуючи функції побічного продукту діяльності. Хоча у даному контексті навчальна задача розглядається як така, що в цілому не випадає із змістового поля дій, тобто тотожна тому, що дитина робила раніше, і вона лише володіє недостатніми способами її розв’язування, коли спосіб тлумачиться не як приватне поняття, а як загальне для вирішення окремого виду задач. Такий підхід обстоює традиційне бачення проблеми, тобто тут провідний концепт стосується не мотиваційної складової пошукової активності учня, а лише її результативності. А.В. Фурман характеризує *навчальну задачу* як таку, що містить “*наявну систему відомостей про певний об’єкт пізнання, а її розв’язання сприяє удосконаленню не лише наукових знань, а й розвитку пізнавальних процесів (пам’ять, мислення тощо)*” [24, с. 125]. Головний компонент зазначеного типу задач – обов’язкова співдіяльність учителя і учня у процесі їх розв’язування. Цінність таких моделей-задач полягає у тому, що вони, по-перше, зосереджені навколо визначеної конкретної практичної проблеми, а, по-друге, дозволяють одночасно проектувати декілька напрямків розвитку особистості учня – пізнавальний, соціальний, моральний, духовний тощо.

Теоретичний аналіз навчальної задачі у сфері інформаційно-дієвих відносин учителя та учня показує, що вона є складним структурно-функціональним утворенням, передбачає використання на її формобудові щонайперше пізнавальних та комунікативних задач [24, с. 124–125]. Іншими словами, предметом такої задачі є не лише система відомостей про певний об’єкт пізнання, що має на меті вдосконалення наукових знань і розвиток пізнавальних процесів, а й моделювання поведінки та управління діяльністю іншої людини чи групи. У цьому контексті вкажемо на наступні особливості постановки навчальних задач:

1) формування аналізованих задач уможлиблюється завдяки спільній діяль-

ності учителя та учня, у результаті чого останній оволодіває не тільки певними способами дій, а й цілеспрямовано привласнює суспільно вироблені (суспільно-зафіксовані) [14] способи (норми) діяння щодо реалізації життєвих цілей;

2) у процесі постановки цих задач ученя є не тільки об'єктом навчальної діяльності, а й її суб'єктом;

3) задача розв'язана лише тоді, коли певні зміни у суб'єкті є не лише результатом діяльності, а й відповідають поставленим цілям;

4) процеси постановки і розв'язування цих задач здійснюються у контексті навчальної діяльності і підлягають управлінському (педагогічному) впливу [14].

Отже, однією з найбільш характерних особливостей навчальної задачі є не тільки чітко зорганізована безперервна взаємодія між суб'єктами учбової діяльності, що має забезпечити не тільки індивідуальний розвиток реальних і потенційних можливостей кожного з них, а й сприяти створенню особливого соціально-психологічного клімату, який внутрішньо мотивує вчителя та учня, забезпечує їхню пошукову активність у збагаченні свого досвіду емоційним, інтелектуальним, вольовим та іншим потенціалом. Важливим компонентом цього процесу є дидактична діяльність учителя, основне завдання якої полягає у моделюванні поведінки та управлінні навчальною роботою окремої особи чи учнівської групи за певною методикою, алгоритмом дій чи педагогічною програмою. Будь-який зміст стає предметом навчання лише тоді, коли він приймає для учня вигляд певної задачі, що спрямовано стимулює і скеровує його навчальну діяльність.

Очевидно, що в реальній практичній взаємодії зазначені типи задач взаємопереплітаються, взаємопроникають та взаємодоповнюють одна одну, оскільки завжди має місце почергове переважаювання виховного, навчального, освітнього та самореалізаційного циклів у єдиному потоці переходу від соціального наслідування до культуротворення [25]. Однак, коли мовиться про конкретизацію та

деталізацію кожної окремої задачної ситуації, то виникає потреба чітко розмежувати цілі, до яких прагнуть учні як суб'єкти учбової діяльності. Отже основною ланкою у цьому процесі стає саме правильна постановка конкретно-освітніх цілей та вибір шляху і створення умов, за яких забезпечується оптимальний результат їх досягнення.

П.У. Крайцберг показав, що “найбільше труднощів виникає у процесі конкретизації загальних цілей, під час перекладу їх на операціональну мову” [10, с. 11]. При цьому в шкільній практиці мають місце два типових недоліки при формулюванні навчальних цілей: *по-перше*, вони нерідко задаються у термінах, що детально визначені у параграфах та розділах програмного матеріалу (наприклад, пояснити поняття теорії, розкрити зміст вказаного поняття тощо) і, *по-друге*, часто ставляться в дуже загальному вигляді (розвинути критичне мислення, сформувати любов до предмета і т. ін.). За цих обставин ускладнюється процес як самого навчання для учнів, тому що вони мають справу зазвичай з дуже абстрактним матеріалом, що не застосовується на практиці, так і процес управління цією діяльністю для вчителя, оскільки відсутні конкретні критерії, з допомогою котрих можна визначити, на якому рівні особистісного розвитку знаходиться ученя у даний конкретний момент і які дані будуть свідчити про його просування чи, навпаки, відставання у тій чи іншій сфері розвитку. Відтак лише деталізація цілей та їх пристосування до кожної окремої ситуації та особи дасть змогу розв'язати наявні суперечності освітньої діяльності. До того ж цілі навчання повинні формулюватися у контексті програмної зміни конкретного обсягу знань, умінь, норм і якостей особистості, що уможливує поетапний контроль та корекцію не стільки результату цих змін, скільки самого їх перебігу.

Важливо, щоб освітні цілі були чітко ієрархізовані, тобто досягнення віддалених цілей неможливе без реалізації більш наближених, так само як досягнення значущих результатів передбачає виконання

серії пересічних. Водночас найбільш характерною помилкою є те, що в одному випадку цілі, до яких мають прагнути учасники навчально-виховного процесу, постають дуже розмиті. Тоді виникає питання про досяжність та доцільність отримання конкретного результату, а в іншому, при спробі визначення саме навчальних цілей, – частіше всього сумується виховний та власне учбовий вплив, що знову ж таки не дає чіткого уявлення про те, чого ж саме має досягнути учень у процесі здійснення навчальної діяльності. Ще один суперечливий момент: освітній процес здебільшого розглядається як розмежована діяльність учителя та учнів, де кожний прагне до різної мети, найчастіше – протилежної.

Модульно-розвивальна система обстоює зовсім інший підхід, що визначає мету інноваційного навчання як “комплексне забезпечення прогресивного психосоціального розвитку вчителя і учня за умов діалектично пов’язаних процесів навчання, виховання й освіти, а конкретніше – як оптимізацію багатоскладних процесів соціально-особистісного зростання учасників розвивальної взаємодії” [25, с. 147], та характеризується наступними моментами: а) забезпечує багатоциклічний розвиток наступника як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума у процесі його самореалізування в цілісному модульно-розвивальному метапроцесі; б) враховує, окрім поєднаного розвитку особистості (розумовий, соціальний, психосемантичний, духовний), такі складові як простір індивідуального розвитку Я вчителя та учня (дієвий, ситуативний, середовищний, контекстний, вселенський) та внутрішній час їх реалізації (досуб’єктний, доактуальний, актуальний, потенційний, ідеальний); в) діалектично поєднує процеси навчання, виховання, освіти та самореалізації і водночас переважає одного з них на певних періодах модульно-розвивального циклу; г) збагачує механізм соціалізації науковими знаннями, нормами та культурними цінностями у си-

туативному контексті переваг української ментальності; д) провідним джерелом психосоціального зростання особистості як учня, так і вчителя є самоактивність, котра стимулює розгортання процесів саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації кожного моменту їхньої паритетної освітньої діяльності [див. 6; 25; 26].

Оскільки будь-яка активна діяльність може розглядатися як неперервна система постановки та роз’язання макро- та мікрозадач, то надзвичайно цікавим видається питання про етапи формування та роз’язування саме навчальних задач [7, с. 33]. Особливої актуальності дана проблема набуває тоді, коли мовиться про нестандартні, складні ситуації творчого пошуку, що спричинені як обставинами життя (прийняття складних організаційних рішень та узагальнень, котрі можуть істотно вплинути на життєдіяльність), так і спеціально організовані (навчальний чи виробничий процес, який вимагає творчого підходу тощо). На думку Д. Н. Завалишиної, ключовим поняттям у дослідженні зазначеної проблеми є аналіз психологічних механізмів розв’язування задач, що виникають перед людиною у процесі здійснення будь-якої діяльності і сутнісно являють собою цілеспрямований та завершений акт виконання низки відповідних дій. Звідси очевидно, що й навчальна діяльність у цілому може виступати як послідовна система дій (тобто алгоритм, програма), або як низка розв’язків похідних задач. При цьому саме існування проблемної *задачної ситуації* як певної сукупності об’єктів, що можуть мати системне подання у вигляді задач, але яке ще реально не отримали, стає вирішальним і водночас ключовим моментом мисленнєвої діяльності [24, с. 123]. Окремі науковці зосереджують свою увагу також на дослідженні та розмежуванні таких категорій як *задача* і *завдання*, коли в одному випадку задачу розглядають як специфічний вид завдання [2, с. 21], а в іншому – завдання означають як окремий вид задачі [3; 14], де ціль задається як вимога до суб’єкта (наприклад, щось зробити чи виконати)

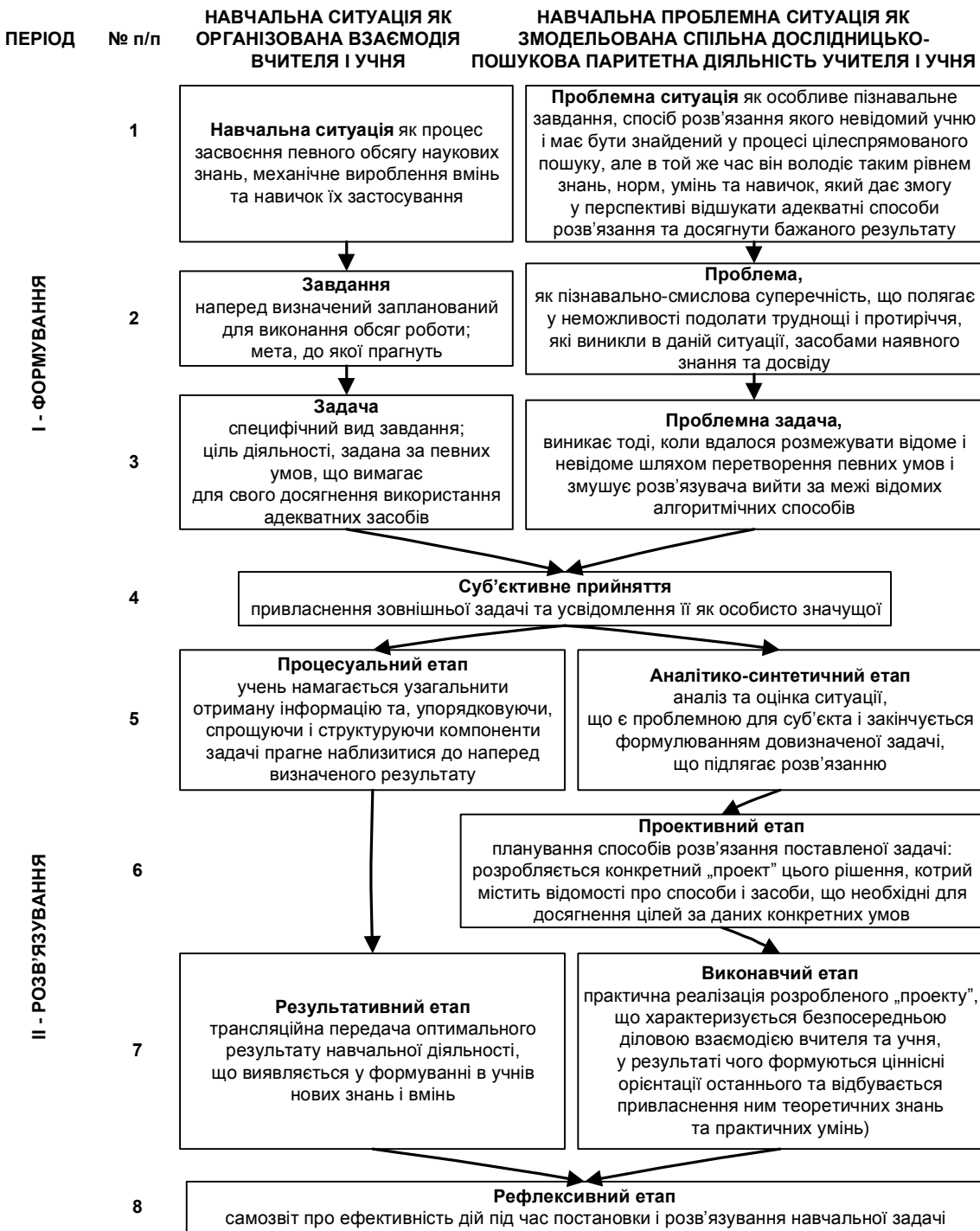
і тоді з'являється можливість говорити про існування деякої програми мисленевих дій, котрі мають привести людину до певного результату (*таблиця*).

Із таблиці видно, що традиційна навчальна ситуація має на меті оволодіння

учнями визначеною кількістю способів розв'язання типових задач, що спираються на їх пізнавальну активність відтворювального типу. Отож така ситуація наперед програмує дії школярів і вимагає від них виконання більш-менш визначених вимог:

Таблиця

Етапи формування та розв'язування навчальних задач



по-перше, чіткого виділення та фіксації запропонованого способу дії; по-друге, того чи іншого розуміння його значення та будови; по-третє, уміння відтворити його при виконанні відповідних вправ. На забезпечення цих найважливіших умов успішності учбової активності і спрямовані зусилля вчителя під час навчання. Йому залишається лише продемонструвати зразок запропонованого для привласнення способу розв'язку, по можливості чітко пояснити його і забезпечити надійний контроль за правильністю застосування при вирішенні типових задач. Тому задача у даному випадку розглядається не як самостійна система, а як елемент навчального завдання.

Не дивно, що дослідники справедливо вказують на істотні недоліки даного задачного підходу [8; 20; 23]:

- у ньому відсутній чіткий розподіл між поняттями “проблемна ситуація” та “задача”, коли остання наперед визнається як проблемна для суб'єкта;

- у дослідженнях надається великого значення центральній ланці мислення – пошуку та знаходженню розв'язку, але недостатньо повно аналізується процес та форми безпосередньої передачі цього розв'язку іншим людям;

- здебільшого не пропонується конкретна програма дій щодо самого етапу реалізації сформульованого проекту;

- конструювання та розв'язання задач за даною схемою передбачає отримання наперед очікуваного результату, оскільки узагальнений характер знання, що “зазвичай має бути відкрите суб'єктом для вирішення задачі (у вигляді правила, теореми, закону тощо), поділяє особливості і відношення її елементів на істотні й неістотні, і при цьому суб'єкт має виділити суттєве відношення, врахування якого є ключовим для рішення” [8, с. 34]; тому поза увагою залишається індивідуальний шлях пошуку варіантів розв'язку задачі кожною людиною зокрема, оскільки сама ціль обмежує та визначає кроки (мисленнєві операції), котрі мають привести до потрібного результату;

- лінійні взаємозв'язки між зазначеними етапами, з одного боку, спрощують трактування процесу розв'язування задачі, а з іншого – не дають змоги дослідити особливості протікання мисленнє-

вих актів під час “переходу” від одного етапу до наступного.

Хоча, з першого погляду, дослідження проблематики чіткого поділу та визначення етапів розв'язування задач видається маловажливим, насамперед коли мовиться про суто теоретичні пошукування, все ж при зверненні до ситуацій практичного спричинення, коли задуманий розв'язок є одночасно простим і складним елементом системної взаємодії людини з довкіллям, воно набуває першочергового значення. Особливо це стосується навчальної діяльності як специфічного процесу співдіяльності вчителя та учня.

Дещо глибший аналіз етапів мисленнєвості під час розв'язування задач практичного характеру, що мають місце при здійсненні навчальної, трудової та інших форм діяння, можна знайти у роботах К.А. Абульханової-Славської [1]. Її модель побудована на принципах “привласнення” індивідом соціальних невідповідностей та проблем і перетворення їх на свої власні. Авторка доповнила та удосконалила класичну модель, виділивши такі компоненти:

- 1) *об'єктивної вимоги чи неузгодженості*, що може бути розглянутий як початок мисленнєвого процесу щодо вироблення засобів чи способів усунення існуючої суперечності, а також як процес вдосконалення цих способів у зв'язку з життєвою потребою;

- 2) *“проблемної ситуації”*, причому “перехід від об'єктивної вимоги до цієї ситуації є процесом нелінійним, багатоваріантним; детермінантами такої нелінійності слугують чинники діяльності: а) об'єктивні (ситуативні чи сталі тенденції її динаміки і “слабкі місця” об'єкта та умов) і б) суб'єктивні (цілі, засоби, життєвий та професійний досвід суб'єкта)” [8, с. 36];

- 3) *“процес рішення”*, котрий передбачає, з одного боку, контроль за змістовими і процесними характеристиками мислення, а з іншого – відкриття суттєвих відношень задачі, що наперед окреслює поле мисленнєвості суб'єкта й у такий спосіб обмежує предметне поле, до якого відноситься даний тип задачі;

- 4) *“результат рішення”*, що традиційно оцінюється за трьома характеристиками [8, с. 39]: а) *одиночність*, перед-

бачуваність результату, що найтіснішим чином пов'язана із одиничністю тієї суб'єктивної цілі, яку людина ставить на основі об'єктивної вимоги задачі; б) *бажаність*, котра виявляється як у прямих означеннях результату (бажаний, потрібний), так і в непрямих, пов'язаних із загальною оцінкою розв'язку задачі (успішне – неуспішне, вирішена – невирішена); в) *позитивність*, перевага “позитивних” формулювань (“знайти”, “побудувати”, “довести”).

Традиційний підхід до проблеми розв'язання задач ґрунтується на дослідженнях трьох відомих шкіл – С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтєва і Г.С. Костюка. Провідна концепція С.Л. Рубінштейна про розподіл проблемної ситуації на два основних структурних елемента – відоме і невідоме – підтримує концепцію про лінійність мисленнєвого процесу, тобто непорушність наступності компонентів “проблемна ситуація – задача – процес розв'язування – результат”, хоча і підтримувалася багатьма вченими та все ж мала істотні недоліки. Так, А.В. Брушлинський [6] довів, що під час розв'язування задачі детермінація мислення являє собою процес її *перетворення*. Тому навіть при виконанні добре структурованих із прогнозованим результатом навчальних задач відбувається їх доопрацювання і перевизначення. Відповідно до цього кожне нове формулювання задачі є узагальненням, заснованим на попередньому аналізі й водночас слугує відправним пунктом для подальшого аналізу і розвитку думки. При цьому попередні дії не тільки визначають наступні, а ще й спричинені ними. Відтак має місце так зване явище корекції, котре пізніше отримало назву *довизначення* у роботах Г.О. Балла [2]. А.В. Брушлинським уперше були розведені поняття “вимога задачі” і “шукане”. На його думку, у вимогах до задачі вже є визначені характеристики шуканого, а саме шукане не дано. Воно виступає як носій певних відносин, зв'язків з відомим і може бути знайдене у результаті аналізу цих зв'язків. Процес мислення – це завжди форма специфічного прогнозування майбутнього, тому здійснюється як безперервний психічний процес. Звідси природно допустити, що процес розв'язування задач внутрішньо постає як своєрідна розгалужена програма послі-

довних дій, що відповідає за успішність та правильність отриманого результату.

Отож спочатку, на засадах зовні створеної проблемної ситуації, формулюється задача, що передбачає вичленення деяких відомих умов та цілей, або проблема як “особливе пізнавальне завдання, спосіб розв'язання якого невідомий людині й має бути знайдений нею у процесі цілеспрямованого пошуку” [28, с. 143] та одне або декілька проблемних запитань, на які треба відповіді. Для того щоб учень зумів розв'язати поставлену перед ним навчальну проблему, він, по-перше, має усвідомити її пізнавально-сміслову суперечність, по-друге, відобразити її у конкретній знаковій формі (поставити перед собою низку проблемних задач), а вже потім, використовуючи набуті знання, норми, вміння та навички, відшукати потрібний результат. За твердженням Г.О. Балла, процес розв'язування задачі являє собою організований “вплив на предмет задачі, що зумовлює її перехід із вихідного стану у потрібний. Розв'язана задача, тобто задача, предмет якої приведений у потрібний стан, перестає бути задачею” [2, с. 34].

На переконання А.В. Фурмана, *навчальна проблемна ситуація* може породжувати декілька проблем і проблемних задач; тоді ядро першої становить усвідомлення учнями пізнавально-сміслові суперечності, а системи проблемних задач – кожна з цих суперечностей, тільки відображена за допомогою різних знакових форм. Відтак центральним елементом навчальної проблемної ситуації є суб'єкт, задачі – знаковий об'єкт, а проблеми – пізнавально-сміслова суперечність [24, с. 143].

Наступним, за процесом формулювання навчальних задач, є етап їх розв'язування. На думку окремих авторів [15, с. 25–26], він сутнісно постає як:

1) *аналітичний*, який розпочинається з аналізу та оцінки ситуації, що є проблемною для суб'єкта й закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню. Основна умова тут – це наявність конкретної проблемної ситуації, котра існує об'єктивно (С.Л. Рубінштейн, О.М. Матюшкін, А.В. Брушлинський та інші) і виникає лише у діяльності. Досягнення будь-якої конкретної цілі відбувається за певних умов, що спричинюються як зовнішніми (ситуативними), так і

внутрішніми (особистісними) чинниками у контексті довкілленевих гальмівних чи стимуляційних обставин;

2) *проективний*, на якому плануються способи розв'язання вже поставленої задачі, розробляється конкретний "проект" розв'язку, котрий має містити відомості про способи і засоби, що необхідні для досягнення цілей за даних реальних умов. Для побудови конкретних проектів учитель має враховувати постійну ситуативну мінливість та знаходити оптимальні методи і форми своєї діяльності, що передбачає своєрідний синтез усіх знань та практичних навичок роботи у різних освітніх ситуаціях. Дослідницькі пошукування свідчать про те, що "в основі такого проектування лежить певна конструктивна схема, котра тією чи іншою мірою сформована у кожного досвідченого педагога та містить низку компонентів і параметрів" [Там само, с. 31];

3) *виконавчий*, котрий передбачає практичну реалізацію розробленого на попередньому етапі "проекту", що характеризується безпосередньою взаємодією вчителя та учня, прямим контактом між ними, організацією навчальної роботи школярів, у результаті якої формуються їхні ціннісні орієнтації, відбувається привласнення теоретичних знань, соціальних норм і практичних умінь. Для того щоб долучити учня до такої роботи вчитель має насамперед стимулювати його активність, викликати зацікавленість та створити ситуацію творчого пошуку, в процесі якого має підтримуватися постійний взаємозв'язок паритетних освітніх дій, здійснюватися постійний контроль та корекція навчальної діяльності, а також учень має бачити реальні результати виконаної роботи, щоб знати, чи у правильному напрямку він рухається.

Нам імпонує концептуальний підхід А.В. Фурмана [24, с. 123], котрий пропонує розглядати процес розв'язування задачі як єдність чотирьох взаємопов'язаних циклів: 1) *розуміння умови* задачі, яке завершується прийняттям рішення про початок пошуку чи відмову від нього; 2) *формування проекту* майбутньої конструкції – задуму, котрий спричинює прийняття рішення про адекватність втілюваного проекту вимогам даної задачі; 3) *попередній розв'язок* – прогноз щодо успішного завершення справи, що містить здогадку про

кінцевий результат діяльності щодо розв'язку даної задачі; 4) *рефлексія розв'язку*, на якому людина самозвітує про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язування конкретної освітньої чи навчальної проблеми, самоусвідомлює перспективи свого соціального становлення.

При цьому винятково важливу роль у зреалізуванні окреслених етапів розв'язування відіграють психологічні механізми її довизначення і перевизначення. І це зрозуміло чому: коли учень неправильно розуміє зміст поставленої перед ним навчальної задачі (а це відбувається здебільшого тоді, коли має місце недосконалість контрольного етапу, що відповідає за ґрунтовність особистісного прийняття задачі та її розв'язування), то здійснюється *підміна* реальної конкретної задачі, котра була поставлена вчителем під час навчального процесу, на іншу, що не відповідає поставленій меті, а відтак є неправильною (наприклад, учитель ставить перед учнем завдання прочитати оповідання задля детального аналізу характерів головних героїв, а натомість останній заучує текст, не усвідомлюючи його змісту). Щоб цього уникнути, доцільно приділяти значну увагу саме чіткості і ясності постановки мети (цілі), до котрої має прагнути учень, а тому, пропонуючи на загал задачу, вчитель має чітко передбачати кінцевий результат її розв'язання. Істотне значення при цьому мають і критеріальні показники, за якими оцінюються результати діяльності учнів. Мовиться про те, що самі вимоги, котрі пред'являються для отримання певної оцінки, можуть розкривати зміст поставленої задачі (так, якщо учень наперед знає про те, що для отримання п'ятірки в одного вчителя потрібно завчити напам'ять певне поняття, а в іншого – зовсім необов'язкове його чітке відтворення, зате треба всебічно проаналізувати його зв'язки з іншими явищами і подіями, то й довизначення задачі у цих випадках буде психологічно відмінним).

Отож, важливим завданням ефективного освітнього процесу є постановка такої послідовності навчальних задач, що забезпечує створення відповідних проблемних ситуацій, які справді актуалізують розумове самореалізування учнів певного вікового періоду, а тому базуються на реальних життєвих фактах і допомагають

розв'язувати їхні сьогоденні питання. Такий підхід дає змогу кожному наступнику пережити стан творчого пошуку, котрий вимагає відшукання оптимальних виходів із складних ситуацій, які, з одного боку, розглядаються як навчальні й уможливаються теоретичними знаннями та практичними навичками, а з іншого – не залишають ці здобутки поза конкретним життям особистості і викликають бажання знайти оптимальний варіант розв'язку. За традиційної організації навчального процесу це зробити досить важко, тому що присутність лише зовнішньої мотивації і своєрідність постановки навчальних задач блокують поєднання окремих предметних знань та особистісних потреб. У модульно-розвивальній системі паритетна взаємодія вчителя та учня забезпечується не лише у психологічному форматі, а й у навчально-предметному та методично-засобовому вимірах змісту.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Поведінкова самоорганізація та позитивний розвиток потенціалу вчителя і учня в інноваційному освітньому просторі передбачає використання його центральної психодідактичної ланки – *навчальної задачі*, що містить наявну систему відомостей про певний об'єкт пізнання, її розв'язання сприяє удосконаленню не лише наукових знань, а й розвитку пізнавальних процесів (пам'ять, мислення тощо), має два періоди розвиткового функціонування – формування, що завершується її постановкою, і розв'язування, що знімається рефлексією ефективності успішного здійснення дій.

2. Для підвищення продуктивності та якості свого функціонування навчальний процес доцільніше розпочинати не із створення традиційної навчальної ситуації із наперед визначеними способами досягнення потрібного результату, а і з так званої *навчальної проблемної ситуації*, що сприймається учнем як життєво важлива і вимагає від нього пошуків способів її вирішення поза межами звичайних алгоритмічних взірців (системних пізнавальних дій).

3. За інноваційної модульно-розвивальної системи класична лінійна модель

саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач, що обстоює сталість та непорушність її основних компонентів “навчальна ситуація – задача – процес розв'язування – результат”, набуває більш доведеного вигляду, коли зовні зорганізована проблемна ситуація починає усвідомлюватися учнем як внутрішня, а відтак і як проблемна задача, що містить декілька етапів її розв'язування (аналітичний, проектний, виконавчий) і завершується рефлексією ефективності власних дій.

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 260 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
3. Балл Г.О. У світі задач. - К.: Знання, 1986. - 48 с.
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и педагогическая практика // Вопросы психологии. - 1969. - №3. - С. 22-23.
6. Гуменюк О.Є. Психологія впливу. - Тернопіль: Економічна думка, 2003. - 304 с.
7. Завалишина Д.Н. Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16, №6. - С. 32-41.
8. Коваленко А. Психологія розуміння творчих задач // Психологія і суспільство. - 2004. - № 4. - С. 110-128.
9. Костюк Г. С., Балл Г.А. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований // Вопросы психологии. - 1977. - № 3. - С. 12-23.
10. Крайцберг П. У Цели обучения и изучение эффективности деятельности учителя // Учитель и его профессия. - Таллин, 1977. - 280 с.
11. Кулоткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. - 196 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Избранные психологические произведения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983. - 560 с.
13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
14. Машибиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. - К.: Вища школа, 1987. - 224 с.
15. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулоткина, Г. С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
16. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. - К.: Рад. школа, 1983. - 94 с.
17. Пономарев А.Я. Психология творчества. - М.: Педагогика, 1976. - 303 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946. - 586 с.
19. Учебный материал и учебные ситуации / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. - К.: Рад. шк., 1986. - 144 с.
20. Формирование учебной деятельности школьника / Под ред. В. В. Давыдова. И. Ломпшера, А. К. Марковой. - М.: Педагогика, 1982. - 216 с.
21. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. - М.: Педагогика, 1977.
22. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. - К.: Рад. шк., 1991. - 191 с.
23. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: Дис... докт. психол. наук: 19.00.07. - Київ, 1994. - 449 с.
24. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. - 2002. - №1. - С. 119-153.
25. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. - К.: Правда Ярославичів, 1997. - 340 с.
26. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. - 2001. - №3. - С. 105-144.
27. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

Надійшла до редакції 09.09.2004.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ТА САМОСПРИЙНЯТТЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Вікторія СКРИПНИК

Copyright © 2005

Сутнісний зміст: подані результати теоретико-експериментального вивчення процесу соціально-психологічної адаптації першокурсників вищих цивільних і військових навчальних закладів; обґрунтовані психологічні чинники та особливості дезадаптації студентів-інвалідів і курсантів ВВНЗів.

Ключові слова: *соціально-психологічна адаптація, студенти, фрустрація, фактори дезадаптації.*

Постановка проблеми. Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини – один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ. Нині, згідно з Болонською конвенцією, здійснюється перехід на новітні моделі навчання, істотно змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, впроваджуються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Основний вид діяльності студента – професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. В контексті розгортання цієї

тенденції для останньої психологічно важливо піти шляхом адекватної самозміни, саморозвитку та когнітивної самореалізації.

Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молоді людини, а в майбутньому – фахівця з вищою освітою. Як засвідчив проведений нами аналіз стану справ у ВНЗ, процес навчання першокурсників налагоджується не просто, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального довкілля. Зокрема, вступ до навчального закладу у значній частині молоді супроводжується дезадаптацією, що спричинена новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи і самовідповідальності загалом. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей для успішного входження в нове оточення та якісно інший ритм життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Актуальним проблемам соціально-психологічної адап-

тації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (В.Л. Кікоть, В.А. Петровський, О.В. Симоненко, Т.В. Середа, О.І. Гончаров, А.Д. Ерднієв, М.І. Лісіна, А.В. Фурман) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.). В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О.І. Борисенко, А.В. Захарова, В.А. Кан-Калік, М.В. Левченко, О.Г. Мороз, В.С. Штифурак та ін.). Увага дослідників в основному зосереджується на вивченні різноманітних факторів, у тому числі й особистісних властивостей, які спричинюють процес дезадаптації першокурсників.

Під *соціально-психологічною адаптацією* більшість учених розуміють пристосування індивіда до нових умов соціального довкілля та його результат. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливаються розлади здоров'я [5; 7; 8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають за умов зміни середовища життєдіяльності, що найперше на початкових етапах навчання юнаків і дівчат у ВНЗ. Вони вимагають від молоді людини активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35–40% першокурсників [1]. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування. Тут істотний вплив на перебіг процесів соціально-психологічної

адаптації студентів мають такі чинники, як ставлення до обраного фаху, професійне спрямування, особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, індивідуально-типологічні особливості, ґрунтовність привласнених кожним соціальних норм тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптація студентів до навчальної діяльності обіймає вплив як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників, до яких відносяться зміст та організація навчального процесу у ВНЗ [7]. Особливої уваги тут потребують студенти-першокурсники, оскільки звична для них організаційна модель навчання сутнісно відрізняється від навчання у вищій школі. Зокрема, в останньому випадку характерні висока інтенсивність розумової праці, більший обсяг теоретичних знань, нерівномірність академічного навантаження, яка досягає свого апогею у період сесії. Розбіжності зумовлені й відмінностями щодо циклу навчальних дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, появою профільних предметів, з якими студент пов'язує свою майбутню професійну діяльність.

Студенту-першокурснику доводиться пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вища школа і водночас до нових соціальних обставин спілкування з ровесниками та педагогами, форм і методів навчання (самостійної роботи, групових форм взаємодії та ін.) та побуту (відсутність звичного родинного кола, матеріальні труднощі, складність проживання в гуртожитку тощо) [7]. Для навчального процесу першокурсників характерні інтенсивне розумове навантаження, сприйняття великого інформаційного потоку, високе емоційне напруження, чітка регламентація праці і відпочинку. Період навчання у ВНЗ імовірно є дуже важливим періодом онтогенезу індивіда, коли відбувається його стрімке особистісне зростання, закладаються основи майбутньої дорослості. В цьому віці актуалізується перебіг низки спе-

цифічних процесів, а саме: а) професійного самовизначення і пов'язаного з ним розвитку професійно значущих якостей; б) особистісного самовизначення, котре центрується довкола системи персоніфікованих ціннісних орієнтацій; в) власне психологічної адаптованості як внутрішнього прийняття-привласнення суспільного прийнятних соціальних норм і цінностей.

Вищезазначені процеси, крім позитивного впливу на розвиток особистості, все ж утримують *суб'єктивні чинники*, які негативно позначаються на процесах соціально-психологічної адаптації першокурсників ВНЗ, а саме:

1) недостатній рівень їхньої підготовки за шкільними навчальними програмами, ігнорування ними окремими предметами навчального плану середньої школи;

2) несформовані навички навчально-пізнавальної роботи, недостатній розвиток словесно-логічного мислення;

3) характерна для більшості учнів середньої школи пасивність, відсутність самостійності у розв'язанні проблем і вирішенні завдань;

4) невисокий рівень їхньої соціальної культури, вихованості, інтелігентності;

5) недостатньо осмислена установка на оволодіння професією;

6) невпевненість у власній спроможності ефективно організувати своє навчання і життя.

Наші пропедевтичні дослідження дають змогу констатувати, що психодіагностика адаптаційних можливостей студентів першого року навчання дуже важлива, тому що дезадаптація може позначитися погіршенням роботи пізнавальної сфери (зосередження уваги, пам'яті, мовлення), змінами в емоційно-почуттєвій сфері (поява тривоги, поганого настрою, невпевненості у собі, страху, неадекватності самоприйняття і самооцінки, неприйняття інших людей тощо). Це підтверджують також результати досліджень інших учених [3; 7]. Водночас донині відсутні порівняльні дослідження особливостей соціально-

психологічної адаптації першокурсників за критерієм різного стану здоров'я, скажімо, тих, хто навчається у цивільних навчальних закладах, і тих, хто оволодіває професією у військових закладах.

Зважаючи на це, нами за *мету* поставлено *завдання психологічного пізнання соціально-психологічної адаптації студентів першокурсників з вадами здоров'я, студентів норми та курсантів вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ)*. І це, сподіваємося, зрозуміло чому: саме у зазначених категорій молоді недостатньо вивчені чинники дезадаптації, психологічні особливості процесу їх соціалізації у ВНЗ. На нашу думку, першокурсники з вадами здоров'я та курсанти ВВНЗ потрапляють в особливі, більш екстремальні, ніж студенти норми, умови навчальної діяльності (різкий відрив від близьких людей, відсутність необхідної підтримки, низка матеріальних, моральних та інших обмежень, більш чітка регламентація життєдіяльності, режим дня, значні фізичні, інтелектуальні, емоційні перевантаження тощо). У ситуації таких об'єктивних змін ускладнюється індивідуальний процес адаптування, що призводить до посилення фрустраційних проявів, котрі негативно впливають не лише на результативність навчальної діяльності, а й на становлення особистісних характеристик виняткового студента [3].

Особливою екстремальністю, напруженістю, на наше переконання, характеризується навчальна діяльність студентів з особливими потребами (тих, які мають хронічні захворювання, або групу інвалідності) та курсантів першого курсу ВВНЗ. Для перших вона проходить переважно за відсутності безпосередньої допомоги близьких людей, контактів з ними. Тому звичні для інших студентів навантаження є для них надмірними, причому на тлі утрудненого міжособистісного спілкування. До того ж не всі викладачі ВНЗ знають, як психологічно грамотно будувати зі студентами, котрі

мають вади здоров'я, свої формальні та неформальні взаємостосунки, а відтак часто припускаються помилок, виявляють свою психологічну неграмотність.

Водночас екстремальний відтінок власний і навчально-виховній діяльності у системі ВВНЗ, адже вона проходить за умов цілої низки обмежень – просторових (казарма, розташування частини), часових (чіткий розпорядок дня, сувора регламентація і статутні вимоги), матеріальних (менші можливості для реалізації власних потреб тощо). Ось чому в курсантів-першокурсників ВВНЗ виявлена певна подібність труднощів із труднощами першокурсників-інвалідів та студентів із хронічними захворюваннями. Вкажемо на основні:

1. Має місце майже повний відрив від близьких людей (батьків, рідних), а тому відсутня з їхнього боку звична фізична, матеріальна та інша підтримка чи допомога.

2. Наявна висока тривожність, фрустраційність, котрі виявляються у ситуаціях просторових і часових обмежень, моральних деформацій, особливо у курсантів ВВНЗ (приниження окремими командирами їхньої гідності, несправедливі нарікання, оцінки), певних житлових та побутових незручностей.

3. Буденна життєдіяльність відбувається з дещо більшими, ніж раніше навантаженнями – фізичними, інтелектуальними, емоційними, соціальними, морально-етичними.

4. Труднощі пов'язані головно через нерозуміння проблем студентів-першокурсників, їхніх психодуховних станів іншими людьми (командирами, педагогами, ровесниками).

5. Часто першокурсники обох груп не можуть впоратися із завданнями, які є значущим як для них, так і для групи в цілому, а тому потрапляють у критичні ситуації, котрі важко долаються.

Проблеми соціально-психологічної адаптації аналізованих категорій молоді, окрім того, посилюються такими чинни-

ками: а) складністю сприйняття та опрацювання у відносно короткі терміни великої кількості інформації, її впорядкування та систематизації, тобто високою інформаційною насиченістю занять та динамічністю студентської (курсантської) життєдіяльності; б) більш жорсткими приписами щодо діяльності, поведінки, чітким режимом дня, що особливо характерно для курсантів ВВНЗ; в) відсутністю у першокурсників необхідних навичок з подолання подібних труднощів; г) недостатньою допомогою їм з боку професорсько-викладацького складу, командирів, кураторів, інших осіб.

Все зазначене сприяло тому, що нами були обрані для вивчення першокурсники в їх центральному аспекті – особливостей перебігу процесу соціально-психологічної адаптації. Обстеженню підлягали студенти Вінницького соціально-економічного інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна” (ВМУРоЛ “Україна”) та курсанти Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ). Всі вони умовно поділені нами на три групи: 1) курсанти ВВНЗ; 2) студенти з хронічними захворюваннями та ті, котрі мають групу інвалідності; 3) студенти норми (контрольна група). Кожна група нараховувала по 80 осіб, серед яких були в рівній кількості представники міського та сільського населення. У ролі методів дослідження використовувалися спостереження, бесіди, тестування, анкетування, а також методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, що дозволяє виявляти рівень адаптованості вищеозначених категорій молоді та чинники, які на неї впливають, методика розпізнавання соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана та інші. Крім того, нами була розроблена спеціальна анкета з вивченням особливостей соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. З її допомогою проведено анкетування, в якому врахову-

валися наступні показники: вік студента (курсанта), місце проживання до вступу у ВНЗ (місто, село), склад сім'ї (повна, неповна), стан здоров'я (наявність хронічних захворювань, групи інвалідності), матеріально-побутові труднощі, які виникли після вступу до ВНЗ, утруднення першого року навчання (непорозуміння у спілкуванні з викладачами та студентами; незмога належним чином опрацювати навчальний матеріал; великі фізичні навантаження, нестача часу для відпочинку та неформального спілкування з ровесниками; неспроможність виконати всі вимоги ВНЗ та ін.). Попередньо виділені окремі фактори, котрі однаково негативно впливають на життєдіяльність курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України та студентів ВСЕІ ВМУРОЛ "Україна", які мають хронічні захворювання та групу інвалідності. На можливу дезадаптацію вказували також висловлювання студентів про новий колектив, розгубленість, відчуття невпевненості, тривожності, труднощі у спілкуванні, негативізм до деяких одногрупників, нездатність повністю долучитися до навчальної діяльності тощо. Проте завданням дослідження було більш ґрунтовне вивчення тих чинників, які негативно позначаються на процесах соціально-психологічної адаптації першокурсників.

У процесі експерименту нами проаналізовані особливості самосприйняття першокурсників, прийняття інших людей, емоційна комфортність, інтерналь-

ність, прагнення до домінування. Результати дослідження наведені у **табл. 1**. Тому охарактеризуємо показники, подані у цій таблиці.

S – *самосприйняття* – це процес орієнтації людини у своєму внутрішньому світі в результаті самопізнання і порівняння себе з іншими. Він відіграє вирішальну роль у формуванні адекватної самооцінки, яка є істотним підґрунтям адаптованості особистості. Вкрай занижена самооцінка призводить до фрустрації, страху перед можливими життєвими труднощами, емоційних реакцій на зауваження, утворення "комплексу неповноцінності", розвитку емоційних станів з високим рівнем особистісної та реактивної тривожності. Висока самооцінка, як не парадоксально, також спричиняє порушення адаптаційних процесів, що проявляється у фрустрації, високому рівні тривожності, травмувальному незадоволенні потреб. Унаслідок цього такі особистості є неадаптованими, причому тим більше, якщо вони не змогли досягти самовизначення, стати лідерами у своїх соціальних групах, утвердити свою індивідуальність. Отож самооцінка істотно впливає на прийняття (неприйняття) особистістю реального соціального довкілля.

L – *прийняття (неприйняття) інших людей* – це показник, що відіграє вагомий роль у налагодженні успішної соціально-психологічної адаптації людини, котра демонструє свої відносини з оточуючими. Неприйняття свого суб'єктивного довкілля може призвести до деві-

Таблиця 1

Показники дезадаптації студентів-першокурсників

Категорія першокурсників	Порушення адаптації (у %)	S (у %)	L (у %)	E (у %)	I (у %)	d (у %)
I. Курсанти	50	89	76,9	88,5	90	70
II. Студенти-інваліди	62,5	90,5	63,7	84,8	81,8	60,2
III. Студенти норми	40	66	56	59,5	64,5	49,8

антної адаптації, тобто до асоціального задоволення потреб особистості в даній групі або соціальному середовищі.

Е – *емоційна комфортність* – характеристика, яка свідчить про спокійний, оптимістичний, врівноважений стан особистості, відсутність страху, неспокою, тривоги. У цьому стані людина всім задоволена, оптимістично налаштована, відкрито виражає свої почуття.

І – *інтернальність* – це схильність індивіда до визначеної форми локусу контролю, відчуття контролю над своїм життям. При інтернальності особистість всю відповідальність за події, які виникають у її житті, здебільшого приймає на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, своїм характером, здібностями. Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями, низький, навпаки, свідчить про занижений самоконтроль; звідси певне гальмування поведінкових дій у загальному контексті адаптації.

Д – *прагнення домінувати* – показник, що характеризує тенденцію особистості виявляти контроль над поведінкою інших членів соціальної групи, приймати на себе роль лідера у соціальній взаємодії.

Аналіз отриманих в експерименті результатів показує, що найбільші труднощі у соціально-психологічній адаптації до навчання відчувають студенти першого курсу з хронічними захворюваннями та інваліди. Це відбувається через високий рівень самосприйняття і неприйняття інших членів студентської групи, емоційний дискомфорт та інтернальність. Подібне призводить до появи і розвитку у зазначеної категорії першокурсників негативних психічних проявів (високого психологічного напруження, стресу, психічних зривів, шоку, паніки та ін.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страхів, депресій, фрустрацій тощо).

У групі курсантів НАДПСУ причинами порушення процесу адаптації є

високе самосприйняття, підвищений рівень неприйняття інших членів групи, всеохватне прагнення до домінування, інтернальності, що призводить також до фрустрації, тривожності, високого рівня незадоволення потреб, конфронтації з навколишніми.

За допомогою методики діагностування рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана (модифікація В. Бойко) був зафіксований ступінь незадоволення соціальними досягненнями в головних аспектах життєдіяльності студентів різних ВНЗ. При проведенні тестування першокурсників з хронічними захворюваннями, курсантів НАДПСУ та студентів норми був визначений середній індекс рівня соціальної фрустрованості. Результати дослідження (*табл. 2.*) вказують на те, що у студентів-першокурсників, які страждають хронічними захворюваннями або мають групу інвалідності, порівняно з фізично здоровими однолітками, виявлено значно вищий індекс соціальної фрустрації (кожен третій має дуже високий її рівень). На нашу думку, це зумовлено екстремальністю умов їхньої життєдіяльності у ВНЗ. Водночас у більшості курсантів-першокурсників НАДПСУ спостерігається підвищений рівень фрустрації, який спричинений дисциплінарним середовищем їхнього освітнього проживання у ВВНЗ.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Соціально-психологічна адаптація у першокурсників з вадами здоров'я та курсантів ВНЗ є складним психодинамічним процесом, який негативно позначається на їхньому здоров'ї, успішності навчання та організації розумової діяльності.

2. Потребує конструктивної переоцінки з боку викладачів, офіцерів перебіг процесів адаптації першокурсників до нової, більш екстремальної освітньої діяльності, оволодіння навичками на-

Таблиця 2

Особливості соціальної фрустрованості першокурсників

Категорія першокурсників	Рівні фрустрації						
	Відсутня фрустрація 0-0,5	Дуже низький рівень 0,5-1,4	Занижений рівень 1,5-1,9	Невизначений рівень фрустрації 2,0-2,4	Помірний рівень 2,5-2,9	Підвищений рівень 3,0-3,4	Дуже високий рівень 3,5-4
Студенти-інваліди (у %)	-	-	2	19	28,6	15,9	34,5
Курсанти (у %)	-	8,3	16,7	19,7	23,3	27,6	4,42
Студенти контрольної групи (у %)	0,8	1,9	14,3	23	60,0	-	-

дання їм психологічної допомоги та психологічного супроводу з першого до останнього курсу навчання.

3. Знизити рівень дезадаптації першокурсників за особливих умов навчання можна шляхом розробки спеціальної програми, що має передбачати комплекс заходів з психодіагностики та психокорекції особистісного розвитку першокурсників.

4. У подальшому винятково важливо впровадити цілісні програми психокорекції самооцінки студентів, розвитку у них позитивного саморозуміння і самоприйняття з допомогою методів психологічного консультування, тренінгу та інших.

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами // Тези доповідей. – К.: ВМУРоЛ “Україна”, 2003. – 175 с.

2. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Медицина, 1976. – 86 с.

3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 48–56.

4. Глушакова С.М. Критерии социально-психологической адаптации студентов в вузе. – Новосибирск: Знание, 1988. – 140 с.

5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. – М.: Высшая школа, 1979. – 76 с.

6. Левківська Г.П., Сорочинська В.С., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищих закладів освіти. – К.: Вища школа, 2001. – 168 с.

7. Макаренко Н.В., Вороновская В.И., Панченко В.М. Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе // Психол. журнал. – 1991. – Т.12, № 6. – С. 98–104.

8. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. – 280 с.

9. Педагогические проблемы адаптации студенчества. Пед. высш. шк. / Под редакцией Бабанского Ю.К. – Ростов: Знание, 1982. – 246 с.

10. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 187 с.

Надійшла до редакції 20.01.2005.

ЧАС ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПЕРЕБІГУ В МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2005

*Минуле є невидимим злом,
що добре пояснюється теорією:
кожен мудрий заднім числом,
коли подія стає історією*

(Анатолій Фурман)

Постановка суспільної проблеми. Час, як відомо, з одного боку, є філософською категорією чи однією із форм існування матерії, а з іншого – присутній у бутті індивіда, оточує його і навіть змінює життя. Отож поза часом і без нього неможливо уявити будь-яку діяльність чи психічну активність людини. Крім того, природу суб'єктивно пережитого часу не можна зрозуміти також і поза самим індивідом. Тому дослідники суб'єктивного часу приходять до висновку, що він пов'язаний із часом у психіці людини. Натомість поділ часу на “минуле, теперішнє, майбутнє” [16] і “вічне” [14] існує для неї у вигляді безпосередньо пережитої тривалості теперішнього, тобто у форматі відповідної життєвої реальності. Відтак час – це потаємний ключ до розуміння психодуховної природи людини загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Час у психології обґрунтовували чи продовжують досліджувати такі вчені як П. Фресс [13], І.П. Павлов, Д.Г. Елькін [17], С.Л. Рубінштейн [11], Б.Й. Цуканов [16], Є.І. Головаха і А.А. Кронік [4], В.П. Зінченко [6] та

інші вчені. Мислителі розмежовують час на *фізичний і психічний, об'єктивний і суб'єктивний, безпосередній та опосередкований*. Ці різновиди часу детально аналізуються у психології і є важливим чинником відображувально-поведінкових відносин особи із її актуальним та потенційним буттям.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. У процесі теоретизування аналізується власне час у суспільному житті людини та у форматі протікання модульно-розвивального навчального циклу освітньої діяльності. Зокрема, доводиться, що учасники інноваційних взаємин оперують й оволодівають знаннями, вміннями, нормами, цінностями завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у процесі безпосередньо й опосередковано пережитого часу. Останній відбувається у потоці переходів від вічного (осягнення духовного) до майбутнього (здійснення освітніх вчинкових дій) через теперішнє (процес нормонаслідування та ситуативної соціалізації) у минуле (досвід оволодіння знаннями і вміннями, спілкування та життєзреалізування).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Під час психологічного аналізу коротко висвітлюється ретроспективний погляд на проблему пізнання часу в житті людини, його роль у сьогоденні та значення у модульно-розвивальному навчальному процесі. У зв'язку з цим у роботі обґрунтовується ідея суб'єктивного уможливлення такого функціонування безпосередньо та опосередковано пережитого часу у циклічному процесі модульно-розвивальної освітньої взаємодії, коли останній, на протигагу перебігу фізичного часу, здійснюється у потоці психодуховних переходів від вічного до майбутнього через теперішнє у минуле.

Ключові слова: *опосередковано і безпосередньо пережитий час, минуле, теперішнє, майбутнє і вічне, модульно-розвивальна система, сфери змістового модуля, навчальний модуль як реальна розвивальна взаємодія у просторі-часі.*

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Кожна земна людина знає, що таке годинник, котрий має години, хвилини, секунди тощо. Крім того, в усіх на роботі є настінний і настільний календарі, а у ВНЗ, гімназії, школі, садочку – розклад занять. Також відомо, що існує чотири пори року, а рік складається із 12 місяців. Тому кожен має уявлення про час. Але ніхто не дасть відповідь на те, якої він форми, який на дотик, смак, вигляд, запах тощо. Водночас час характеризують як “добрий” чи “поганий”, аналізують його наявність через різноманітні події (наприклад, закінчення школи, народження дитини). Іншими словами, люди сприймають його *опосередковано*, тобто за допомогою чогось.

Сучасні люди уявляють історичний час у часовій послідовності й вважають, що так було завжди. Коли намалюємо на аркуші паперу стрічку і позначимо на ній різні життєві дати, то помітимо, що одні відбулися пізніше, інші – після

них. На ній можна позначити, наприклад, дні народження батьків, бабусі й дідуся, чи дні перемоги України над фашизмом, проголошення незалежності, прийняття Конституції тощо. Стрічка часу нагадує лінійку з підписаними датами. Але лінійка, як відомо, має початок, тобто “нуль”. Схоже на те, що давні слов'яни рахували роки, століття від створення світу загалом. Пізніше початком вважають час від народження Ісуса Христа, який називають “нашою ерою”. А той, що минув до його народження – “до нашої ери”. Якщо зобразити ці часи на стрічці, то побачимо, що I ст. до н. е. і I ст. н. е. знаходяться близько до точки “нуль”. Остання є своєрідним місточком між минулим, теперішнім, майбутнім і вічним. Це пояснює той факт, що опосередковане сприйняття часу виникає у нашій свідомості передусім через різноманітні події.

Стародавні люди сприймали час повільніше, оскільки вони нікуди не поспішали, а орієнтувалися в основному за сонцем. З цього приводу влучно висловився О. Пушкін у поемі “Руслан і Людмила”:

*Не скоро їли предки наші,
Не скоро рухались кругом
Ковші, великі срібні чаші
З киплячим пивом та вином.*

У наш час кожен поспішає, тому що переживає, щоб не запізнитися на лекцію, маршрутку чи у садочок. Символом сьогоденної взаємодії є годинник. Теперішня народна приказка стверджує: “Час – це гроші!” А наші предки не те, що не спішили, а ще й глибоко вірили у прикмети. Зокрема, першу половину дня, коли сонце піднімалося на небі, вважали сприятливим часом для виконання різної роботи (садівництва, закладання хати тощо). Люди пояснювали це так: якщо воно йде вгору, то так само ітимуть справи на краще й у них. Тому цей час характеризували як “добрий”, “світлий”. Сприятливий час пов'язували з молодим місяцем. На “молодик” стригли волосся, щоб росло, закладали нову хату тощо.

Вірили, що як місяць ростиме, так і людині прибуватиме щастя, здоров'я, успіх. Але, крім того, кожен знав, що не можна ще й клясти іншим, бо прокляття з часом повертається бумерангом. Не дивно, що народ склав багато прислів'їв не лише про добру, а й про лиху годину. Наприклад: “У добрий час сказати, в лихий – змовчати”; “От лиха година!”; “В добрий час почати!”. Людина, котра розпочинала будувати хату, завжди говорила: “Допоможи, Боже, добре почати і добре скінчити, в добру годину, в добру хвилину!”.

Давні люди уявляли час як щось непорушне, застигле. Сприймали його як такий, що існує зараз, тобто теперішній. Але останній взаємопов'язаний із минулим, майбутнім і вічним, котрі незримо присутні у теперішньому. Про *вічність* як часову властивість пишеться й у Біблії [3, с. 744, 745]:

*Усе Бог прегарним зробив свого часу,
І вічність поклав їм у серце...*

Я знаю, що все, що Бог робить,

Воно зостанеться навіки, –

До того не можна нічого додати, –

І з того не можна нічого відняти...

Разом з тим можна сказати, що коли людина робить добру, святу справу, вкладаючи у неї душу, то вона освячується Божим духом і долучається до вічного у земному *просторі-часі*. Адже “нема чоловікові кращого, як ділами своїми радіти, бо це доля його!” [Там само, с. 745].

Одним із шляхів такого дотичного входження людини у вічність є теоретичний світ сучасної науки, або *всесвіт* ідеальних сутностей. Так, В.П. Зінченко, обстоюючи об'єктивність ідей, смислів, цінностей, афектів, підтримує погляди Парменіда з Елеї, згідно з якими “все, що має реальне буття, – все, що реально є, – має бути *вічним і незмінним*; до того ж таке реальне буття не може бути розкриті з допомогою відчуттів” [7, с. 6]. А відтак “те, що залишається після анулювання відчуттів, є сфера абстракцій

– незмінних і вічних істин, котрі доступні лише розуму...” [Там само]. Тому справжній науковець, – на переконання А.В. Фурмана, – не лише організовує певні комунікативні зв'язки між цими світами реального (матеріального) і дійсного (ідеального), “буденно поєднує мислєдіяльність і чисте мислення, а ще й *збагачує і творить світ ідеальних сутностей* й у такий спосіб розвиває **всесвіт науки** з його могутніми засобами аналізу неявних, невидимих і навіть неможливих законів наскрізь утаємниченої безодні-реальності” [14, с. 4].

Стародавні люди вважали, що було п'ять віків, у які жили різні покоління: золотий, срібний, мідний, вік героїв та залізний. Ми живемо у залізному віці. На переконання нащадків – це найгірша епоха, оскільки люди працюють без відпочинку, їх обсіли хвороби, турботи і горе, а у Всесвіті панує зло і насильство. Цей вік є залізним, тому що всі знаряддя праці, якими користуються люди, – залізні. Звідси найкращий – це золотий вік.

А ось сучасні вчені уявляють, що життя людей поділене на чотири етапи: початок, період розквіту, занепад і кінець. Зазначена кватерність наявна, мабуть, і в усіх сферах людської взаємодії, “бо для кожної справи є час...” [Там само, с. 745]. З цього приводу варто згадати знову слова із Біблії [Там само, с. 744].

На все свій час.

На все свій час,

І година своя кожній справі під небом:

Час родитись і час помирати,

Час садити і час виривати посаджене,

Час вбивати і час лікувати,

Час руйнувати і час будувати,

Час плакати і час сміятись,

Час ридати і час танцювати,

*Час розкидати каміння і час каміння
громадити...*

Час мовчати і час говорити,

Час кохати і час ненавидіти,

Час війни й час миру!..

Варто зауважити, що у різних культурах люди визначають образ Я (пізна-

вальне самоуявлення) у часі по-різному. У західному суспільстві існує тенденція орієнтувати власне життя на майбутнє; тому індивіди стурбовані своєю справою і здійснюють вчинки, котрі приносять їм славу. Але в Китаї – до комуністичної революції – орієнтація була на минуле. Вважалося, що людина – носій останнього, а наявність предків розглядалася як гарантія власного майбутнього. *В ай-вілікських ескімосів кожний розглядався як прояв його тангніка, тобто чогось близького душі. Він здатний залишити тіло, особливо вночі, і подорожувати. Коли людина вмирала, тангнік відділявся назавжди від неї. Але він проникав у тіло новонародженої дитини через запрошення членів сім'ї. Немовля називали іменем того, чиє тіло попередньо було домівкою тангніка. Якщо дві дитини народилися майже одночасно та отримали одне й те саме ім'я, то повинні змагатися, щоб довести, хто з них насправді отримав його* [10, с. 253, 254].

Після короткого дискурсу в історію обґрунтуємо час у контексті модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана [15]. Категорія часу в науці, як відомо, взаємопов'язана із іншою – **простором**, у пізнанні природи яких утвердилися певні традиції наукового осмислення [1; 6; 8; 9; 13; 16; 17 та ін.]. І це цілком закономірно, адже “психічне формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об'єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [9, с. 22].

Плинність часу незримо присутня у соціально-психологічному просторі мо-

дульно-розвивальної взаємодії між учасниками навчання. Вона функціонує у їхній свідомості у вигляді *безпосередньо* пережитого виміру часу, котрий “закладений у механізмі власного (біологічного) годинника, хід якого визначає усі внутрішні зміни в організмі людини” [16, с. 24], а також *опосередкованого* часу. Останній переживається учнями чи студентами завдяки наявності інноваційних програмово-методичних засобів (“графсхеми, матриці навчальних модулів, освітні сценарії, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації” [15]) та різновидів змісту розвивальної взаємодії (“психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний” [Там само]) й вважається, власне, суб'єктивним, особистісним, індивідуальнісним чи універсумним утвореннями залежно від періодів модульно-розвивального циклу. Опосередковане ставлення до часу задане у вигляді понять [13; 16; 17], алгоритмів, концепцій і програмується через діяльно-вчинкове залучення до вітакультурного досвіду наступника нових знань, норм, цінностей та психодуховних форм, тобто шляхом його особистої різнобічної причетності до розвиткового функціонування у свідомості зазначених сфер змістового модуля в єдиному просторово-часовому потоці навчально-освітньої взаємодії від пошукової пізнавальної і соціальної активності до психосмислової і духовно-спонтанної.

Примітно, що соціально-психологічний простір існує як певна *об'єктивна* реальність, а час – безпосередньо й опосередковано переживається кожним завдяки внутрішньому біологічному годиннику і поетапному осмисленню сфер змістового модуля (відносно довершена гармонія знань, умінь, норм, цінностей та психодуховних станів) під час циклічного перебігу модульно-розвивального метапроцесу, тобто він постає як *суб'єктивна* дійсність. Водночас перший створює своєрідні умови, за яких відбува-

ється зміна певних форм активності учня (поведінка, діяльність, спілкування, вчинок), а другий – спричинює поперемінну актуалізацію основоположних “модусів суб’єктивності” [12] (суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум). Отож час – фундаментальна складова усієї відображувально-поведінкової взаємодії людини із навколишнім світом, а тому реально існує часова організація психіки, яка охоплює діапазон від відчуттів до особистості [1; 2; 4; 13; 16]. “Час, який переживається особою, лине. Про це людина дізнається із власного досвіду” [16, с. 5]. У зв’язку з цим і вітакультурний час не може обґрунтовуватися у модульно-розвивальному аспекті теоретизування поза образами суб’єктивної реальності.

Підкреслимо, що у свідомості паритетно налаштованих освітян відкривається плинність часу, котра переживається кожним у потоці переходів від вічного (духовність – пізнання – універсум) до майбутнього (цінності – вчинкові дії – індивідуальність) через теперішнє (норми – діяльність – особистість) у минуле (знання – поведінка – суб’єкт). Адже відкриті Б.Й. Цукановим властивості часу (плинність, незворотність, поділ на минуле, теперішнє і майбутнє) пізнаються людиною у безпосередній тривалості, яка переживається нею.

Суб’єктивне пережиття вітакультурного часу та його різновидів не узгоджується у психодуховному світі окремої особи із власним внутрішнім часом її організму, тому “виникає уявна незалежність суб’єктивного часу від “фізичного”, “об’єктивного” [16, с. 28]. Завдяки “зворотному рухові” індивідуального часу в свідомості учня чи студента існує “стрілка суб’єктивного часу”, яка вказує на його плинність із майбутнього через теперішнє в минуле [Там само]. На ній теперішнє посідає особливе місце, яке С.Л. Рубінштейн назвав “природною відправною точкою” [11]. Винятково важливу роль у становленні людини як

одухотвореного богоподібного творіння відіграє *вічне*, котре задає, хоча й недосяжну систему координат земного життя, все ж не менш об’єктивне в ідейно-мисленевому просторі субстанціювання. Саме завдяки вічному кожна соціально зріла особа у вітакультурному форматі свого *акме* має шанс суб’єктивно відштовхуватися не від потенційно можливого чи імовірно досяжного майбутнього, а від неможливого, недосяжного, непізнаного, а відтак поза просторового і позачасового, тобто такого, що немає ані простору, ані часу.

У нашому випадку процес нормування (плани, проекти, алгоритми, інструкції тощо), тобто теперішнє – це певна відправна точка чи своєрідний місточок на “стрілці суб’єктивного часу” кожного. Саме від неї учасники паритетних взаємин, проживаючи модульно-розвивальний цикл як свою усвідомлену причетність до світу, прямують у певній тривалості від пізнання свого Я-духовного (вічне), Я-вчинкового (майбутнє) через Я-нормативне (теперішнє) до Я-інформаційного (минуле), які осмислюються, осягаються й когнітивно фіксуються у динамічній системі ставлень до теперішнього.

Отже, коли під час інноваційного навчання учасник взаємостосунків досягне розвиткових вершин Я-духовного, то повно осмислить і внутрішньо прийме *момент самотворення* власних духовних інтенцій, цінностей, норм і знань. Іншими словами, лише тоді, коли він стане універсумом, то глибоко усвідомить себе і як індивідуальність, і як особистість, і як суб’єкта. І все ж своєрідним місточком між небуттям і вічністю чи “відправною точкою” до вдосконалення на “стрілці суб’єктивного часу” є саме теперішнє, що символізує здійснення кожним передбаченого модульно-розвивальним циклом *освітнього нормо- і смислотворення* (не тільки створення проектів, алгоритмів, планів та інших засобів соціальних взаємин, а й самодобування вартісних орієн-

тирів-ідеалів, ідей, оцінок, переконань тощо), котре дає змогу досягнути та прийняти власне самоствердження в конкретній соціальній ситуації життєздійснення за принципом “тут – тепер – повно”. Це означає, що *вічне суголосне духовності-творчості, майбутнє – еталону моральності, теперішнє – соціальності, а минуле – розумності*.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. *Минуле* як згусток невидимого зла-добра присутнє у поведінці будь-якої людини, оскільки кожен колись помилявся у своїх вчинкових діях, ставленнях до інших і себе, у процесі оцінювання та розуміння життєвих колізій. А минуле, тобто те, що було чи відбулося, виправити неможливо, хіба що можна відкорегувати у теперішньому його відбитку ті чи інші наслідки відповідно до вимог ситуації чи події; водночас не варто сподіватися лише на *майбутнє*, тому що воно непередбачуване: “*Користуйся днем (сьогоднішнім) – стверджує Гораций, – найменше довіряй майбутньому*”.

2. Сприйняття часу стародавніми людьми відбувалося повільніше, оскільки вони загалом не поспішали, організували своє життя відповідно до природних прикмет (за сонцем, місяцем тощо), а також уявляли його як щось непо-рушне, себто таке, що існує зараз, нині; сучасні люди, навпаки, відчувають постійну нестачу часу, знають і добре розуміють, що він наявний тепер, був колись й існуватиме завжди.

3. Учасники модульно-розвивального навчання переживають час *безпосередньо* (як і кожна земна особа) завдяки дії

механізму власного біологічного годинника (лине від минулого через теперішнє у майбутнє) й водночас *опосередковано*, головню шляхом входження у потік освітніх переходів від вічного до майбутнього через теперішнє у минуле.

4. У контексті цього теоретизування подальший пошук доречно спрямувати на детальніший аналіз властивостей часу – плинність, незворотність, а також конкретніше обґрунтувати вічність як певну систему координат земного буття.

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 31–37.

2. Афаньев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

3. Біблія або книги святого письма Старого й Нового Заповіту / Переклад проф. Івана Огієнка. – К.: Українське Біблійне Товариство, 2002. – 1375 с.

4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.

5. Гуменюк О.Є. Простір і час як сутнісні параметри психокультурного оргвпливу // Вісник Одеського національного університету. – 2002. – Т.7. – Вип. 3. Психологія. – С. 12–22.

6. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 36–54.

7. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 3–17.

8. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

9. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР, 1989. – С. 4–43.

10. Психология самосознания. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

13. Фресс П. Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вип. 6. – С. 88–130.

14. Фурман А. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти: Інформаційний бюлетень. – Вип. 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 4–7.

15. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

16. Цуканов Б.И. Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

17. Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 212 с.

Надійшла до редакції 9.03.2005.

Болонський процес

**СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Ольга КОЛОВІЦКОВА, Юрій ЛУКОВЕНКО,
Володимир НІКІТІН, Наталія СЛУХАЙ,
Сергій СЛУХАЙ, Валентин ЯКУШИК

Copyright © 2005

ПЕРЕДМОВА

Ця програмна робота є другою спробою запропонувати для публічного обговорення своє бачення ситуації і перспектив розвитку української освіти групою незалежних дослідників. Перша (Ю. Луковенко, О. Коловицкова, В. Нікітін, В. Якушик “Проблеми і перспективи реформування освіти в Україні” // Директор Школи. – 2002. – № 21–22) була підготовлена під час розробки Національної доктрини розвитку освіти. Її основні змістовні положення, на нашу думку, зберегли актуальність і сьогодні. В рамках проекту “Розвиток освітньої політики на місцевому рівні в Україні” за підтримки програми МАТРА нідерландські експерти запропонували низку питань, які точніше формулювали завдання й уточнювали напрямки діяльності проекту. В ситуації тривалих дискусій перелік цих питань був підготовлений. Українські експерти — учасники проекту — відповідали на них у режимі листування та усних обговорень із зарубіжними партнерами та з іншими українськими учасниками проекту під час семінарів, тренінгів і публічних заходів у Києві, Львівській і Херсонській областях, в інших регіонах України.

Так сталося, що запланована для аналізу ситуації на початку проекту (який

стартував у грудні 2002 року) остаточна редакція цієї роботи побачила світ лише наприкінці 2004 року. Фактично випуск його можна вважати присвяченим офіційному завершенню проекту, що тривав два роки (грудень 2004). Але обговорення й редагування попередніх варіантів зробленого, дискусії між експертами, спровоковані окремими положеннями попередніх варіантів цього програмного документу, зауваження учасників та управлінців, відігравали свою роль із самого початку реалізації проекту і до його завершення.

Автори вдячні Міністерству освіти і науки України в особі І.М. Буденної та П.Б. Полянського, Адміністрації Президента України в особі В.Г. Лукомського, Міністерству економіки та з питань європейської інтеграції України в особі Ю.М. Вітренка та С.А. Романюка, директорам сільських шкіл — Ярославу Дробиняку (Тартаківська школа) та Галіні Медвецькій (Мостівська школа Сокальського району Львівської області), Анатолію Носенку (Семенівська школа) та Олегу Мельниченку (Василівська школа Каховського району Херсонської області), обласним управлінням освіти Львівської і Херсонської областей, зокрема, М.Г. Брегіну, В.Ф. Петрову, Б.М. Біляк, М.Б. Кухаруку та Л.І. Мосіній, районним відділам освіти Сокальського та Каховського районів, зокрема,

Р.Т. Монастирському та Т.В. Богачук, Міністерству закордонних справ Королівства Нідерландів в особі Йос Уїтерлінде (Jos Uijterlinde) за їхню співпрацю і надану в рамках проекту “Розвиток освіти на місцевому рівні в Україні” можливість підготувати та опублікувати цей програмний документ.

Ми особливо завдячуємо голландським експертам, учасникам проекту — Клаас Атсма (Klaas Atsma), Соломону Когену (Solomon Cohen), Паулу де Ноєру (Paul de Nooijer), Роелин Тиммерман (Roelien Timmerman), Кейсу Хаммінку (Kees Hammink), Анс Шмулдерс (Ans Smulders) — за їхні критичні зауваження, висловлені під час підготовки цього документу, за участь у польових дослідженнях, що сприяли формулюванню окремих положень, а також за дискусії, котрі допомогли українським експертам відстояти власний погляд і сформулювати політичні рекомендації.

Винятково позитивне ставлення і щирість висловлюємо ректору Тернопільської академії народного господарства, голові редакційної ради журналу “Психологія і суспільство”, доктору економічних наук, професору, Заслуженому діячеві науки і техніки України Сергію Іллічу Юрію та головному редактору цього журналу, доктору психологічних наук, професору Анатолію Васильовичу Фурману за надану можливість оприлюднити результати нашої тривалої інтелектуальної праці в теоретико-методологічному часописі, що сприятиме конструктивному розголосу серед національної еліти прогресивних ідей, концептів і підходів на шляху входження України до європейського освітнього і соціокультурного простору.

ВСТУП

Чи є своєчасними зусилля з реформування освіти? Чи потрібно реформувати середню освіту? Чи були успішними попередні спроби це зробити? Що

змінилося в суспільстві з того часу, як відбулося обговорення значущості освітньої реформи?

Оцінки попереднього періоду реформування середньої освіти різні. У суспільстві домінує розуміння того, що міняти щось в освіті не так просто, як здавалося раніше. Критика за невиконання державою своїх намірів та зобов'язань вже перестала цікавити й “вийшла із моди”. Міністерство освіти і науки України докладає багато зусиль щодо реформування освітньої сфери. Але все ще залишається багато проблем, які не можуть чекати. Вкажемо на деякі з них.

■ Низька заробітна плата та соціальна незахищеність учителів негативно впливають на якість освіти, не дозволяють підтримувати на належному рівні кваліфікацію педагогів.

■ Старі підручники, зміст і методи викладання освіти не задовольняють сучасні вимоги щодо її якості у розвиненому світі; сучасний і майбутній інтелектуальний потенціал освітньої сфери вимагає більше інвестицій.

■ Навіть наявні обмежені ресурси на освіту витрачаються неефективно. В освіті задіяно занадто багато сил, різноманітних суб'єктів, котрі мають свої, а не державні інтереси. Недосконалість системи управління призводить до браку коштів, недостатньою є прозорість їх використання.

■ Освіта дотепер оцінюється за внутрішніми критеріями. Оцінки щодо визнання ролі середньої загальної освіти в організації успішного життя людини, економіці відсутні і не застосовуються ані органами управління освітою, ані суспільством.

■ Розширення суспільства робить все менш доступною якісну освіту для все більшої кількості дітей. Бідність переходить у спадщину, й освіта — з її нерівним доступом і поділом на елітні та звичайні школи — стає механізмом відтворення соціальної нерівності.

Існує ризик, що без розв'язання цих проблем інновації, які намічені Міністерством освіти і науки (перехід до 12 річного навчання, розробка і введення нових стандартів середньої освіти, профілізація школи тощо), не будуть успішно впроваджені. Водночас попередні державні документи освітньої політики так чи інакше намагалися зняти ці проблеми централізовано, "одним махом", але безуспішно. Діє традиційна схема: а) переписувати проблеми, складати новий перелік, б) робити плани заходів задля їхнього вирішення, в) роздавати зобов'язання управлінням освіти та департаментам Міністерства, г) звітувати про виконання плану дій. Як виявляється, ця схема не дає бажаного ефекту.

1. УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Розподіл і невідповідності, прогаліни та дублювання функцій на різних рівнях та у різних гілках управління:

· *Фактичні функції центральних органів управління (зокрема, Міністерства освіти і науки, Міністерства фінансів).*

· *Фактичні функції обласних, місцевих та районних органів шкільного управління і фінансування та функції керівництва шкіл.*

· *Чи можуть батьки долучитися до освітнього процесу і (якщо так, то) яким чином?*

Аналіз наявного стану справ в українській освіті показує невідповідність між намірами передачі повноважень (деконцентрації) і фактичним зосередженням, концентрацією функцій прийняття рішень центральними органами влади. До того ж органи центральної влади діють вкрай нескоординовано й інколи складається враження, що вони приймають свої рішення, не радячись між собою й не в інтересах споживачів освіти, а виходячи з вузькополітичних, корпоративних, відомчих міркувань, змагаючись між

собою. Отож від радянського способу керівництва була успадкована занадто велика концентрація влади в руках державних органів. *Міністерство освіти і науки України є центральним органом державної виконавчої влади, який здійснює керівництво у сфері освіти.* Перелік його повноважень згідно із Законом України "Про освіту" досить обширний [див. 1, ст. 11], тому *акти, прийняті в межах його повноважень, є "обов'язковими для міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти, Міністерства освіти Автономної Республіки Крим, місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, закладів освіти незалежно від форм власності"* [Там само].

Безумовно, таке зосередження влади в руках державного органу і відсутність передачі повноважень явно є успадкованою від радянського способу керівництва. Водночас більшість повноважень, які бере на себе Міністерство освіти і науки, сформульовані як заборона для інших учасників брати на себе відповідні функції. Це суперечить проголошеним намірам щодо утвердження *державно-громадської системи управління освітою*, про що йдеться в Державній Програмі "Освіта" [2] і в тексті Національної доктрини розвитку освіти [3].

У тексті Державної Програми "Освіта" ("Україна 21 століття") серед стратегічних завдань реформування управління освітою вказано на "перехід від державного до державно-громадського управління; чітке розмежування функцій між центральними, регіональними та місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ". У проекті Національної доктрини розвитку освіти в розділі "Управління освітою" зазначено, що "модернізація управління галуззю" передбачає, крім усього іншого, також "ефективний перерозподіл

функцій і повноважень між центральними органами влади та органами місцевого самоуправління” [3]. На жаль, як і в тексті Державної Програми “Освіта” (“Україна 21 століття”), і в цьому документі не міститься аналізу існуючого розподілу повноважень, а також пропозицій щодо більш ефективного перерозподілу функцій у системі управлінні освітою.

Не викликає сумніву, що методично та організаційно така модель керівництва добре опрацьована. Сумнів викликає доцільність такого зосередження влади (та ефективність усієї системи управління) за нинішніх умов. Разом з тим функції Міністерства часто дублюють функції місцевих і регіональних органів влади, що переконливо доведено нами (див. **таблицю 1**, наведену в [4, с. 49–54], де зазначений розподіл повноважень між гілками влади в освіті). Невизначеним у Законі “Про освіту” також залишається горизонтальний розподіл повноважень і функцій щодо середньої освіти між різними відомствами.

Так склалося, що відповідальність за надання освітніх послуг не зосереджена в одному міністерстві, а розподілена між декількома відомствами. Міністерство освіти і науки відповідає за програми навчання, дотримання стандартів. Питаннями заробітної плати, соціальних виплат учителям займаються Міністерство фінансів, Міністерство економіки та з питань європейської інтеграції, а також Міністерство праці та соціального захисту.

Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу перекладено на місцеві органи влади. Асоціація міст України має підсекцію, котра займається питаннями шкіл, точніше бюджетів місцевих органів влади на освіту. До недавнього часу, коли бюджетні ресурси розподілялися через область, обласні державні адміністрації відігравали ключову роль у виконанні функцій держави щодо освіти. Зараз ця роль частково

залишилася за обласними і міськими управліннями освіти. Зросло значення, але не зросла спроможність здійснювати нові функції районних відділів освіти. Централізований контроль за територіальними одиницями був компетенцією Адміністрації Президента, її роль у наданні освіти на місцях і досі залишається достатньо вагомою.

Звичайно, що при такій кількості “управлінських надбудов”, координація між діями цих відомств дуже проблематична. Органи центральної влади дуже часто приймають рішення, не радячись між собою. Складається враження, що вони діють не в інтересах споживачів освіти, а змагаються між собою, обстоюючи вузькополітичні, корпоративні, відомчі інтереси. Наведемо лише окремі приклади. Міністерство фінансів виділяє гроші відповідно до нормативів на одного учня на місцеві органи влади, але подальшу долю цих коштів не відстежує ніхто. (Особливо це негативно позначається на фінансуванні шкіл у середині сільських районів. Детальніше про цю проблему йтиметься нижче.) Інший приклад – Міністерство освіти і науки, плануючи перехід до 12 річного навчання й профільної освіти, “радить” школам застосовувати розділені класи. Але в межах існуючих нормативів на одного учня при визначеному фонді заробітної плати це або неможливо, або має привести до скорочення кількості вчителів. Ще один приклад – економія коштів. Постанови про необхідність зменшення енергоспоживання і раціоналізацію освітньої мережі мають забезпечити підвищення якості освіти та ефективності використання бюджетних коштів. Проте, як показує досвід, ці рішення можуть мати наслідки, протилежні очікуваним. Таким “небажаним” наслідком вже є скорочення мережі дошкільних закладів у відповідь на падіння народжуваності та інші демографічні та соціально-економічні чинники у багатьох регіонах; тепер існує загроза скорочення мережі

загальноосвітніх шкіл. Замість того, щоб пусті площі, вивільнені приміщення робити своїм ресурсом, освітня система втрачає й заклади, і свої кваліфіковані кадри. Це відбувається не через брак коштів, а тому, що рішення Кабінету Міністрів і “методичні поради” Міністерства не пророблені з фінансових і соціальних позицій проблеми, відсутня оцінка наслідків і варіантів впровадження рішень.

Яскравим прикладом неузгодженості дій органів влади може бути також рішення щодо підвищення заробітної плати вчителям у середині бюджетного року (так було й у 2003, і в 2004 роках). держава вимагає від управлінь освіти на місцях і місцевих органів влади забезпечити соціальні виплати й регулярну заробітну плату вчителям. Щоб якісно покращити соціальний стан останніх, заробітна плата мала б збільшитися у кілька разів, що потребувало б структурних змін у цілій системі освіти. Натомість рішення про збільшення зарплати вчителів у середині року (не закладене у державному бюджеті) практично “з’їдає” інші статті бюджету на освіту і призводить до подальшого занепаду інфраструктури. (Майже весь освітній бюджет – у 2003–2004 роках у сільських районах від 60 до 90% – становить заробітна плата вчителів). Для того щоб хоч якось заохотити вчителів, директори шкіл і районні відділи освіти “закривають очі” на те, що вчителі працюють на півтори-дві ставки. При цьому покращення якості освіти не можна очікувати, оскільки при такому навантаженні занижуються вимоги до вчителя, якому часто приходиться викладати декілька предметів, з яких він не має належної кваліфікації. Звичайно, що за таких умов неможливо заохотити школу економно витратити енергію та інші “бюджетні ресурси”, а вчителів – підвищувати рівень викладання. Як можна економити те, чого “все одно немає”? Як можна заохотити залишатися у сільській школі вчителів високої квалі-

фікації при відсутності перспектив професійного зростання і належних умов роботи? Якщо грошей немає не тільки на ремонт і розвиток інфраструктури, їх просто не вистачає на оплату поточних рахунків за телефон, підключення до мережі Інтернет, навіть за комунальні послуги.

Отже, за існуючого розподілу повноважень, що зображений у **таблиці 1** (див.: [4, с. 49–54]), велика кількість зобов’язань держави та органів місцевої влади залишається без відповідних організаційних ресурсів. Тобто за надмірного зосередження влади в руках держави існують прогалини в забезпеченні виконання розподілених повноважень. Такий висновок стає очевидним, якщо подивитися на систему управління з погляду функцій, які **необхідно забезпечити** (див. [4, с. 55–61], **таблиця 2**), а не з точки зору того, чим зайняті вже наявні структури (див. [4, с. 49–54], **таблиця 1**). Відтак спостерігається дублювання функцій органів управління. Ті, хто знаходяться нижче, фактично повторюють функції органів управління (вони нібито “допомагають” реалізовувати політику, що “спущена” тими, хто знаходиться на “вершніх” щаблях влади). Така ієрархія – субординація без функціонального розподілу відповідальності – призводить до примітивної “боротьби за виживання”. Ті, хто нижче, обстоюючи своє право на бюджетні кошти, доводять свою значущість, проявляючи “адміністративний героїзм” та готовність виконувати за будь-яку ціну “спущене зверху”. На жаль, у цьому форматі аналізування функціональні обов’язки працівників районних відділів часто підміняються виконанням багатьох розпоряджень чи просто телефонних доручень, або вказівок, які суперечать завданням державної освітньої політики чи, більше того, ігнорують їх, знаходяться в іншій площині. У результаті районні відділи не справляються з потоками команд та інформації, що надходить

“згори”. Через таку перевантаженість виникає брак кваліфікації: ці відділи освіти не в змозі забезпечити нормальну роботу освітньої мережі. Тим більше, що вони не займаються питаннями розвитку освіти, і не є організаторами горизонтальної комунікації, а тому не здатні зібрати дані та проаналізувати проблеми освіти у своєму районі, налагодити взаємодію між школами, школою і громадою, школами й органами (та різними гілками) влади і місцевого самоврядування. Такий стан справ першочергово спричинений повною залежністю виконавців від регіональної влади, їх низькою кваліфікацією.

Недоліки у системі управління негативно позначаються на роботі освітньої сфери в цілому. Так, зокрема, у результаті існуючого розподілу повноважень немає жодного органу, який був би відповідальним перед громадянами за надання освіти на місцевому рівні. Недостатньо ефективного фінансування середньої освіти (брак прозорості бюджетного процесу, про який вже йшлося вище) призводить до численних зловживань і непорозумінь. Зокрема, за прийнятим у 2001 році Бюджетним Кодексом було визначено, що видатки на середню освіту мають здійснюватися з бюджетів районів та міст обласного значення, а утримання шкіл-дитячих садків має покладатися на міста районного значення, села та селища. Проте статті 88 та 89 цього кодексу не здійснюють однозначного розподілу повноважень щодо видатків на освіту кожного із рівнів місцевого управління на рівні району, що призводить до значної диференціації обсягів та підходів до фінансування середніх освітніх закладів. Районні органи влади в деяких областях делекують фінансування освітніх установ самоврядуванню, передаючи їм відповідні кошти, тоді як в інших – фінансують їх безпосередньо з районного бюджету.

Таким чином, унаслідок неефективного проведеного розмежування відповідальності районна влада отримує право само-

стійно вирішувати, хто буде відповідати за видатки і яким чином організовуватиметься надання державних послуг в освіті. Також районна адміністрація визначає рівень фінансової автономії шкіл. Хоча за законодавством районна рада, яка представляє колективні інтереси територіальних громад, має погоджувати це питання з місцевими органами влади. Як свідчить обстеження органів влади міст районного значення, проведене групою фіскального аналізу [5], достатньо велика частина органів місцевого самоврядування бажає нести повну відповідальність за функціонування шкіл.

За наявної ситуації спосіб надання освітніх послуг у кожному конкретному районі продиктований скоріше обставинами, що склалися історично. Раціональні та стратегічні міркування, що мали би впливати із задекларованих державою заходів щодо децентралізації управління освітою, відходять на другий план, або витісняються суб'єктивними чинниками. Наприклад, визначальним стає факт наявності на конкретній території школи чи іншого освітнього закладу дитячої, музичної та/або спортивної школи чи училища.

Крім зобов'язань щодо виконання делегованих державою повноважень, місцеві органи влади відповідно до чинного законодавства здійснюють матеріально-технічне забезпечення закладів (хоча плата за комунальні послуги дорозраховується до державного трансферту на освіту місцевій владі). Тому існує, поки що лише теоретична, зацікавленість місцевих органів влади у покращенні ефективності використання приміщень та умов утримання навчальних споруд. Треба наголосити, що у спадщину від радянських часів залишилася вкрай неефективна й нераціональна щодо збереження тепла, використання приміщень, оплати непедагогічного персоналу освітня мережа. Батьки, хоча вони і є найбільш зацікавленими учасниками освітнього

процесу, мало в чому можуть впливати на існуючий стан справ (див. **розділ 4**).

Вище наведене показує, що істотною проблемою нині є відсутність координації між різними центрами управління освітою. Хоча кожен суб'єкт освітнього процесу має свої легітимні інтереси, функції Міністерства освіти і науки майже не стосуються забезпечення координації дій Міністерства фінансів, Міністерства праці та соціальної політики, Адміністрації Президента та регіональних і районних органів влади. Це не сприяє авторитету як самого Міністерства освіти і науки, так і ролі держави у цілому в наданні освіти, негативно впливає на стан справ у середній освіті на місцевому рівні.

2. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ І ДОСТУПУ ДО ОСВІТИ

Нові освітні стандарти сьогодні розробляються і впроваджуються в Україні. Як це робиться, хто бере участь у цьому процесі? Чи забезпечена оцінка відповідності існуючого змісту освіти сучасним суспільно-економічним вимогам, тенденціям на ринку праці? Які заходи щодо оцінки та підвищення якості освіти передбачено в нових стандартах? Як здійснюється контроль за дотриманням стандартів та забезпеченням належної якості освіти? Хто контролює зміст освіти та її якість на місцях і яким чином це відбувається?

Хотілося б одразу визначитися з предметом обговорення. Термін “освітні стандарти” має істотно різну сферу застосування в Україні і в розвинених демократичних країнах. У нас, як свідчать словники, “основними об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг навчального матеріалу й рівень підготовки учнів”, а на Заході “стандарти стосуються лише норм забезпечення навчального процесу і параметрів місць навчання”, але ні в якому разі – його змісту й результатів [6].

Зміст освіти сьогодні визначає Міністерство освіти і науки та Академія педагогічних наук. Актуальність і доцільність тих чи інших навчальних предметів, збереження обсягів та кількості програмних годин не стали предметом широкого громадського обговорення. Не було проведено аналізу світових тенденцій зростання обсягів інформації та знань, який обґрунтовував би доцільність конкретних змін освітнього змісту. Незалежному голосу (громадським організаціям, недержавним аналітичним центрам, незалежним експертам) не надали слова. Це апіорі означає, що регіональні, національні, культурні відмінності ситуації на ринках праці і вимоги до сучасних працівників не були враховані при підготовці цих стандартів. Але якщо навіть погодитися, що освітні стандарти – це зміст освіти; що ними має займатися МОН та АПН, і що розроблені ними стандарти обґрунтовані і доцільні, і є “найкращими з можливих”, то все ж таки залишається невирішеним ще кілька взаємопов'язаних питань:

“Яким чином будуть впроваджені зміни, що передбачені новими стандартами, переходом до нового змісту освіти? Звідки візьмуться ресурси для впровадження цих змін і чому треба чекати активної співпраці і бажання їх підтримати з боку батьків, учнів, учителів та керівників освіти?”

Досвід інших країн показує, що реформи в освіті не йдуть саме через брак підтримки і розуміння з боку вчителів. Так, за спостереженнями Івонн Поллак, доктора педагогічних наук, консультанта у галузі освіти “Дарвал Ресерч енд і Консалтинг ЛТД” (Австралія) [7], спротив новим програмам виявляється в різних аргументах:

1. *Я це вже роблю (навіть якщо це неправда).*

2. *Яким чином, на їхню думку, я це робитиму?*

– *У мене надто багато учнів.*

– *Вони дуже відмінні – культурно, релігійно тощо.*

3. Я успішно викладав багато років.
– Чому я повинен змінюватися?
– Мої учні й так добре вчать, вони завжди отримують високі результати.

4. Ми й так настільки завантажені, що не маємо часу на запровадження усіляких інновацій. Наші програми вже перенасичені.

5. Я йду на пенсію через декілька років, для чого мені змінювати методику?

6. При мені з'являлася і зникла не одна нова ідея. Я переконаний, що якщо й надалі працюватиму, як і до того, то нова ідея також відійде сама собою.

Хоча цей перелік був отриманий при роботі з учителями шкіл Нью Йорку, всі ці аргументи діють і за наших умов. В Україні фактично додається ще один аргумент – і він може стати “вирішальним”, тобто найістотнішим чинником спротиву, гальмування реформ змісту:

7. За ті гроші, що я отримую за свою працю, я нічого впроваджувати не буду.

Ситуація, крім того, значно погіршується ще завеликим середнім віком учителів, відсутністю для них стимулів професійного зростання. Тому під виглядом реформування змісту може відбуватися багато змін, які не мають відношення до реального покращення якості освіти. Справа в тому, що наведені вище аргументи не були озвучені й обговорені під час підготовки нових стандартів. Міністерство освіти і науки України, що відповідає за їх впровадження, та Академія педагогічних наук, що розробила ці стандарти, не побачили перешкод, не виробили інструментів їх подолання.

По-перше, питання якості освіти – це справа не тільки змісту та наукового обґрунтування стандартів, це також справа оцінювання самої системи освіти, окремих її складників. В Україні не було зроблено аналізу стану освіти – ми так і не знаємо, наскільки отримані на екзаменах оцінки відповідають сучасним критеріям якості освіти. І наскільки наявний рівень освіченості людей відповідає оцінкам, кваліфікаціям, які

вони отримали під час навчання у школі, інституті чи університеті. Такі дослідження регулярно проводять західні розвинуті країни, вони були проведені після розвалу соціалістичного табору в більшості країн Центральної та Східної Європи, але не у нас. В Україні якість освіти дотепер вимірюється переважно внутрішніми показниками, а не прийнятими у світі критеріями успішності й експертними оцінками. Тому існують розбіжності в оцінці якості української освіти самими українцями та навколишнім світом. Більшість опитуваних (переважно ними були чиновники системи освіти) – біля 80% – вважали нашу освіту не гіршою, а може і кращою з усіх у світі. Це опитування проводилося під час підготовки Звіту про стан економіки України в рамках дослідження готовності до реформ [8]. У той же час міжнародна спільнота ставить нас поруч з країнами третього світу, а неефективність і неконкурентоспроможність наших підприємств напряму пов'язані з рівнем підготовки наших інженерів, менеджерів та фахівців інших галузей економіки [див. 9].

Дотепер спроби реформувати зміст освіти в незалежній Україні робилися психологами і педагогами-науковцями, чий засоби роботи базуються на уявленнях 40–60-х років минулого сторіччя. У результаті офіційно рекомендовані методики викладання (та й регламентація всього освітнього, навчально-виховного процесу) ґрунтуються на психологічному підході, відповідно до якого робиться припущення про засвоєння знань суб'єктом. При цьому самий зміст, його структура, не аналізуються, а як би “виносяться за дужки”. Це, зокрема, веде до того, що під змістом освіти розуміють навчальний матеріал і методики викладання, а не те, що стало технікою, привласненим прийомом. Очевидним стає, що для педагогіки та системи освіти загалом має бути віднайдена інша, ніж психологічна, теоретико-методологічна основа, коли акцент переноситься із психіки людини і предметів на нематеріальні

об'єкти – інтелектуальні функції, техніки, способи дії, вчинки тощо. Для більшості передових освітніх систем такою основою стає *епістемологія*. Це “метазнання”, або наука про штучне, в якій йдеться про знакові системи, механізми трансляції норм культури, суспільного життя і технологій, а також – про правила добування їх людськими групами (скажімо, “соціокультурна концепція” Л.С. Виготського, “засуджена” у 30-ті роки 20-го століття і надовго викреслена із системи перепідготовки освітянських кадрів радянською владою, вважається на Заході одним із джерел такого підходу). Поки що в нашій вітчизняній педагогіці наголос ставиться на особистості учнів, а не на змісті і структурі того, що (і для чого) привласнюється. Тому вчителі не готові самі до суспільно-економічних реалій і не знають механізмів накопичення і передачі соціального досвіду.

По-друге, зміст освіти визначається соціально-економічними, культурними, а не тільки педагогічними міркуваннями і чинниками. В Україні так і не було проведено національного обговорення проблем змісту освіти і не вироблено єдиної стратегії покращення якості освіти за нових умов, на новому етапі розвитку держави. До того ж забагато дебатів навколо державної політики в освіті стосувалися і зачіпають в основному економічні питання, так, нібито цим обмежується державна політика. Зі змістом освіти, мовляв, у нас усе гаразд. І якщо хтось і висловлював занепокоєння якістю української освіти, що весь час знижується, то це списувалося знову ж таки на брак коштів. Дійсно, якість залежить якоюсь мірою й від фінансування. Але в історичній перспективі фінансуванням не можна компенсувати брак досвідчених фахівців, професіоналів, учених, котрі створюють потенціал національної системи освіти. Сьогодні в Україні на цьому місці існують великі провали і відбуваються значні втрати.

Черговий раз робиться спроба вирішити питання підвищення якості освіти через уведення нових стандартів. Але обходять стороною, або поспіхом згадують інші питання, що тісно пов'язані між собою і є складовими єдиної проблеми такої якості. Це: а) проблема визначення, що таке якість освіти, чому вона має відповідати; б) питання підготовки кадрів, атестації та професійної кар'єри вчителів, а також, що не менш важливо, в) оцінювання якості освіти та навчальних закладів. Без вирішення цих справді складних завдань неможливо ефективно займатися змістом освіти й приведенням його у відповідність до вимог часу.

Які існують демографічні тенденції – в Україні у цілому, в різних її регіонах, у сільській місцевості – і як вони впливають на кількість учнів, кадри, інфраструктуру тощо? У випадку шкіл, кількість учнів у яких скорочується (зокрема, сільських), які заходи запропоновано, щоб забезпечити доступ до якісної освіти? Які заходи вжиті і які результати вони принесли?

Україна переживає досить сильний демографічний спад. Він пояснюється як низкою історичних причин (зокрема, слід вказати на другу хвилю падіння народжуваності внаслідок втрати чоловічого населення у період другої світової війни), так і важкими соціально-економічними умовами життя в сучасній Україні. Останнє стає причиною епідемій, високої дитячої смертності, міграції населення (із сіл – у міста, з України – закордон), зменшення кількості шлюбів. Прогнозована кількість дітей, котрі підуть у школу, щороку зменшується. Це особливо позначається на сільській школі. Як показують дані досліджень в окремих регіонах країни у сільській місцевості прогнозоване скорочення чисельності учнів у 2010 році в окремих класах становитиме до 30% [див. 10].

Постанова Кабінету Міністрів України від 20 липня 1999 року за № 1305

“Комплексний план заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999–2005 роках” не містить відповідей на питання, як вирішити проблему сільської школи. Зокрема, не ясно, яким чином заплановані в ній заходи мають бути реалізовані.

Програма “Шкільний автобус”, що була підтримана Кабінетом Міністрів могла би бути одним з інструментів вирішення комплексної проблеми (ця програма фактично узагальнює досвід вирішення проблеми підвезення учнів в окремих районах АР Крим).

Документ, підготовлений Міністерством освіти і науки (Положення про освітній округ), має багато цінних думок. Але слід зауважити, що в ньому “змішані” різні аспекти:

– *методично-інструктивний (спрямований на допомогу в підготовці положень про окремі освітні округи);*

– *регулятивний (як контролювати діяльність округів, на яку законодавчу базу вони спиратимуться);*

– *проектно-консультативний аспект (які кроки треба зробити, щоб створити сам округ, а не тільки написати положення про нього)* [див. 10].

Розробка типового положення про освітній округ не може впливати з практичного досвіду впровадження окремого округу, з його специфічними умовами, відносинами з владою, територіальними та іншими особливостями, що є унікальними. Підготовка державного документу має спиратися на постійний моніторинг і відслідковування одразу декількох пілотних проектів, що впроваджуються в різних регіонах країни. Тільки в такому випадку можлива конструктивна робота з існуючою нормативною базою на основі аналізу перешкод, з якими стикаються проекти, систематизації проблем і визначення прогалів у законодавчому полі (яке увесь час змінюється). Тому доцільним вбачається запуск спочатку кількох пілотних проектів створення освітніх округів, потім

– поширення досвіду і створення мережі. Це дозволить паралельно вести роботи з підготовки законодавчого забезпечення їхнього функціонування і розвитку (див. далі).

У зв’язку з демографічними тенденціями невирішеним питанням є завелика кількість учителів. Брак кадрів з окремих предметів, який сьогодні має місце, можна пояснити низькою заробітною платнею і зависоким середнім віком педагогічних працівників. Помітна також мала кількість чоловіків в освіті через низьку зарплату. Загальна тенденція – завелика кількість учителів з точних і природничих дисциплін та з російської мови і літератури. Причиною цього є наслідки радянських часів; відомо, що вчителям російської доплачували 20% від заробітної плати, тому їх вчилася більше; фахівців з точних та природничих дисциплін готували не тільки педінститути, але й університети, а, крім того, вчителі фізики, математики та хімії могли знайти роботу у ВПК, і це теж сприяло попиту на такі педагогічні спеціальності. До того ж у радянській системі підготовки педагогічних працівників не було потреби мати більше, ніж одну спеціалізацію, тому більшість їх – вузькі фахівці, котрих важко перенавчити. Водночас учителів, котрі викладають два-три-чотири предмети сьогодні більшість у сільських школах України (дані проекту “Розвиток освітньої політики на місцевому рівні”). Особливо загрозливою тут є відома тенденція: внаслідок низької соціальної захищеності в освіті залишаються далеко не кращі кадри, талановитих і здібних учителів-професіоналів нині важко заохотити працювати в школі.

Які заходи у зв’язку з переходом до 12-річної освіти й покращенням доступу до якісної освіти (зокрема, у сільській місцевості) передбачено? Які існують підходи щодо профілізації шкіл, оптимізації шкільної мережі, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та

забезпечення доступу до якісної освіти (зокрема, у сільській місцевості)? Яких додаткових заходів та змін (в управлінні, фінансовому забезпеченні, на законодавчому рівні) треба вжити, аби впровадження 12-річного навчання супроводжувалося покращенням доступу до освіти та підвищенням її якості? Які існують приклади успішних інновацій? Що робиться не так, які існують прогалини?

Законом “Про загальну середню освіту” передбачено, що “середня загальноосвітня школа має, як правило, бути профільною”. У зв’язку з цим Міністерство освіти і науки України спільно з управліннями освіти і науки обласних державних адміністрацій провадить роботу з аналізу мережі навчальних закладів. Зокрема, обговорюється пропозиція переходу до нової моделі освітньої мережі. Схематичне зображення цієї моделі (рис. 1) та коментарі до неї подамо нижче.

У запропонованому проекті структури середньої освіти не визначеними залишаються правила переходу з одного рівня на інший, нема механізмів впровадження.

Його зреалізування вимагатиме як скорочення кадрів, так і підвищення кваліфікації вчителів, керівників закладів та працівників управління освітою. Це ставить дуже гостро цілу низку додаткових питань, що стосуються функцій Міністерства освіти і науки та повноважень органів влади на місцях щодо нових закладів, таких як “модульні центри”, “вищі професійні училища”, професійні ліцеї тощо.

Отже, проблеми якості і доступу до середньої освіти вирішуються через раціоналізацію мережі середніх навчальних закладів, яка має багато організаційних, правових та фінансових аспектів. Всі ці проблеми не зможуть зрушитися з місця без перенесення акценту з окремого закладу, школи на організацію взаємозв’язків – між школами, школою та громадою. Як показують дослідження в рамках проекту “Розвиток освітньої політики на місцевому рівні”, взаємодія між школами дозволяє досягти раціоналізації освітньої мережі, а також здійснювати стратегічне планування розвитку шкіл. Це відбувається шляхом посилення спільної участі шкіл в організації більш-



Рис. 1.
Перспективна структура освіти України

менш цілісного освітнього простору. Загалом школи можуть взаємодіяти між собою у декількох напрямках.

Кваліфікація вчителів. Обмін педагогами, коли приїзд учителів більш високої кваліфікації зі школи, що має більші можливості, дозволяє іншим школам – віддаленим, менш забезпеченим ресурсами – забезпечити належну якість викладання.

Профільні класи. Замала кількість учнів у сільських школах дуже часто робить неефективним створення тут профільних класів; ця актуальна проблема може мати вирішення, якщо для викладання окремих предметів (як обов'язкових, так і факультативних) учнів будуть довозити до школи, де зосереджені відповідні кадри та ресурси.

Шкільний автобус. Спрямовані на підвищення доступу до якісної освіти і профілізації навчання зусилля шкіл дають змогу уникнути зайвих витрат через спільні програми шкільних автоперевезень. Це допоміжна форма, яка сама собою не вирішує проблем, але надає в розпорядження додаткові важелі при забезпеченні доступу до освіти високої якості, тому що вводить чинник мобільності учнів та вчителів.

Спільна інфраструктура: наприклад, спільне використання спортивних майданчиків та бібліотек, комп'ютерів та іншого обладнання і споруд, що можуть знаходитися на території однієї (“базової”) школи, але надаються для використання учням інших, віддалених шкіл.

Партнерство з громадою. В результаті запровадження міжшкільної співпраці партнерські відносини однієї школи з батьками і громадою стають надбанням всього освітнього округу. Школам, які успішно взаємодіють між собою, більше довіряють батьки та місцева громада, тому їм легше залучати додаткові ресурси. Саме ці форми взаємодії дозволяють краще й ефективніше розподіляти й використовувати ресурси, створюють умови для рівного доступу до якісної освіти для якомога більшої кількості

дітей. Вони і є основними складовими раціоналізації освітньої мережі. Без цих зв'язків (або якщо вони характеризуються хаотичністю) потенціал шкіл реалізується неефективно, розпорошено.

Як свідчить досвід підтримки створення програм раціоналізації освітньої мережі через співпрацю між школами, перешкодою позитивним змінам в освіті залишається також брак управлінських навичок. Низька організаційна та управлінська підготовка освітянських кадрів гальмує втілення поставлених Міністерством освіти і науки завдань переходу до нових стандартів, перешкоджає освоєнню сучасної методології викладання у школах, ставить під питання нові моделі і принципи організації навчально-виховного процесу.

3. ПРАВОВЕ ТА ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ

Визначити й проаналізувати сучасну законодавчу базу шкільного управління і фінансування (включаючи новий Бюджетний Кодекс, відповідне освітнє законодавство, накази Міністерства освіти і науки, Міністерства фінансів та інших), зокрема, на рівні школи, району, міста, області. Дати оцінку освітнім нормам, що застосовуються як основа фінансування шкіл.

Законодавча база управління та фінансування середньої освіти визначається такими документами, як Конституція України (1996 р.), Закон “Про освіту” (1991 р.), Закон “Про середню освіту” (1999 р.). Інші нормативні акти, що стосуються фінансів та управління: Бюджетний Кодекс (2002 р.), Закони “Про місцеве самоврядування” (1997 р.) та “Про місцеві державні адміністрації” (1999 р.), Положення “Про загальноосвітній навчальний заклад” (затверджене Постановою Кабміну № 964 від 14 червня 2000 р.). Документами, положення яких не мають прямої сили, є Національна доктрина розвитку освіти,

затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002, та Державна Програма “Освіта” (“Україна 21 сторіччя”). Слід враховувати також нормативні акти регіонального та локального рівнів (зокрема, статути навчальних закладів).

Конституція України визначає, що громадяни України мають право на безплатну середню освіту. Звідси випливає, що суспільні загальноосвітні установи повинні у повному обсязі фінансуватися державою. У ст. 53 говориться: “Кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов’язковою. Держава забезпечує доступність і **безоплатність** дошкільної, повної загальної середньої... освіти... в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти...”.

Основні положення законодавства України щодо управління та фінансування загальної середньої освіти нами вже проаналізовані [див. 4, с. 62–63]. Зазначимо лише, що окремі спроби вирішити фінансові проблеми шкіл пов’язані із цільовою прив’язкою деяких місцевих податків та зборів. Так, Законом “Про додаткові заходи щодо фінансування загальної середньої освіти” (№ 1065 від 17 вересня 1999 р.) було запроваджено місцевий збір за право використання суб’єктами підприємницької діяльності приміщень, пов’язаних з їх діяльністю, які знаходяться у центральній частині населеного пункту та в будинках, що є пам’ятками історії та культури. Надходження від цього збору мали спрямовуватися на фінансування потреб загальної середньої освіти, включно із заробітною платою вчителів, а його ставки встановлювалися в розмірі 0,5-1 неоподаткованого мінімуму доходів за 1 кв.м. площі. Цим Законом встановлювалася цільова прив’язка надходження комунального податку та податку з реклами на погашення заборгованості із

заробітної плати працівникам закладів загальної середньої освіти аж до повного її погашення (втратив чинність у 2000 р.). Були також спроби запровадити шкільний податок, долучивши його до переліку місцевих податків та зборів.

Яких конкретних заходів було вжито, що впливають на фінансову та адміністративну самостійність шкіл? Які приклади позитивного досвіду можна навести з цього приводу? Які проблеми з’явилися під час запровадження нових принципів, підходів до фінансування й управління?

Поки що наявні дані свідчать, що держава робить все, щоб не давати школам самостійності, у тому числі й фінансової. Водночас більшість експертів вважає, що доки не буде створено умов на рівні міста, району, то фінансової самостійності шкіл не може бути. Не можна погодитися, що дуже велике значення мають знання бухгалтерського обліку та вміння з фінансового менеджменту. Але й вони не допоможуть у ситуації, коли не існує прозорого бюджетного процесу, не зрозуміло, хто несе відповідальність за своєчасне ненадходження коштів. Наприклад, за даними Асоціації керівників шкіл міста Києва, згідно з опитуванням, більше половини з них не хочуть фінансової автономії, адже це вимагає відповідальності, породжує постійні перевірки.

Отож маємо справу не стільки з інерцією і небажанням самих керівників шкіл, скільки з інерцією системи управління в цілому, з неприйнятною загальною політикою держави. Наведені в рамках вищезгаданого дослідження дані іншого опитування, проведеного Програмою підтримки економічних і фінансових реформ [див. 11] серед голів міст районного значення, свідчать, що для вирішення проблеми фінансової автономії шкіл потрібно чітко визначити відповідальність і передати повноваження щодо надання освітніх послуг місце-

вим органам влади. Це стане логічним завершенням *процесу децентралізації*, оскільки дотепер існує дисбаланс між фінансовим і управлінським аспектами децентралізації освіти. Гроші передаються безпосередньо органам місцевої влади, але розподіл повноважень між основними учасниками освітнього процесу – центральним урядом, обласними, районними і міськими органами влади, і самими школами – залишається майже незмінним. Він не відбувається через брак спроможності, а також немалою мірою і через невизначені правила гри, непослідовність дій влади. Потрібним є рішення Міністерства, в якому буде зафіксовано: 1) що держава зобов'язується робити далі у зв'язку з децентралізацією і впровадженням державно-громадської моделі управління, про яку йшлося у програмному документі “Освіта” (“Україна 21 століття”), аби досягти більшої фінансової автономії шкіл; 2) від чого вона захищатиме керівництво школи, яке візьме на себе зобов'язання щодо залучення додаткових ресурсів, раціонального, більш ефективного й економного використання наявних коштів; 3) яка відповідальність покладається на управлінням освітою на місцях, якою має бути підтримка фінансової автономії шкіл, створення відповідних умов для прозорості бюджетного процесу з боку міських і районних департаментів (відділів) освіти, яку роль відіграватимуть у цьому органи місцевого самоврядування і громадські організації.

Розроблені на сьогодні рекомендації Міністерства освіти і науки, Академії педагогічних наук у сфері управління школами далекі від відповідей на ці запитання. Вони мають скоріше психолого-методичний, аніж організаційний характер та інституційне спрямування. Проблема управління середньою освітою сьогодні в Україні – це не тільки й не стільки питання перепідготовки шкільних адміністраторів, скільки питання зміни інституційно-правової рамки чи простору дій. Спочатку треба визначити ті зміни у

структурі відносин між учасниками освітнього процесу, що вимагають нових кваліфікацій службовців, а потім вже створювати систему перепідготовки, враховуючи ці нові кваліфікації. Без цього, залишаючись у старій адміністративній ієрархії, керівники й адміністратори шкіл не зможуть реалізувати сучасні рекомендації щодо “покращення процесу прийняття управлінських рішень” без того, щоб не увійти у конфлікт з існуючою системою. Добре відомі приклади, коли на керівників шкіл, котрі були надто самостійними, навчалися за кордоном і є визнаними фахівцями освітнього менеджменту в Україні, заводили кримінальні справи, відсторонювали від роботи, або знімали з посади. Взірців успішної, визнаної Міністерством освіти і науки, автономії школи майже немає.

Отже, в Україні наявна певна законодавча база щодо управління та фінансування освіти. Законодавство визнає пріоритетність освіти в державній політиці; застосовується нормативний підхід до встановлення потреби у фінансуванні шкільної освіти на базі стандартів витрат на одного учня; обґрунтовані види та правила використання позабюджетних коштів освітніх установ. Визначені повноваження органів влади та джерела фінансування освітніх закладів. Проте наявне законодавство не забезпечує прозорість та справедливість розподілу коштів внаслідок того, що школи знаходяться практично на повному фінансовому утриманні комунальних органів влади, маючи замість самостійного бюджету кошторис. Через низьку фінансову автономію шкіл майже повністю відсутня зацікавленість в економії коштів та ефективному використанні бюджету середньої освіти.

Які джерела фінансування сільських і міських шкіл; чи задіюють вони виділення з обласних, районних або місцевих бюджетів, на що саме? Чим відрізняються фінансові можливості і стан забезпечення сільських та міських шкіл? Які нормативні акти регулюють прийняття

рішень про фінансування освіти на місцевому рівні? Які відмінності у фінансуванні середньої освіти сьогодні в Україні існують на міжобласному рівні та в межах області, району? Які є можливості покращення стану сільської школи? Який позитивний досвід тут має місце і що вже з цього приводу робиться в регіонах?

3.1. Джерела фінансування шкіл.

Згідно із законодавством школи мають фінансуватися їх засновниками. У випадку загальноосвітньої середньої школи ними є місцеві органи влади, тобто міські та сільські ради. Проте цей принцип, прийнятий у Законі “Про середню освіту” та “Положенні про загальноосвітній навчальний заклад”, до останнього моменту не витримувався. Лише школи у великих містах (національного та обласного значення) фінансувалися з бюджетів територіальних громад, тоді як школи в містах районного значення та селах – з районного бюджету. Територіальні громади міст районного значення, селищ та сіл зобов’язані, відповідно до Бюджетного Кодексу, фінансувати початкову школу (і то не всі заклади, а лише школи-дитячі садки). Визначеності щодо джерел фінансування шкіл на районному рівні не було, тому в більшості районів вони фінансувалися безпосередньо з районного бюджету, а в окремих випадках – із бюджетів малих міст, селищ та сіл. Отож школи не мають самостійного бюджету, а використовують лише кошторис, що затверджується районною державною адміністрацією, або міськими виконавчими органами влади.

З бюджетів областей фінансуються заклади, що надають загальну середню освіту для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації: спеціальні загальноосвітні навчальні заклади для дітей, котрі потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, санаторні школи-інтернати; загальноосвітні школи-інтернати, загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дитячі будинки (крім загальноосвітніх шкіл-інтернатів, загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які позбавлені батьківського піклування). У результаті суспільне фінансування складає 95–99% кошторису навчальних закладів.

Оцінка потреби у фінансуванні здійснюється на базі інформації від закладів освіти із застосуванням стандартів витрат на одного учня (див. *табл. 1*), що обіймають такі компоненти: заробітна плата вчителів та обслуговуючого персоналу, витрати на споживання електроенергії, утримання будівель, їх ремонт тощо. Ці дані узагальнюються на районному рівні і передаються до обласних органів управління освітою. На цій основі визначається агреговане фінансування загальноосвітніх установ області.

Якщо коштів на фінансування делегованих повноважень не вистачає (кошик № 1), то видатки на освіту можуть покриватися коштом дотації вирівнювання. Проте це не гарантує повного покриття необхідних за державним стандартом видатків.

Таблиця 1

Стандарти витрат на одного учня у закладах середньої освіти денної форми навчання (гривень на рік) [13, с. 19]

Види територіальних громад	Обласні бюджети	Бюджети міст Києва та Севастополя	Районні бюджети
Міста	-	399,49	399,19
Села та селища			638,87
Міста в гірській місцевості			459,46
Села та селища в гірській місцевості			734,93
Витрати на одного учня в загальноосвітніх школах-інтернатах	2541,25	-	-

Серед проблем фінансування шкіл найбільш нагальними є:

1. Неповне фінансування державою делегованих повноважень на фінансування освіти (до 30% фінансується коштом власних джерел доходу місцевих органів, а не за рахунок кошику доходів № 1 [12]); типовим є дефіцитне, тобто не забезпечене реальними фінансовими ресурсами, складання кошторисів.

2. Низька ефективність використання ресурсів освітньої сфери. Зокрема, фахівцями відзначається неврегульованість використання в навчальних цілях ресурсів освітніх закладів, які фінансуються з інших джерел, передусім виробничих майстерень ПТУ, комп'ютерних класів приватних шкіл тощо.

3. Проблемою є також низька готовність шкіл брати на себе повну відповідальність за фінансовий стан та звітність; значна частина шкіл не бажає самостійно вести фінансові справи, хоча частка тих, які мають власні банківські рахунки та бухгалтерію, постійно зростає, досягаючи в деяких регіонах половини.

3.2. Фінансові можливості міських та сільських шкіл. Сільським школам надається перевага у фінансуванні, оскільки існує так званий спеціальний підвищувальний коефіцієнт, що залежить від чисельності населення. Але стандарти розраховані на школи великого розміру, тоді як у сільській місцевості вони, як правило, є невеликими. Тому фінансовий стан сільських шкіл є дуже поганим, незважаючи на спеціальні заходи державної політики. Враховуючи те, що делеговані повноваження на надання освіти не фінансуються у повному обсязі, то цих коштів вистачає лише на виплату заробітної плати. Місцеві органи влади селищного та сільського рівнів не мають власних коштів для фінансування освіти, як це відбувається у містах. Альтернативні джерела, передбачені Положенням про загальноосвітній заклад, на селі здебільшого не можуть бути задіяні.

Внаслідок цього школи позбавлені можливості в значних обсягах отримувати позабюджетні кошти, не можуть придбати навчальне обладнання, провести ремонт тощо. Зокрема, слабка матеріальна база, відсутність комп'ютерів та підключення до Інтернету, важкі транспортні умови і недостатня кваліфікація вчителів роблять багато сільських малокомплектних шкіл фактично відірваними від зовнішнього світу. Для учнів (і родин) мотивація вчитися пов'язана передусім зі вступом до вищого навчального закладу, або з успішним працевлаштуванням після закінчення школи. Сьогодні через замалу кількість бюджетних місць у ВНЗ, низьку якість освіти в деяких сільських школах діти, котрі в них навчаються, практично позбавлені перспектив. І питома вага таких шкіл в останні роки постійно збільшується.

3.3. Диференціація у фінансуванні освіти. Незважаючи на те, що при фінансуванні освіти використовують єдиний набір стандартів та загальні нормативи витрат, у рамках однієї території існують досить значні відмінності у середніх видатках на одного учня. Це підтверджено дослідженням польських експертів Т. Левітаса та Я. Герщинського на прикладі Львова, де школи одного типу в межах одного міського району отримують різне фінансування [12]. Це саме відбувається й у форматі областей і сільських районів. Серед причин – механізм перерахування витрат на освіту. Так, розрахунковий розмір витрат на освіту не витримується з низки причин, одна з яких – наявність різного забезпечення населених пунктів освітніми закладами, що приводить до перерозподілу органами влади вищого рівня коштів. Водночас норматив фінансування, визначений за формулою, не є обов'язковим до виконання, оскільки він використовується для обрахування загальних витрат місцевої влади; фактичний же розподіл між статтями бюджету вирішується

на місці. У **таблиці 2** наведені дані про диференціацію витрат на одного учня в різних регіонах.

Запроваджений Бюджетним Кодексом формульний підхід до розрахунку видаткових потреб місцевих органів влади дозволяє врахувати відмінності у видатках на освіту, які мають місце у різних територіальних громадах. Проте він не усуває усіх проблем фінансування внаслідок дії кількох причин.

По-перше, фінансова потреба в коштах для фінансування середньої освіти є лише одним з компонентів, що береться для визначення загальної фінансової потреби органу місцевої влади. Його розрахунковий розмір зовсім не гарантує, що саме сума, визначена при розрахунку обсягу трансферту, буде витрачена на фінансування середньої освіти. Місцеві органи влади мають певну свободу дій у використанні доходів, отриманих на фінансування делегованих повноважень, хоч, звичайно, існують державні нормативи та стандарти, обов'язкові до виконання, що вимагають здійснення визначених видатків.

Таблиця 2
Витрати на утримання одного учня загальноосвітньої школи (2000 рік, гривень на рік) [13, с. 22]

Області та міста у них	Середні витрати	Міста	Сільська місцевість
Луганська (1999) Луганськ Алчевськ Лисичанськ	274,2	206,1 – 329,2 319 219,5 257,7	214,8 – 384,7
Волинська Володимир-Волинський	375,5	314,3 – 416,2 344,8	215,2 – 795,1
Харківська Харків Ізюм Лозова	350	286 – 386 286 339 349	267 – 563
АР Крим Сімферополь Джанкой Алушта Судак	411,6	358 – 518 364 402 399 518	321 – 521

По-друге, відмінність у фактичних видатках на фінансування середньої освіти та розрахункових впливає також з нерівномірності розміщення освітніх установ. Існує досить багато населених пунктів, де взагалі немає навіть початкової школи, не кажучи про інші рівні. Отож нараховані їм кошти, як правило, централізуються в бюджеті вищого рівня, який вже здійснює їхній розподіл між освітніми установами.

По-третє, наявність особистих стосунків між керівництвом шкіл та органів влади, які є розпорядниками бюджетних коштів. Згадані вже дослідники Т. Левітас та Я. Герцинський [12] виявили, що навіть у межах одного населеного пункту існують значні відмінності у фінансуванні освітніх закладів одного типу, які не можуть бути пояснені різницею у коштах, що потребуються.

Звідси висновок: сучасна система фінансування загальноосвітніх закладів не забезпечує адекватного покриття необхідних видатків за рахунок державних коштів та нормального планування розвитку закладів. Стандарти встановлені на дуже низькому рівні і придатні лише для обрахунку фінансування великих шкіл. Це спричиняє хронічне недофінансування шкіл та притягнення до фінансування власних коштів бюджету місцевого самоврядування.

Які можливості мають школи, щоб залучити додаткові кошти з приватних чи інших (державних) джерел? Чи є ці можливості офіційними чи неофіційними? Які проблеми (такі як сплата ПДВ) заважають залучити або збільшити внески з приватних чи інших джерел?

3.3. Державні загальноосвітні школи.
Окрім державного фінансування, державні загальноосвітні школи отримують кошти з альтернативних джерел. Ці джерела складаються з:

1. *Доплати батьків за викладання “необов'язкового” компоненту освітньої програми.* Останній вибирається само-

стійно кожною школою. Ставки оплати за додаткові заняття (це може бути ще одна іноземна мова, додаткові заняття з обов'язкових предметів тощо) визначаються педагогічної радою школи за погодженням з райво. За рахунок цих фондів оплачуються додаткові освітні послуги (в основному заробітна плата вчителів), які надаються без урахування матеріального становища родини.

2. *Внески батьків до шкільного фонду.* Майже кожна міська школа створила благодійний фонд, до якого надходять внески батьків. Розмір внесків формально визначають збори батьків. Вони використовуються для матеріального заохочення вчителів, а також для здійснення видатків, що не профінансовані державою, скажімо, для ремонту приміщень, передплати періодичних видань, закупівлі літератури тощо.

3. *Внески батьків до "класних" фондів.* Ці кошти є неофіційними, їх розмір визначається рішенням батьківської ради класу. Вони витрачаються на ремонт класів, неформальне матеріальне заохочення окремих учителів, фінансування таких заходів, як святкування та подарунки педагогам до знаменних дат (День знань; 8 березня; дні народження).

4. *Плата окремих батьків окремим вчителям за додаткові заняття з їхніми дітьми і за "доброзичливе ставлення" до дитини.* Вона часто набирає форми хабара.

5. *Натуральні внески на допомогу школі.* Вони складаються з дарунків окремих родин, шефської допомоги підприємств (у деяких областях їх закріплюють за школами рішеннями органів державної влади), праці батьків на користь школи (як правило, це щорічний ремонт класних приміщень), а також використання праці учнів (останнє особливо поширене у сільських школах, де рада села або селища надає школі у користування ділянку землі, на якій учні вирощують продукти для забезпечення їдальні продуктами харчування, оскільки види-

лених сільською коштами переважно не вистачає для забезпечення повноцінного меню дітей).

6. *Комерційна діяльність.* Школи здають в оренду частину своїх приміщень або території комерційним структурам. Досить розповсюдженим у містах є функціонування комерційних водійських шкіл на базі шкільного автопарку. Отримання коштів від цього виду діяльності є дуже непрозорим процесом, оскільки всі рішення самостійно приймає директор школи. Здача частини приміщень в оренду здійснювалася без огляду на безпечність діяльності комерційних структур, що привело до посилення адміністративного контролю за цією діяльністю з боку керівництва.

7. *Різновидом комерційної діяльності є отримання плати від комерційних структур за можливість продавати послуги учням саме цієї школи* (свята, фотоальбоми тощо).

Джерела фінансування 3, 4 та 7 вважаються неофіційними. Незаперечним є той факт, що батьки регулярно доплачують у школах за навчання своїх дітей. Не існує достовірних фактичних даних щодо вагомості усіх цих альтернативних джерел фінансування. Частка офіційних позабюджетних коштів у регіонах варіює в досить широкому діапазоні (за даними ПРООН – від 8 до 20% [14]). Систематичне недофінансування державою своїх зобов'язань щодо середньої освіти (державних коштів вистачає лише на виплату заробітної плати вчителям та іншому персоналу) дозволяє припустити, що відбувається постійне збільшення фінансового тягаря, який припадає на батьків. Оцінка, проведена Всесвітнім банком у 1999 році, показує, що обсяг позабюджетних платежів школам з різних джерел, у тому числі і від батьків, складав близько 500 млн. грн. на рік, або близько однієї чверті бюджетного фінансування освіти [15, с. 68–96].

Наявність потреби в офіційних та неофіційних платежах на "безплатну"

згідно з Конституцією загальну середню освіту робить нерівними шанси для дітей тих родин, котрі мають різні достатки у проекції на можливість отримання повноцінної середньої освіти. Так, незможні родини не мають змоги сплачувати за додаткові заняття та робити неофіційні фінансові внески. Особливо це стосується дітей, які навчаються у сільських школах, де рівень матеріального оснащення та кваліфікація вчителів є загалом нижчими, ніж у міських школах.

Офіційний перелік платних послуг, котрі може надавати школа, яка знаходиться в комунальній власності, регулюється відповідною Постановою КМ № 38 від 20 січня 1997 року [16] і стосується таких сфер, як освіта, фізична культура і спорт, туризм та екскурсії, побутові, транспортні та інші послуги.

Незважаючи на те, що список можливих послуг є досить широким, школи здебільшого обмежуються окремими, переважно вище перерахованими. Причина цього полягає, по-перше, у незадовільному матеріальному стані шкіл, що унеможливує надання більшості з можливих послуг, пов'язаних з використанням устаткування; по-друге, небажанням шкільної адміністрації брати на себе клопіт спілкування з податковими органами у випадку надання послуг на комерційних засадах. При цьому особливо важким видається становище сільських шкіл, де рівень матеріального забезпечення мінімальний, а дохід громадян та їхня підприємницька активність занижені, для того щоб купувати послуги школи чи підтримувати її матеріально. Внаслідок цього сільські школи практично не мають змоги залучати недержавні кошти.

3.3.2. Недержавні школи. Недержавний сектор у системі освіти України характеризується нерозвиненістю. Так, за даними на початок 2000/01 навчального року частка учнів недержавних закладів у середній освіті становила близько 1% [17], у вищій освіті – при-

лизно 8% [18]. Серед факторів, які зумовлюють такі низькі показники (наприклад, у Польщі в 1999 році понад чверть студентів навчалися в недержавних вищих навчальних закладах [19]), часто називають те, що вартість навчання у приватних закладах освіти є завищеною для більшості українців, зважаючи на загальне падіння доходів основної маси населення. Але на прикладі вищої освіти можна побачити, що достатньо велика кількість споживачів готові платити за освітні послуги: статистичні дані свідчать, що майже половина студентів ВНЗ навчається не за рахунок державного та місцевих бюджетів, а за кошти фізичних та юридичних осіб (зокрема, у ВНЗ I та II рівнів акредитації частка таких студентів складає 40%, у ВНЗ III та VI рівнів – 50 [18]). Основними перешкодами розвитку недержавної освіти слід вважати нормативне середовище, яке створює нерівні умови діяльності державних та приватних закладів освіти. Нерівність умов між закладами освіти різних форм власності полягає передусім у тому, що державні заклади освіти згідно із законодавством мають статус неприбуткових організацій та звільняються від сплати податків та зборів, натомість приватні заклади освіти підпадають під загальну систему оподаткування податком на прибуток як прибуткові організації [див. 20]. Природно, що більше податкове навантаження приватних закладів освіти підвищує вартість навчання учнів (студентів).

Ресурси приватного капіталу для покриття видатків на освіту також використовуються слабо. Підприємства і фінансові структури висловлюють готовність легально надавати фінансову і матеріальну підтримку закладам освіти. Але прозоро взаємодіяти бізнесу й освіті заважають: а) відсутність фінансової самостійності шкіл, б) неефективність управління, в) правова неврегульованість питань взаємодії шкіл з жертводавцями, г) відсутність об'єктивних критеріїв оціню-

вання успішності роботи закладів освіти, д) низький вплив батьків і громади на якість викладання у школах.

Як відомо, і центральні, і місцеві органи влади можуть працювати за контрактами з приватними організаціями, котрі мають фахівців потрібної кваліфікації і можуть забезпечити якісне виконання державних замовлень. Але представники приватного сектора, як потенційні учасники освітнього процесу, перебувають у невідгдних умовах. Це відбувається тому, що в Україні оподаткування організацій, діяльність яких не спрямована на отримання прибутку, мало чим відрізняється від оподаткування звичайних приватних комерційних фірм і підприємств. До того ж участь приватного сектора як постачальника для державних потреб за наявності дефіцитного бюджету часто пов'язана з фінансовими порушеннями. Наприклад, бізнес-структури "допомагають" школам та інтернатам "в обмін" на державні борги перед освітніми закладами, і це дає їм змогу отримати компенсацію за податок на додану вартість. При цьому незалежні дослідження показують, що розміри такої заборгованості держави перед освітніми закладами за спожиту електроенергію завищуються, що фактично означає розкрадання бюджету*.

Якими документами регулюються освітні фінанси та відповідне прийняття рішень на місцевому рівні? Які існують механізми для оскарження рішень щодо розподілу фінансів на освіту, апеляцій у випадку затримок заробітної плати вчителям, невиконання інших зобов'язань відповідальними інстанціями? Які є приклади застосування цих механізмів і які наслідки цього?

Освітні фінанси на місцевому рівні використовуються неефективно на всіх

ланках (підсферах) освіти. Хронічне недофінансування середньої освіти (невиконання державою своїх зобов'язань) і відсутність контролю з боку громадськості за бюджетом на освіту призводить до зловживань і зростання нерівності між регіонами, в межах області, на рівні міста. І без того обмежені видатки на освіту ще й розподіляються нерівномірно.

В Україні зареєстровано декілька десятків (а може й сотень) тисяч судових справ з приводу невиплати затриманої заробітної плати, соціальних та інших гарантій уряду (57 стаття Закону України "Про освіту"). Офіційна позиція професійного союзу вчителів у більшості випадків не на стороні самих учителів. На їхній стороні інколи виступають деякі неурядові організації, або органи місцевого самоврядування. Позиція Міністерства – самоусунення від цієї проблеми і спроба адміністративними методами тиску, кадровими переміщеннями примусити незадоволених "заспокоїтися". Останнім часом держава повертає борги.

Рівень громадської свідомості вчителів, котрі лишень бажають, щоб держава виконувала свої зобов'язання, зростає з кожним роком. Для багатьох педагогів, нарешті, стала очевидною схема використання шкіл та системи середньої освіти в цілому як адміністративного ресурсу, коли накопичена багатомісячна заборгованість виплачується напередодні виборів. При цьому від управлінь освіти вимагають підтримки певного кандидата. Така модель "політичної машини" по-українськи тісно пов'язана з невиборними посадами голів обласних та районних державних адміністрацій, які контролюють місцеві фінанси і всупереч логіці демократичної влади призначаються Адміністрацією Президента. Так, наприклад, заборгованість за один тільки грудень 2002 року в 28 районах і містах АР

*За результатами дослідження ефективності роботи державних організацій України, проведених Шведським інститутом державного управління у співпраці з Центром досліджень адміністративної реформи SIPU 1999.

Крим, Івано-Франківської, Кіровоградської, Тернопільської, Чернівецької областей складала 5.398.300 грн. (це 1,4% від місячного фонду заробітної плати). Найгірша ситуація в Чернівецькій області – у восьми районах борг разом становив 1.764.900 грн., у Тернопільській області – 1.027.700 грн. Сам факт того, що борги із заробітної платні розподіляються нерівномірно і заборгованість зростає в окремих районах, дає право припустити, що мають місце зловживання з боку органів влади. Наприклад, в Автономній Республіці Крим аж десять районів мають відносно невелику заборгованість. Тоді як тільки в одному місті Олександрія Кіровоградської області для вчителів у грудні 2002 року вона становила 520.000 грн.*.

4. СТРАТЕГІЧНА РОБОТА ТА УЧАСТЬ ГРОМАДСЬКОСТІ В ОСВІТІ НА МІСЦЯХ

Хто визначає цілі освіти в Україні? Якими є стратегічні цілі і завдання української освіти відповідно до документів, що їх визначають? Якими є механізми досягнення поставлених цілей? Хто відповідає за реалізацію та які інструменти державної політики в освіті застосовуються на центральному і місцевому рівні?

Цілі освіти визначені в державних документах – Державній Програмі “Україна. Освіта 21 століття”, що затверджена Верховною Радою в 1994 році, з доповненнями у 1996 році, та в Національній доктрині розвитку освіти, а також у Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту”. Однак у більшості цих документів цілі визначаються ідеологічно, тобто як загальні для всіх, морально виправдані, позитивні наміри держави. Не йдеться про цілі у прагматичному

розумінні слова, а відтак і про те, що ставить перед собою держава як суб’єкт, котрий бажає отримати певний результат. (Категорія “цілі” або “мета” в управлінському контексті потрібна передусім для того, щоб скерувати діяльність інших учасників у бажаному напрямку й визначити засоби, якими вона може бути досягнута. Водночас її застосування не передбачає вимірювання показників її досягнення. Тому діяльність держави не можна, або дуже важко перевірити “знизу”, що не заважає їй повно контролювати діяльність “зверху”).

Власні цілі і завдання мають визначати для себе різні учасники освітнього процесу. Але в нашому дослідженні доречно говорити про стратегічні цілі публічних суб’єктів цього процесу, котрі беруть на себе відповідальність за державну політику у сфері освіти і виражають наші з вами інтереси та інтереси інших її учасників. Наша основна теза полягає в тому, що дотепер у державній політиці бракує визначення цілей у прагматичному (управлінському) сенсі. Внаслідок цього створилося хибне коло постійного продукування нових обіцянок, які формують не виправдані очікування і призводять до розчарування і цинізму, недовіри до держави. На думку самих освітян, під час прийняття законів та вироблення державних документів України у царині освіти “згубилися... не пережитки минулого, а передові ідеї новаторства, ... які мали зруйнувати стару закостенілу систему освіти, що дісталася нам у спадщину від колишнього СРСР” [21]. Багато підтверджень цієї тези можна знайти, якщо проаналізувати тексти та історію підготовки і втілення політичних документів про розвиток освіти в новітній час входження нашої країни до європейського соціокультурного простору.

Найяскравішою ілюстрацією незадовільного стану справ з прийняттям стра-

* Дані ЦК Профспілки працівників освіти, 2003 рік.

тегічних цілей може бути досвід розробки Національної Доктрини розвитку освіти. (Нагадаємо, що у 2000 році Президент України підписав указ про розробку Національної Доктрини і зобов'язав Міністерство освіти і науки очолити цю роботу, для того щоб прийняти остаточний документ на з'їзді вчителів у жовтні 2001 року.) Проте спосіб, яким розроблявся цей документ, одразу викликав багато питань та незадоволення громадськості. На нашу думку, було допущено кілька грубих методичних та організаційних помилок.

По-перше, не було проаналізовано виконання раніше прийнятих стратегічних документів, а також не з'ясована узгодженість між собою державних документів, що стосуються життєдіяльності системи національної освіти. Як і всі попередні політичні рішення уряду про освіту, цей документ приймався без урахування досягнень та недоліків попередніх реформаційних акцій загальнодержавного рівня. (В одному з інтерв'ю керівництво робочої групи заявило, що оскільки Програма "Освіта" була в основному виконана, то настав час приймати інший документ.) Звісно, що в такий спосіб неможливо забезпечити послідовність та узгодженість окремих кроків реформування. Отож аналіз виконання Програми "Освіта" не був проведений. Натомість розгорнулася повномасштабна кампанія підготовки наступного стратегічного документа [3].

По-друге, сам підхід до розробки доктрини не був побудований як процес політичного громадського діалогу. Ніхто своєчасно не порушив питання, який саме документ потрібен, хто ним має користуватися і як; чи має він вирости у законодавчий акт, чи стане просто проблемним аналітичним документом для обговорення (зеленою, або білою книгою). Ніхто із розробників не задавався питанням, для чого документ, проти чого, або на що саме він спрямований, що не влаштовує основних учасників політичного процесу

в освіті. Робочі групи працювали в закритому режимі, консультації з громадськістю носили формальний, показовий характер. Обговорення не були підготовлені належним чином і перетворювалися на прес-конференції з представниками МОН та АПН (з широкого кола питань, які не мають відношення до розробки стратегічного документа). Справжнього аналізу і визначення проблем не сталося, зміст Доктрини набув поверхового помпезно-ідеологічного характеру. Оскільки документ одразу не ставив гострих проблем, його обговорення перетворилося на редагування мовних незручностей, стилістичних недоліків.

Попри величезний галас та кампанію, підняті у пресі, вже до прийняття Доктрини стало зрозумілим, що документ, який розробляється, нікому не потрібний, його ніхто не чекає. У ситуації гострих проблем навколо національної освіти це виглядає фарсом: Міністерство відрепортувало Президентові про "одностаїне" схвалення Доктрини і підготувало план заходів з її реалізації, затверджений Кабінетом Міністрів. Україні насправді був і залишається потрібним стратегічний документ про освіту, в якому були б визначені цілі освітньої політики і та роль, яку бере на себе Міністерство освіти і науки щодо її здійснення. Але те, що відбулося з підготовкою і прийняттям Доктрини, профанує саму ідею громадської участі в державній політиці.

Незадовільні результати стратегічного процесу при підготовці Доктрини пояснюються частково тим, що разом із робочою групою МОН та АПН над нею працювала команда іноземних фахівців. Оскільки ані Міністерство освіти і науки, ані іноземні експерти, ані координатори проекту не мали власної комунікативної лінії щодо спілкування з українською громадськістю, то група розробників фактично була ізольована від широкого загалу вітчизняних експертів, незалежних аналітичних центрів і недержавних організацій. Авторитет закордонних кон-

сультантів робив неможливим прислухатися до альтернативних думок, тому будь-які поради вітчизняних експертів (чи навіть просто аргументи здорового глузду) не сприймалися, не були почутими. У результаті Доктрина містить багато пустих фраз і повторів положень Програми “Освіта”, ухваленої ще 1993 року. Більше того, для Доктрини характерним є академічний тон, загальність та недостатня чіткість на відміну від більш прагматичного стилю попереднього документа (див. *табл. 3*).

Загалом прийнята Доктрина не містить деяких важливих, справді стратегіч-

них компонентів, що стосуються розвиткових функцій освіти в суспільстві. Так, у Програмі “Освіта” зазначено, що “Динамізм, притаманний сучасній цивілізації..., інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, котра постійно навчається”. У проекті Доктрини перед освітою не ставиться настільки амбітне завдання, а лише наголошується на необхідності змін у самій системі освіти: “Життя в умовах демократії, ринку, новітніх інформаційних технологій стає невідворотною перспек-

Таблиця 3

*Зіставлення основних положень Програми “Освіта” (1993 р.)
і національної Доктрини розвитку освіти (2000 р.)*

Положення Програми “Освіта” (1993 р.)	Положення проекту Національної Доктрини (2001 р.)
Визначальним у реформуванні управління освітою має стати забезпечення тісного співробітництва органів державного управління освітою всіх рівнів, навчально-виховних закладів, наукових установ, громадського самоврядування та їх відповідальності в межах повноважень; створення цілісної системи управління освітою в Україні, якій були б властиві гнучкість, демократизм, мобільність, здатність до самоорганізації	Реформування галузі передбачає модернізацію управління освітою. Нагальним завданням є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління галуззю. Ця діяльність є органічною складовою адміністративної реформи...
Стратегічні завдання реформування управління освітою: <ul style="list-style-type: none"> - Перехід від державного до державно-громадського управління; чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави - Автономізація функціонування регіональних і місцевих органів управління освітою 	Нова система управління сферою освіти утверджується як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономності навчальних закладів, конкурентності освітніх послуг, орієнтації освіти не на відтворення, а на розвиток... ... Нова модель управління є відкритою й демократичною. У ній органічно поєднуються засоби державного впливу з громадським управлінням. Відкритість системи передбачає розширення управлінських можливостей громадської думки, меншу залежність управління від впливу конкретних посадових осіб...
Основні шляхи реформування управління освітою: <ul style="list-style-type: none"> - Створення єдиної інформаційно-комп'ютерної системи управління освітою; - Визначення повноважень у системі управління освітою центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування; - Створення системи державно-громадської оцінки діяльності навчально-виховних закладів; - Наукове обґрунтування нової системи управління освітою; відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень, проведення експериментів на регіональному та місцевому рівнях 	Модернізація управління галуззю передбачає: <ul style="list-style-type: none"> - ...Впровадження інформативно-управлінських, комп'ютерних технологій; - Ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними органами влади та органами місцевого самоуправління; - ...Зміну форм і методів контролю, націленість на допоміжний, випереджувальний контроль, підвищення його компетентності, зміщення акцентів на кінцевий результат. ...Першочерговим є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень, подолання фрагментарності статистики, підготовки всебічної інформації з опорою на соціологічні дослідження...

Таблиця 4

Зіставлення окремих положень національної Доктрини розвитку освіти України та аналогічної російської Доктрини

Національної Доктрини розвитку освіти України	Російської Доктрини розвитку освіти
<p>Реалізація Доктрини забезпечить перехід до нової філософії освіти, що виходить із пріоритетності її розвитку в суспільстві.</p> <p>Зростуть самостійність і самодостатність особистості, її творча активність, що суттєво зміцнить демократичні основи громадянського суспільства, прискорить розвиток і духовно-моральну збалансованість ринкових відносин.</p> <p>Зміцняться самосвідомість особистості, національний характер, національна гордість людини. Зросте авторитет української національної культури. Активізуються процеси національної самоідентифікації особистості. Суттєво знизяться меншовартісні риси характеру, підвищиться громадянський авторитет індивідуальності, зміцниться статус українця в міжнародному соціокультурному середовищі</p>	<p>У результаті реалізації доктрини російська система освіти має забезпечити:</p> <ul style="list-style-type: none"> - безплатною дошкільною освітою – всіх бажаючих; - обов'язковою та безплатною основною загальною освітою – все населення; - загальнодоступною та безплатною середньою (повною) загальною освітою – все населення; - загальнодоступною та безплатною початковою професійною освітою – всіх бажаючих; - загальнодоступною та безплатною середньою професійною освітою – всіх бажаючих; - безплатною вищою професійною освітою – кожного другого випускника із середньою (повною) загальною освітою (на конкурсній основі), включаючи випускників закладів початкової та середньої професійної освіти; - безплатною післядипломною освітою (аспірантура, докторантура) – всіх, хто вступив за конкурсом; - додатковою освітою – всіх бажаючих, при цьому дітям вона надається на безплатній основі; - загальнодоступною та безплатною спеціальною освітою осіб з обмеженими можливостями здоров'я – всіх, хто потребує

тивною. Все це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює *потребу її радикальної модернізації*". Більше того, у проекті Доктрини відсутній розділ про зміст освіти, який у Програмі "Освіта" займає чільне місце: "Оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність із сучасними потребами особи і суспільства".

Можливою причиною недоліків нормативних документів щодо освіти може бути той факт, що як взірці при їх розробці використовували переважно російські державні документи щодо освіти*, а не приклади документів роз-

винених європейських країн. Водночас окремі позитивні риси російського документа (зокрема, спроба більш чітко визначити відповідальність держави за надання послуг в освіті) не були використані при підготовці проекту Доктрини (див. *табл. 4*). Внаслідок цього очікувані результати нової освітньої політики, згідно з останнім українським документом, стають розмитими. Більшість із зазначених у ньому очікувань державної політики неможливо ні оцінити, ані виміряти.

Коли аналізований документ розроблявся, то мало хто брав до уваги зауваження з приводу методів його під-

* Так, при розробці проекту Закону "Про вищу освіту" "українські проектувальники, запозичивши значною мірою текст російського закону, водночас попереставляли, перетасували статті і розділи, чим значно погіршили... структуру проекту закону порівняно з російським варіантом" (Фініков Т.В. До законодавства про вищу освіту Польщі, Росії, України, Чехії. — Київ: Таксон, 2000. — С. 6).

готовки*. Стороною, по-справжньому стурбованою станом освіти й зацікавленою в якісному стратегічному документі, проявила себе Комісія Верховної Ради з питань науки та освіти. На це звертала увагу Постанова Верховної Ради України за № 2551–III від 21 (червень 2001 року), яка наголошувала на доцільності проведення аналізу попередніх державних документів, наслідків їх запровадження та причин низької ефективності освітньої політики. Зокрема, у Постанові зазначалося: “Рекомендувати Кабінету Міністрів України: вивчити питання нормативно-правового забезпечення реформування освіти, проаналізувати стан виконання Державної Програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) та визначити доцільність створення Національної Програми розвитку освіти України”. Не зважаючи на цю Постанову, Доктрина була підготовлена і МОН відрепортувало Президенту про “одностаїне” схвалення Доктрини і додало план заходів з її реалізації, затверджений Кабінетом Міністрів.

У чому полягає роль обласних, міських, районних управлінь освіти у справі реалізації державної політики (стратегії) у сфері освіти? Чи є зразки успішної роботи в регіонах, на місцях з запровадження ефективної політики у системі національної освіти (виконання стратегічних рішень), які можна повторити в інших місцях?

Формально, з погляду чинного законодавства, все менше влади залишається на рівні області. Згідно з прийнятим у 2001 році Бюджетним Кодексом райони і міста перебирають на себе все більше повноважень. Цей, безумовно, позитивний чинник міг би впливати на розвиток

освіти, покращити фінансову й організаційну сторону реального освітнього процесу. Але роль відділів та управлінь освіти у визначенні освітньої політики на місцях залишається малою, особливо під час формування бюджету сільських шкіл, оскільки впливові управлінські повноваження зосереджені в районних державних адміністраціях і в області, а не у відділах освіти на місцях.

За умов невизначеності відповідальності в освіті і непрозорості фінансового процесу область намагається залишити за собою якомога більше повноважень. Влада області носить не стільки публічний, відкритий характер, скільки тінювий, напівзакритий. Вона дозволяє школам і районним відділам сподіватися на “патронат”, “ексклюзивну підтримку” у ситуації невизначеності, браку коштів, дефіциту ресурсів, невиконання державою своїх зобов’язань. Відсутність верховенства права, рівних для всіх правил гри створює передумови для тінювих переговорів, торгів, хабарництва.

З позицій здорового глузду держава би мусила лікувати цю хворобу. Але чиновники органів центральної влади використовують цей стан справ для досягнення власних вузькокорпоративних, приватних цілей, для ведення політичної боротьби зі своїми опонентами. У результаті районні відділи і школи стають об’єктами політичної маніпуляції і використовуються як адміністративний ресурс. Їхня роль у цьому випадку далека від реалізації проголошених урядом цілей державної освітньої політики, натомість школи стають колесами виборчих політичних машин на стороні партії влади.

Внаслідок зобов’язань пріоритетної виплати заробітної плати, яка з’їдає майже всі бюджетні кошти, відбувається

*Під час кампанії з підготовки Доктрини авторами цього дослідження була підготовлена аналітична записка на ім’я чиновника Міністерства освіти і науки України, відповідального за підготовку Доктрини, з пропозиціями щодо організації процесу написання документа. Та ж сама пропозиція була надрукована у газеті “Управління освітою” (видавництво “Шкільний світ”) і поширена серед групи організаторів та учасників підготовки Доктрини.

моральне й фізичне старіння, занепад інфраструктури шкіл. Попри накази і побажання Міністерства освіти і науки України, це призводить до падіння якості навчання, масового доступу до освіти. І як результат – нові розпорядження МОН щодо покращення якості і доступу до освіти, що призводять або до нових фінансових проблем, або просто не виконуються. Це, своєю чергою, викликає адміністративне втручання “зверху” й активізує авторитарний стиль в управлінні освітою з боку як центру, так і області. Для такого стилю характерні часті кадрові зміни, контрольні перевірки, бомбардування вчительства директивами “зверху” тощо.

“Непередбачувість” і розбіжність між проголошеними намірами і реальними діями центру та апарату області відчувають районні відділи, котрі безпомічні у виконанні завдань Міністерства освіти і науки, оскільки фактично виключені із процесу розвитку освіти і планування мережі середніх навчальних закладів, а лише передають накази “зверху донизу”. Хоча саме вони, разом з директорами шкіл, знаходяться на тому місці, де відбувається організація навчального процесу та мало б здійснюватися управління інфраструктурою, ресурсами шкіл. Стати відповідальними за надання послуг і якість середньої освіти районним відділам заважає потреба постійно маневрувати між Міністерством (МОН) та регіональними “центрами прийняття рішень”, почасти нехтуючи при цьому інтересами реальних споживачів освіти.

Причини, що стоять за цими явищами, продиктовані особливостями бюджетного процесу в Україні. Вони частково пов’язані також з недосконалою системою

територіально-адміністративного устрою і розподілу відповідальності між різними гілками і рівнями влади на місцях [див. детальніше 22]. Слід також зауважити, що відсутня (за рідкісним винятком*) міжвідомча горизонтальна комунікація між відділом освіти, районною радою, райдержадміністрацією та органами місцевого самоврядування. Внаслідок недостатньої кваліфікації і за відсутності аналітичного супроводження рішень рада району часто працює не на користь, а проти освіти. В інтерв’ю з одним із начальників райво було наведено приклад, коли рада підтримала пропозицію райдержадміністрації про скорочення доходної частини бюджету, що істотно мінімізує видаткову частину й, відповідно, надходження на розвиток освіти. В інтерв’ю з іншим чиновником обласного рівня було наведено приклад, коли обласна адміністрація під тиском центральних органів влади “примушує” віддати частину грошей, що надійшли до бюджету області як видатки на освіту на потреби інших галузей, які вважаються на цей момент пріоритетами із кон’юнктурних, суто ситуативних політичних міркувань. Тим самим середня освіта позбавляється запланованого державним бюджетом фінансування.

Часто за таких умов районні відділи освіти не в змозі відстояти інтереси споживачів освітніх послуг. Можна назвати дві причини цього. По-перше, районні департаменти (відділи) освіти підпорядковані районній адміністрації та Міністерству освіти і науки, а останнє, як відомо, не має впливу на розподіл коштів державного бюджету на освіту. По-друге, районні ради не містять у своїй структурі виконавчих органів, вони недостатньо

*Серед прикладів «кращої практики» з цього питання хотілося б відмітити досвід Львівської області, зокрема роботу заступника начальника головного управління освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації Богдани Михайлівни Біляк. На особливу увагу заслуговує практика підготовки, оприлюднення і регулярної розсилки по районах області рейтингів відділів освіти щодо співпраці їх з органами виконавчої влади на місцях. Для більш детального ознайомлення з методиками та досвідом звертайтеся за адресою: guon@mail.lviv.ua.

організовані та поінформовані щодо освітньої політики, а їхня спроможність впливати на бюджетний процес низька.

Інакшою є участь місцевої влади в управлінні освітою у містах, де муніципальна влада має більше повноважень. Хоча і в містах ситуація неоднозначна і почасти дуже складна, все ж тут незрівнянно більше, ніж у сільських районах, можливостей для впливу на освітній процес з боку батьків та органів місцевого самоврядування, а міські громади переважно більш свідомі щодо своєї ролі і можливостей участі в освітньому процесі, ніж сільські. Тому актуально сьогодні звернути увагу не на міста, а на області та райони як сукупності територіальних громад різного типу*, на їхню спроможність об'єднуватися навколо вирішення освітніх проблем регіону, окремих населених пунктів, селищ тощо.

Які існують стосунки між школами і батьками та/або неурядовими організаціями і громадськістю взагалі? Які в Україні діють форми спілкування з громадськістю і батьками та яка участь у роботі шкіл? Чи є нормативні акти, що регулюють ці стосунки? Чи є зразки успішної участі громадськості і батьків у роботі шкіл і яких результатів було досягнуто у цих випадках?

Сьогодні участь громадськості передусім пов'язана з вирішенням господарських питань життя школи. Таке задіяння громадськості часто є вирішальним для існування школи. Але ця діяльність і досвід взаємодії шкіл з оточенням не описані і не передаються при підготовці кадрів. Бракує методичних та педагогічних розробок з цього питання, немає історичного наслідування. Річ у тім, що за радянських часів школа була однією системою, до якої входило багато різних елементів – заводи, фабрики,

спортивні та інші товариства, міжнародні організації “солідарності з дружніми країнами соціалістичного табору”. Держава – центральна влада в особі Комуністичної партії – “наполегливо рекомендувала” всім їм приділяти належну увагу школам. Тому вся партнерська діяльність, а також зовнішніх суб'єктів освітнього процесу була чітко регламентована. Існували так звані “шефи” – великі промислові підприємства, колгоспи, радгоспи та інші державні установи, котрі вирішували питання, пов'язані з підтримкою господарсько-матеріальної бази школи та розвитком її інфраструктури. Діяли й інші зв'язки на підтримку шкіл – з боку культурних, мистецьких установ та наукових центрів і вищих освітніх закладів. Зокрема, дослідження в рамках проекту “Розвиток освітньої політики на місцевому рівні” (див. www.matra_depll.istc.biz) показали, що перешкоди на шляху інновацій у середній освіті не мають системного характеру. Вони, щонайперше, пов'язані з інерцією мислення щодо: а) науково-методичного забезпечення освітнього процесу, б) прийняття рішень на центральному і регіональному (місцевому) рівнях та в) усталеними традиціями управління школою. Зосередимося на цьому трохи детальніше.

Так, **на рівні науково-методичного забезпечення освітнього процесу** управлінська діяльність у середній освіті досі переважно розглядається в рамках педагогіки і не більш широко, тобто у відомчих, адміністративних контекстах, у форматі відносин школи з владою, громадою та іншими “зацікавленими учасниками цього процесу”. В результаті такої відірваності від соціально-економічних реалій в академічному середовищі або зовсім відсутній інтерес до проблем управління, або він має суто теоретико-пізнавальний характер, або –

*Щодо розробки освітньої політики у містах – див.: “Стратегічний документ – Основні засади освітньої політики міста Львова” – 2000 рік (<http://www.city-adm.lviv.ua/osvita/vstup.htm>).

характер простого запозичення, спроб перенесення на український ґрунт західних підходів.* Відтак непоміченими залишаються власні напрацювання освітян, не відбувається передачі унікального позитивного досвіду розв'язання проблем в управлінні середньою освітою, його узагальнення, систематизація. І, відповідно, відсутні наукові школи і (за рідкісним винятком**) академічні програми досліджень, які б на прикладах “кращої практики” обстоювали власні теоретичні, методологічні концепції.

У системі прийняття рішень на центральному та регіональному (місцевому) рівнях управління існує небажання і неготовність передати відповідальність за надання середньої освіти на нижчий рівень – місцевій громаді чи школі. Про незбалансованість, розриви у системі прийняття рішень свідчать такі негаразди:

1. Децентралізація фінансування до рівня районів; і водночас органи державної влади бояться передати школам та на рівень територіальних громад відповідальність за зміст освіти, оцінку її якості.

2. Нечітко визначені функції центральних і регіональних органів управління освітою, що спричинює взаємне дублювання відповідальності за матеріально-фінансове забезпечення освіти державою і місцевими органами влади.

3. Недостатньо розвинутий приватний сектор у середній освіті. При фактичних великих обсягах залучення додаткових ресурсів несприятливі і непрозорі правила участі інших учасників освітнього

процесу призводять до тіньових стосунків, корупції, зловживань владою, інших негативних явищ.

Отже, головною причиною щойно зазначених негараздів є переважання вузьковідомчих та приватних інтересів над суспільними і “страх перед невідомим”. Причому вона виникає не стільки через відсутність відповідних правових умов, скільки внаслідок стереотипів та інерції мислення керівників різних рівнів від освіти та педагогів.

На рівні **управління школою** з підозрою ставляться до закликів діяти самостійно. Згідно з традиціями радянського, соціалістичного управління, треба було вчитися діяти в адміністративному полі із чітко визначеними параметрами дозволеного і недозволеного. Це набагато легше, ніж постійно визначатися і приймати рішення, брати на себе відповідальність за зроблене, за проект. У ситуації відсутності стабільного правового поля, директори та колективи шкіл більше схильні триматися цього традиційного підходу. Така поведінка задовольняє їхнє безпосереднє керівництво, котре не впевнене у собі при занадто великій кількості управлінських сигналів – всерівно всі з них виконати неможливо. За цих обставин головною турботою стають не професійні питання, не справа, а власні інтереси. Треба думати, як би “не стати крайнім”, як зберегти себе, своє здоров'я, свою репутацію. Для того щоб діяти успішно за відсутності детальних планів і “спущених зверху вказівок” потрібні інструменти, які б виконували

*Одним із виключень з цього правила безперечно є спроба створити силами самих директорів шкіл практичний підручник: Освітній менеджмент: Навчальний посібник для викладачів інститутів післядипломної освіти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації / За ред. Л.Даніленко, Л.Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003 (Асоціація керівників шкіл України, українсько-нідерландський проект з освітнього менеджменту; за підтримки програми МАТРА).

**Автори з великою повагою ставляться до А.В.Фурмана та Г.В.Єльнікової, які мають власні наукові школи та управлінські концепції яких заслуговують вивчення і поширення їхнього новаторського досвіду в українській освіті.

роль дороговказу. Умовами успішних дій у ситуації невизначеності, щонайменше, є наявність: 1) стратегії, яку розробила і затвердила громада (шкільний колектив, школа та батьківські збори, піклувальна рада); 2) команди, яка здатна цю стратегію втілити. Виконання цих умов потребує значних організаційно-технічних зусиль, на які часто буває неспроможний колектив школи.

Які в Україні існують форми спілкування з громадськістю і батьками? Яка їхня участь у роботі шкіл?

Для української освіти радянського періоду були характерні такі форми контактів школи з батьками: а) щомісячні батьківські збори, де висвітлювалися рутинні питання про стан успішності й поведінку учня; б) загальношкільні збори (так звані “лінійки” – щонайменше двічі на рік; на першій ставилися щорічні завдання, на останній підбивалися підсумки і вручали нагороди); в) відвідування вчителями учнів та їхніх батьків удома (щонайменше щорічно; під час згаданого заходу вчитель мав ознайомитися із соціально-побутовими умовами життя учня й провести індивідуальну бесіду з батьками).

В екстремальних випадках практикувалися дзвінки вчителя додому батькам; викликання батьків у школу для обговорення питання з директором школи, завучем, класним керівником чи вчителем-предметником. Дещо вирізнялися із загалу контакти школи з батьківським комітетом на рівні класу і загальношкільним у цілому. Другий був формальною інституцією, а функції першого реалізувалися вузько і конкретно, визначалися у площині організаційної допомоги класному керівникові у проведенні та матеріальному забезпеченні заходів малого масштабу з учнями класу.

Усі згадані форми контактів батьків зі школою були чітко регламентованими й обов’язковими до виконання. Емоційно-оцінкова палітра контактів батьків зі

школою переважно характеризувалася негативом; за можливості батьки уникали цих контактів через те, що комунікативний принцип приватності ігнорувався на зборах, де відкрито, у присутності всіх батьків, виголошувалися претензії до окремих учнів й у такий спосіб у багатьох випадках принижувалася людська гідність і батьків, і учнів. Другий з найважливіших принципів – кооперативності – спрацьовував нечасто, і в повному обсязі реалізувався лише за умов надзвичайно рідкісного протесту батьків проти сваволі окремого вчителя чи шкільного керівника. Отож, батьківської громадськості як такої не існувало, а школа в громадській свідомості 80–90-х років минулого століття була однією з державних інституцій, яка вимагала дотримання моделі чітких нормативних контактів. Оскільки учні тих років перейшли сьогодні у категорію батьків, то їхні взаємини між школою перенесені і на сучасний стан справ.

Взаємостосунки між школою та неурядовими організаціями (останній термін є умовним, оскільки в радянський період всі організації, з якими контактували школи, прямо чи опосередковано контролювалися урядом) втілювалися, за винятком зв’язків з будинком піонерів, будинком творчості тощо, у вигляді контактів з так званими “шефськими організаціями”, головна функція яких полягала в наданні матеріальної допомоги школі (щоправда, у сільській місцевості і шефи широко залучали учнів до роботи на колгоспних ланах). Загалом стосунки школи із широким загалом громадськості в радянські часи здійснювалися переважно через заангажовані газетні публікації, присвячені висвітленню регламентованих радянським суспільством подій шкільного життя, як-то: підготовка до піонерських зльотів та комсомольських з’їздів, звіт про них; результати олімпіад; портрети видатних учителів і вчених.

Сучасні нормативні освітянські документи передбачають завдання розбудови системи глибоких вмотивованих

зв'язків батьків – неурядових організацій – громадськості зі школою, але постійний відгук на роботу системи управління освітою з боку суспільства відсутній, і це є серйозним недоліком української освіти сьогодні. Так, у Законі “Про середню освіту” передбачений тільки “державний контроль за діяльністю загальноосвітніх закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності”, який “здійснюється з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики у сфері загальної середньої освіти”. Відсутність налагодженого зворотного зв'язку позбавляє можливості споживачів освіти спонукати уряд до покращення якості та ефективності державних послуг з освіти. Але які форми зворотного зв'язку можна використати? Формальні утворення (рада, спільний комітет)? Неформальні консультації? Чи обов'язкові для Міністерства або місцевих органів управління освітою їхні рішення? Чи стосуються вони оцінки роботи вчителів, кадрової політики закладу, бюджету?

У Національній Доктрині розвитку освіти зазначено, що “Держава... сприяє розвитку громадського контролю”. В розділі “Управління освітою” нічого не сказано про процедури такого контролю й відповідальність сторін щодо результатів перевірок. У розділі “Зв'язок освіти з розвитком громадянського суспільства” також йдеться вже про зовсім інше, зокрема, про спрямованість політики у галузі освіти “на активізацію участі професійних і громадських організацій у плануванні економічної, навчально-виховної, методичної роботи закладів освіти, прогнозуванні їхнього розвитку, експертній оцінці якості навчання та організації виховання”. “Держава сприяє активізації діяльності батьківської громадськості, опікунських рад, різноманітних фондів та меценатів” [3, с. 21], але що стоїть за словом “сприяння” наразі невідомо, тож конкретні форми вияву та методи налагодження цих зв'язків

чекають на розробку. Надважливість цього завдання демонструє, зокрема, огляд ставлення до згаданих питань у розвинених країнах світу. Зокрема, за даними колективу авторів Т.Д. Серджіованні, М. Баргінгейма, Ф.С. Кумза, П.В. Тарстона, у рейтингу найважливіших характеристик шкіл США, які збільшують до неї громадську довіру, є “участь батьків”, що посідає 10-е місце серед 25, “спілкування з батьками” – 11-е, “громадське уявлення” – 12-е, “залучення громадськості до роботи шкіл” – 21-е, а, скажімо, “відповідне фінансування” – лише 22-е [23, с. 53]. Серед вагомих критеріїв центрального освітянського керівництва при оцінюванні роботи директорів, за відповідями респондентів, перше місце посідає “реакція громадськості: батьки задоволені, немає скарг, зв'язки із громадськістю” налагоджені [Там само, с. 85]. Відтак аналізована проблема відіграє роль пріоритетної в управлінні освітою й шкільному самоврядуванні в розвинених країнах світу; її актуальність в Україні набуває ще більш виразного звучання через особливості ментальності і психокультури українців, які надають перевагу роду над інтересами спільноти, а національне самоусвідомлення характеризується інтровіртованістю, екзекутивністю, раціональністю, емоційністю [13; 24].

Є й об'єктивні фактори, які зумовлюють труднощі зворотного зв'язку батьків зі школою: “...переважно батьки не можуть дійти згоди між собою щодо потрібних дій, вони не знають, як зробити так, щоб їх почули, чи просто занадто далеко від епіцентру шкільних проблем, щоб серйозно думати про те, як вплинути на шкільну політику”, але головне – “батьки не утворюють єдиної злагодженої групи, коли йде мова про освітню політику” [23, с. 271]; ці проблеми є інтернаціональними, вони менш помітні в молодшій школі і збільшуються разом зі зростанням дітей, стають найбільш помітними у старшій ланці. Але й висновки експертів

ПРООН, на нашу думку, не є переконливими: “Система громадського менеджменту в Україні ще недостатньо розвинута. Це можна пояснити низьким рівнем інтересу батьків до сфери педагогічної діяльності. Їх реальна роль у діяльності шкіл і неформальний вплив на них обмежується спонсорською допомогою...” [13, с. 24].

Взірці і приклади успішного спілкування з громадськістю і батьками та їхньої участі в роботі шкіл сучасної України й результативність цих форм.

Передусім, за роки незалежності України була усвідомлена різниця між потребами молодшої (1–4 класи), середньої (5–9 класи) та старшої (10–12 класи) ланок школи, у тому числі за параметрами участі батьків та громадськості у шкільному врядуванні. Так, ця потреба є надзвичайно високою для молодших школярів й дещо знижується з огляду на запити середньої й старшої школи. У цьому аналітичному контексті останні 10 років в Україні позначені тенденцією до територіального відокремлення молодшої школи і переведення контингенту учнів 1–4 класів до садочків, приміщення яких масово вивільнюються внаслідок спаду демографічної хвилі. Згадане відокремлення нерідко супроводжується адміністративним, особливо у випадках, коли молодша школа потрапляє до діючих дитячих садків, площі яких значно перевищують потреби наявної кількості дошкільнят. У таких дитячих садках відбувається злиття двох колективів – старого дитсадкового й нового шкільного, а відтак обирається перспективна з огляду на поточні потреби суспільства освітянська політика й рання спеціалізація, схвалена найближчою управлінською ланкою освіти (РУО). Як би не визначали себе непоодинокі школи такого типу, все ж у підґрунті їхньої освітньої програми закладені принципи так званої “школи-родини”, тобто школи,

яка не лише заохочує всебічну участь батьків у шкільному врядуванні, а ще й відтворює освітньо-виховні принципи родинного життя. Одним з прикладів шкіл такого типу в Києві може слугувати школа-дитсадок “Дивоцвіт” (проспект Свободи, 34-а). У цьому закладі навчаються діти віком від трьох років (молодша група дитячого садку) до 9 або 10 років (третього, а за новими стандартами – четвертого, випускового, класу молодшої школи). Форми участі батьків у шкільному врядуванні у цій школі визначені таким діапазоном:

– участь у виборі освітніх програм (укладання реєстру і вплив на їх зміст знижується пропорційно ступеню канонізації; у перші роки становлення закладу участь батьків більша, далі менша, хоча й присутня);

– щоденний контакт батьків чи інших членів родин з учителями / вихователями (це школа повного дня, тож дитину приводять до школи і забирають з неї члени родини, котрі одержують повну інформацію про її успішність, поведінку, здоров’я);

– школа враховує побажання родини щодо денного ритму життєдіяльності дитини відповідно до її фізичного та психічного статусу (потреба в денному відпочинку / сні; особливості харчування – дієтичне чи звичайне тощо);

– батьківські збори передбачають не привселюдне обговорення успішності та поведінки дитини (через наявну можливість їхньої корекції у процесі повсякденного спілкування вчителя з родиною), а колективне – за участю батьків – вироблення тактики і стратегії навчального і виховного розвитку групи дітей і кожної особистості зокрема;

– активно запроваджуються типові форми родинного спілкування (різновікові групи зустрічаються в ідальні, на прогулянці, під час підготовки і проведення спільних культурно-масових заходів – концертів, незвичайних спектаклів з багатими декораціями і костюмами тощо; заохочується участь дітей старшого

віку в багатьох формах навчальної роботи з дітьми молодшого віку, тобто за зразок береться модель багатодітної сім'ї);

– значна увага приділяється розвитку національної самоідентифікації дитини як члена не абстрактної, а саме української родини (тематичний підбір навчально-методичної літератури; освоєння української літературної мови в різних жанрово-стильових реєстрах; відповідне оформлення приміщень; святкування подій народного календаря; тиражування етичних норм поведінки українського народу; вивчення народної міфології та застосування інших форм, до реалізації котрих активно залучаються батьки).

Середня і старша школа і нині переважно користуються радянською системою контактів з батьками. Ця система незначно еволюціонувала в позитивному напрямку (інформація на батьківських зборах подається з урахуванням вимог конфіденційності; враховується думка учня і родини щодо вибору випускних іспитів; більшою мірою батьківський загаль впливає на формування висновків про якість роботи окремих учителів; про розподіл коштів; учителі-предметники часто інформують батьківські збори про якість привласнення учнем предмета і т. ін.; головне, що утворені органи громадського управління, у ролі яких виступають щорічні збори делегатів-учасників освітянського процесу: учні кожної паралелі, співробітники школи, батьки, котрі обрані пропорційно та обирають раду закладу з контрольними, дорадчими і виконавчими функціями). Водночас вона розвинулася і в негативному напрямку, зважаючи на тиск матеріального фактора (примусова стимуляція батьків до участі у всіляких благодійних фондах; залучення їхніх коштів, соціальних зв'язків та їх самих до ремонту шкільних приміщень тощо). Неурядові організації рідко та несистематично знаходять шлях до співпраці із середньою та старшою ланками школи. Широка громадськість виявляє інтерес здебільшого лише у

випадках екстраординарних подій в освітянському просторі України, або в окремій конкретній школі. Специфіка ліцеїв і гімназій в організації зворотного зв'язку з батьками не настільки помітна, щоб зупинятися на ній детально, проте очевидно, що керівництво цих закладів залучають неурядові організації до співпраці активніше. Їхні зв'язки із широкою громадськістю зумовлені ще й організацією рекламних кампаній.

Головний орган громадського управління школи на сьогодні є формальним утворенням: по-перше, делегати загальних зборів (учні, батьки, співробітники) – це не особи, котрі незалежні від тиску керівництва школи; по-друге, ще більшою мірою залежні від останнього члена ради управління школою, яка діє між загальними зборами й обирається у рівних пропорціях із педагогів, учнів 5–11 класів, батьків, інколи представників громадськості; ця рада формально затверджує розклад, оглядає процес розвитку матеріальної і технічної бази, здійснює розподіл бюджетних фондів.

Як можна оцінити участь міжнародних організацій, донорів у галузі розробки стратегії, організації політичного процесу у сфері національної освіти?

Починаючи з перших років незалежності України, міжнародні організації доволі багато уваги приділяли проблемам національної освіти. Було здійснено чимало проектів, серед яких особливу популярність серед освітян набули вчительські олімпіади, впровадження програм “Дебати”, “Критичне та образне мислення”, “Крок за кроком”, підтримка випуску підручників та іншої навчальної літератури за сприяння канадського уряду, уряду США, Інституту відкритого суспільства Дж. Сороса, підготовка вчителів англійської мови та оцінка якості навчального процесу за підтримки Британської Ради, акти демократизації навчального процесу і впровадження громадської освіти за

сприяння Канади і США, розвиток економічної освіти у школах та освіта людей з особливими потребами за сприяння уряду Нідерландів і багато інших цікавих та корисних для української освіти й суспільства програм і проектів.

Однак з часом з'ясувалося, що допомога українській освіті потребує системності і перенесення акцентів на модель управління та державну політику в цій сфері. Саме тому були започатковані такі ініціативи: 1) ПРООН та Інститут відкритого суспільства допомагали у розробці Національної Доктрини розвитку освіти у 2000–2001 роках і при підготовці планів її реалізації у 2002–2003; 2) в 2003–2004 роках уряд Японії надав грантові кошти для підготовки пропозицій з боку українського уряду для отримання системної позики (кредиту Світового Банку) на розвиток середньої освіти. Очевидно, що світова спільнота з інтересом ставиться до ситуації із середньою освітою в Україні.

РЕКОМЕНДАЦІЇ

1. Пріоритетні напрямки нової освітньої політики України

Ми вимушені визнати неефективність освітньої політики років незалежності України. Спроби, які були “предметом особливої уваги уряду” і просто знаходилися у полі зору суспільства і ЗМІ за цей період, засвідчили непослідовність політики держави у сфері освіти. Проголошені наміри не були підкріплені своєчасними діями, координацією діяльності різних ланок управління.

Як показують вищенаведені та інші дослідження, інфраструктура середньої освіти, кадровий склад учителів не тільки не покращилися, а й надалі зазнають втрат. Попри заяви і наміри уряду “зберегти”, “удосконалити”, “раціоналізувати”, освітню мережу так і не вдалося поліпшити. Як не вдалося привести середню освіту у відповідність до економічної, соціальної ситуації в країні й зробити її такою, котра прирівнюється до світових

стандартів. Вона не стала фактором стабільності і безпеки в суспільстві, а скоріше, навпаки. Зростає безробіття, відсоток працевлаштованих серед випускників шкіл, особливо сільських, падає. Зменшується кількість дітей із сімей з низькими доходами, хто продовжує навчання у вищих навчальних закладах після закінчення середніх шкіл. Попри заяви про пріоритетність освіти, заходам освітньої політики бракувало послідовності, вони виголошувалися при постійній нестачі бюджетних коштів. Недостатня увага з боку уряду до освітніх реформ не може компенсуватися виплатою компенсацій та заробітної плати вчителям у ситуації відсутності послідовних кроків модернізації всієї сфери, інвестицій у підготовку кадрів і покращення матеріально-технічного забезпечення шкіл.

Панівною є звичка ставитися до проблем школи передусім з матеріального погляду – скільки платять учителям, хто і як фінансує освіту, як долучити до освіти та охопити якомога більшу кількість дітей. Вважається благом уже самий факт, що діти прийшли до школи. (Тепер ще проблема безпеки постає на передній план. Але вона, якщо подивитися уважно, пов'язана зі змістом освіти, від якого залежить участь громади в освітньому процесі й форми його організації.) А ось те, чому вчать, розглядається поки що як щось другорядне, а за умов браку фінансів про зміст освіти й говорити стає якось соромно. Чинovníки з МОН та АПН намагаються переконати, що професіонали завжди знають, як і чому вчити наших дітей, і вони робили б це краще, якщо б їм вчасно і достатньо платили. Іншими словами, проблема змісту освіти стає периферійною, зводиться до проблем фінансування, заробітної плати освітянам, або ще інколи – ототожнюється з комп'ютеризацією шкіл. Мовляв, буде комп'ютер – будуть і знання.

Такі спрощення не дозволяють досягти позитивних результатів. Суспільство, яке турбується тільки про фінансовий стан шкіл, нехтуючи змістом освіти, припус-

кається грубої помилки. Тільки суспільні суб'єкти, котрі мають доступ до змісту освіти й право вирішувати, чого і як вчити у школі, можуть контролювати основні фінансові та інформаційні потоки в державі. Це стосується й громадського контролю: якщо громада не буде мати доступу до визначення змісту навчальних програм та оцінки якості освіти, то її участь в управлінні освітою матиме декоративний, фіктивно-демонстраційний характер.

Невідокремлення, змішування цих двох аспектів – фінансового і змістовного – та їх монополізація державою призводять до негативних наслідків. Про фінансові та управлінські негаразди йшлося вище. Монополія і відсутність прозорого розподілу відповідальності також дає право на “істину в останній інстанції” відомству, закріплює за ним можливість вилучати за межі освітнього процесу небажаних учасників, знання, підходи, підручники, і робити це без суспільно визнаних критеріїв, авторитарно.

Цілі і завдання середньої освіти України. Все сказане свідчить про недоліки як під час постановки цілей, так і при розробці самих заходів освітньої політики. Міністерське відомство переоцінило власні сили і не врахувало той факт, що українське суспільство має достатній потенціал для розвитку освіти. Вочевидь зрозуміло, що розв'язання окреслених проблем своїх громадян є не лише відомчою справою. У ній переплетені потреби й інтереси багатьох суспільних суб'єктів – підприємців-роботодавців і простих працівників, політиків та адміністраторів, професійних сфер і вищих навчальних закладів, національних меншин та української діаспори, виробників і споживачів. Інакше кажучи, всі ми – споживачі освітніх послуг, а тому зацікавлені у їх якості.

Освіту, особливо середню, справедливо вважають консервативною сферою. І це так, адже вона не може й не повинна

реагувати на будь-які новомодні течії і досягнення в мистецтві і культурі. Але бувають періоди, коли консерватизм з окремих питань змісту освіти негативно позначається не тільки на стані школи і системі шкільництва в цілому, але й на конкурентоспроможності самого суспільства. Й така ситуація склалася сьогодні, коли українська середня школа продовжує репродукувати зміст, що не дає змоги суспільству здолати застарілі радянські стереотипи та гасла. Настав час задуматися над тим, *чого навчають дітей у школі, чи не заважає нашим дітям те, чому і як їх вчать*, бути успішними в сучасному світі?

Предметом взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на державному і регіональному рівнях має бути насамперед зміст освіти та підготовки. *Чому і як вчити наших дітей у сучасному світі, які ми маємо для цього можливості – організаційні, інтелектуальні тощо?* Залежно від відповідей на ці запитання треба виробити організаційні, фінансові і законодавчі механізми забезпечення повнофункціонального перебігу освітнього процесу, визначити ресурси, ролі і відповідальність учасників.

1. Одним із завдань державної політики у сфері освіти є покращення *загальної управлінської культури українських громадян*. Дотепер цей компонент змісту освіти з різних причин (ідеологічних чинників і помилок останнього періоду історії) залишається на дуже низькому рівні. Такий крок дасть змогу подолати розрив між бідними і багатими й затвердити демократичні цінності в суспільстві. Освіта має стати на заваді подальшого розшарування суспільства на “правлячу еліту” та “мовчазних виконавців”, яких поступово перетворюють в об'єкт політичних маніпуляцій.

Брак управлінської культури в суспільстві не можна компенсувати створенням великої кількості ВНЗ – шкіл бізнесу та інститутів підготовки з менеджменту. Переважно всі вони платні і

більшість з них недоступні для основної маси випускників шкіл. Також навчання у цих закладах зовсім не гарантує для випускника успішного працевлаштування, а тим більше – розв'язання соціально-економічних проблем держави. Ці заклади часто обстоюють взірці іншої культури та досвід управління за умов стабільних ринкових відносин. Вони не можуть задовольнити інтереси кожного щодо відкриття власного бізнесу, інтереси місцевої громади у створенні десятків тисяч робочих місць з урахуванням місцевих ресурсів. Нарешті, вони не реагують на потреби вітчизняних компаній у великій кількості працівників, котрі вміють працювати в ідеології обслуговування, де переважають інтереси клієнта й де вміння кожного навчатися, приймати рішення, володіти іноземними мовами, сучасними технологіями, мобільність є вирішальними чинниками особистого успіху і прибутку компанії.

При постановці такого завдання не йдеться про менеджерів у лоні середньої освіти, які ефективно керують великими компаніями, про керівників банківського сектора (хоча це також може бути перспективою для випускників шкіл). Обговорюючи зміст масової управлінської підготовки для середньої школи, варто зосередити увагу на загальній управлінській, організаційній грамотності та культурі, що потрібні для успішного ведення власної справи та прийняття рішень на своєму робочому місці, у змінних життєвих і суспільних ситуаціях. Ідеться про підготовку до адекватної поведінки як споживача, громадянина, власника, політичного суб'єкта, а відтак про вміння користуватися існуючими для цього інститутами, засобами та інструментами. Тим більше, що багато з цих інструментів і правил не виконуються сьогодні в нашому суспільстві: або їх немає у законодавстві, або вони недоступні окремим спільнотам. Школа може і покликана забезпечити навчання продуктивно діяти за цими правилами і вміло користуватися ними.

Якщо раніше таким загальним для всіх компонентом освіти було *пізнання законів природи*, то сьогодні на це місце претендує *загальна культура управління*. Вона містить уміння вступати у взаємодію з іншими, координувати діяльність групи, колективу з інституціями державного, соціального й економічного оточення. Якщо раніше одиницею змісту освіти були знання про закони природних об'єктів, то відтепер цими одиницями мають стати способи дії, спроможність мислити критично й ставити реалістичні цілі, досягати їх, взаємодіяти в груповій діяльності, приймати самостійно рішення й діяти відповідально, узгоджувати свої цілі і засоби їх досягнення з інтересами інших учасників, груп, з правилами життя соціальних та економічних інституцій. Держава покликана забезпечити саме такий, "належний" рівень масового навчання, що відповідає сьогodнішнім вимогам. Інакше середня освіта – як державне зобов'язання – й надалі не виправдає себе. Після закінчення середньої школи випускники повинні мати змогу продовжувати освіту, бути спроможними знайти роботу. Якщо вони поповнюють лави безробітних, або масово виїжджають за кордон, то така освіта не варта того, щоб витрачати на неї суспільні ресурси.

Стосовно родин, щонайперше сільської місцевості, держава має чітко окреслити свої зобов'язання у наданні якісної середньої освіти як основи середнього класу в Україні. Загальноосвітня школа має пропонувати перелік і надавати змогу вибору освітніх послуг, що достатні для задоволення інтересів та індивідуальних здібностей кожного учня. Для досягнення цієї мети потрібна така організація навчання, коли випускники шкіл, разом з дипломом про середню освіту, отримуватимуть практичну підготовку, що дозволить їм забезпечити себе роботою в обставинах інформаційного високотехнологічного суспільства, сучасної ситуації на ринках праці в межах України, у їхньому регіоні. Це і є базова

управлінська підготовка, сучасна “елементарна грамотність”, яка й має стати критерієм якості освіти.

Змальована перспектива як ідеальний стан справ не є чимось ексклюзивним, утопічним. Це – сучасні вимоги до випускників усіх шкіл, і держава має турбуватися про забезпечення навчання саме такого змістового наповнення. Наприклад, випускники середніх шкіл Нідерландів отримують сертифікат, що дозволяє їм відкривати власну справу в будь-якій країні ЄС. (Вони можуть й не відкривати її, але право мають; тому кожен знає правила і є відповідно озброєним, оскільки отримав належну підготовку.) Справжній державний стандарт – той, що забезпечує роботою кожного випускника будь-якої загальної середньої школи 3-х ступенів, тобто у будь-якому куточку України.

2. Другою складовою змісту освіти й нагальним завданням освітньої політики має, безумовно, стати *загальна технологічна грамотність населення*. Ми живемо в епоху бурхливого розвитку технологій, і Україна, через історичні та геополітичні обставини, має об’єктивні переваги в тому, щоб стати квітучою країною високих технологій. Для цього накопичений величезний потенціал, але не вироблено стратегії переходу до високотехнологічного суспільства з використанням інженерного, наукового й загалом людського ресурсів на основі регіональних відмінностей, з урахуванням світових тенденцій і визначенням власного місця і власних пріоритетів у сучасних політичних, економічних змінах у глобальному світі.

3. Іншим важливим аспектом розробки змісту освіти має стати *питання регіонального компоненту та ролі місцевих громад в освіті*. В тих же Нідерландах у визначені змісту освіти територіальні громади відіграють важливу роль, більшу ніж держава (остання надає кошти і забезпечує універсальність, гарантує через стандарти однакову вагу дипломів про середню освіту на території країни і за її межами).

4. Ще одне важливе завдання політики держави у сфері освіти стосується фінансів шкіл. Фінансування середньої освіти має бути прив’язане до забезпечення виділених напрямків трансформації змісту й враховувати інтереси і можливості громадян. Початкову й основну ланки школи має повно забезпечити держава. Добровільні внески батьків за додаткові освітні послуги не мають заборонятися. Але вони також не можуть і не повинні спричиняти нерівність умов в отриманні освіти між дітьми із сімей з різним достатком.

Практична підготовка, спрямована на задоволення інтересів родин, місцевих громад і бізнесу, зацікавленого у якісних працівниках і громадянах, може і має частково покриватися за рахунок інших джерел фінансування. Такими джерелами можуть бути як недержавні, приватні ресурси (наприклад, стипендії, пожертви), так і спеціальні державні фонди, що розподіляються між закладами (фінансування окремих програм), або між користувачами послуг на конкурсній основі (як гранти, тендери). Адже створення профільних класів і професійна орієнтація учнів, практична підготовка, котрі будуть здійснюватися з урахуванням нової ролі і місця українського бізнесу, перспективи місцевого економічного розвитку є за цих умов засобом підйому конкурентоспроможності української економіки в цілому.

Визначення змісту освіти і планування освітнього процесу все більше стає компетентністю регіональних і місцевих органів влади та управління освітою на місцях. Але ключовим питанням є координація дій центральної виконавчої влади, регіонів та органів місцевого самоврядування щодо вироблення спільних інструментів для ефективного вирішення питань забезпечення середньої освіти. Для цього програми уряду мають передбачати як прямі, так і опосередковані, непрямі заходи політики для покращення фінансового стану шкіл (наприклад, створення умов для бізнесу і громадських організацій, які співпрацюють зі школами).

5. Дуже важливою є організаційна складова змін в освіті. Треба визнати, що сьогодні немає суб'єкта освітньої політики на місцевому рівні, не існує процедур прийняття рішень, які б забезпечили реалізацію нового змісту освіти. У зв'язку з цим перспективним реформаторським кроком вбачається створення *освітніх округів*. МОН України підготувало *“Положення про створення освітніх округів”*, у якому порушується питання їх організації та фінансового забезпечення. Там не роз'ясненими залишилася низка питань, зокрема, не визначено організаційно-правовий статус округу порівняно, скажімо, з кущем чи групою сусідніх шкіл. У *“Положенні”* визначена адміністративна залежність округу від районного відділу освіти, що зводить, на нашу думку, нанівець позитивний ефект від його створення. Також не до кінця розведений зміст та обсяг понять *“комплекс”*, *“кластер”*, *“кущ”* та *“освітній округ”*. На наше переконання, варто говорити про локальну освітню систему, яка об'єднує ресурси сусідніх шкіл, інших освітніх закладів і територіальних громад. А *“округ”* – це термін для юридичного, адміністративно-правового закріплення статусу такого об'єднання. Саме вироблення типової моделі такого об'єднання має пройти перевірку на практиці різних, з огляду на місцеві особливості, моделі, версії, підходи. Найважливіше, за створенням округів і пошуком схем управління й термінологічними дебатами, не втратити головного – мети, тобто *для чого саме створюються округи*. Проблема, яку вони покликані розв'язати, – це забезпечення умов для переходу до нового змісту освіти, покращення її якості, профілізація і доступ до якісної освіти. Саме ці критерії мають застосовуватися при аналізі досвіду впровадження пілотних проектів створення будь-якого освітнього округу*.

6. Ще одним пріоритетом освітньої політики повинна стати зміна контексту планування освіти. Соціально-економічний розвиток регіону має охоплювати, себто стати горизонтом чи рамкою, все планування й управління розвитком освіти на місцевому рівні. За радянських часів освіта була чітко вписана в ідеологічну систему комуністичного виховання і підготовки кадрів для військово-промислового комплексу. Сьогодні ізольований від суспільних процесів стан середньої освіти як такої, що тільки споживає суспільні ресурси, є неприпустимим. Це – спотворення самої суті освіти. Нині, у просторі глобального світу, ресурси стають мобільними і доступними з будь-якої точки планети, а кордони національних держав – прозорими й легко перетинаються. Тому найбільш успішними стають суспільства, побудовані на знаннях та інтелекті. Не копальні, не географічне положення є вирішальним чинником економічного зростання, *а людський розвиток, освіта*, які роблять ресурси цієї країни конкурентоспроможними на світових ринках. Висока якість власних працівників і кваліфікація менеджерів дозволяють залишати прибуток, капітали від економічних і господарських трансакцій, взаємодії з іншими учасниками ринку на своїй території, у кишенях своїх громадян. Як показує досвід найбільш успішних економічно розвинених країн, що зробили стрибок у якості життя за останні роки, – Фінляндії, Ірландії, Нової Зеландії, саме інвестиції в освіту як каталізатор розвитку національних економік спричинили швидке зростання добробуту їх громадян.

Відповідно до цього потрібно змінити погляд на організацію й управління середньою освітою. Відмінністю такої нової системи буде те, що об'єктом управління стануть не окремі заклади, а

* Див.: 1) Звіт про нараду у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти від 21.10.2004 з приводу запровадження проектів «пробних» шкільних сільських округів; 2) Документ «Доповідна записка. Освітні округи», що був підготовлений на запит Адміністрації Президента України (на веб-сторінці: www.istc.biz).

вся ця сукупність шкіл у проекції на інтенсивний розвиток інфраструктури за рахунок інвестицій та внесків усіх зацікавлених учасників освітнього процесу. Донині адміністрування школами живиться ідеологією контролю над окремими закладами. Сьогодні настав час перейти до організації взаємозв'язків, розвитку партнерства між школою й територіальною громадою, між окремими школами, між шкільним осередком (округом, кущем шкіл) та економічними і політичними суб'єктами. У зв'язку з цим докорінно зміниться і система перепідготовки управлінських кадрів для середньої школи.

Децентралізація системи управління середньою освітою в Україні ще не завершена. Тому створення освітніх округів, а точніше *становлення локальної освітньої системи*, котра об'єднує ресурси сусідніх шкіл і територіальних громад, може стикнутися з непередбачуваними труднощами і перешкодами. Існує кілька сценаріїв, що можуть мати негативні наслідки:

– Може відбуватися ігнорування (або непрямий саботаж) рішення центральних органів влади щодо створення округів, що пояснюватиметься відсутністю організаційної спроможності та фінансових умов на місцях.

– Впровадження може відбуватися директивно, “зверху” й носити демонстративний характер, тобто основний акцент буде зроблений на показниках “раціоналізації” мережі із втратою розуміння мети – для чого все це робиться.

– При створенні округів не будуть враховані особливості складу населення, стану економіки та інші регіональні чинники, що впливають на ефективність життєдіяльності шкіл регіону.

– Рішення батьків та інтереси громади не будуть мати вирішального значення, а запровадження округів матиме централізований, “примусово-обов'язковий” характер; створення округів не знайде розуміння і співучасті з боку населення, громади, батьків.

Всі ці сценарії можуть призвести до наслідків, протилежних бажаним. Проблема раціоналізації мережі й підвищення якості освіти знову виявиться не розв'язаною, а ідея округів – як механізм такої раціоналізації – може буде дискредитованою. Тому впровадження нових принципів і моделей організації й управління у середній освіті слід вводити поступово, у режимі пілотних проектів і випереджувальної системи перепідготовки кадрів на робочому місці.

2. Рекомендації щодо законодавчого процесу

2.1. Доречно зосередити увагу Верховної Ради, а також працівників Міністерства освіти і науки, інших відомств, незалежних експертів, представників аналітичних центрів на актуальності розробки законодавчих актів щодо підвищення самостійності освітніх закладів у сфері навчально-виховної, господарської та фінансової діяльності. Зокрема, потрібно розробити законодавчу базу щодо:

а) закріплення за школами права на нерухомість та земельні ділянки, що створить умови для економії ресурсів, їх примноження та заохочення до більш ефективного використання бюджетних коштів;

б) заохочення благодійницької, меценатської діяльності у сфері освіти (звільнення від оподаткування приватних коштів на оплату навчання, добровільні пожертви), а також участі бізнесу та неурядових організацій в освітньому процесі через державні закупівлі, контракти та інші форми взаємодії зі школами, передачі їм частини повноважень на перепідготовку кадрів, випуск підручників, покращення умов навчально-виховного процесу тощо;

в) регламентації підзвітності освітніх органів управління та шкільної адміністрації громадськості як кінцевим споживачем освіти, де передбачити також

регламентацію процедури захисту прав родин учнів, учителів та працівників освіти від невиконання державою та місцевою владою своїх зобов'язань щодо надання освітніх послуг.

2.2. Для ефективної реалізації нової освітньої політики рекомендувати Комітету з освіти і науки Верховної Ради, Міністерству освіти і науки України, Кабінету Міністрів та Міністерствам фінансів, економіки та з питань європейської інтеграції у співпраці з регіональними органами влади й при залученні експертів центральних органів виконавчої влади виробити систему заходів і підготувати положення, які б створювали умови для:

1. Налагодження горизонтальної кооперації між закладами, які належать до різних форм власності, або до різних адміністративно-територіальних утворень. Незважаючи на те, що “Положення про загальноосвітній заклад” таку можливість надає (п. 71: “Загальноосвітній навчальний заклад має право згідно із законодавством придбавати й орендувати необхідне обладнання та інші матеріальні ресурси, користуватися послугами будь-якого підприємства, установи, організації або фізичної особи, фінансувати за рахунок власних коштів заходи, що сприяють поліпшенню соціально-побутових умов колективу”), ці можливості практично не використовуються.

2. Створення і подальшого успішного розвитку шкільних округів як важливого способу розв'язання проблеми доступу дітей і молоді до якісної освіти у сільській місцевості і покращення фінансового стану шкіл. Зміни до Закону України “Про освіту”, Закону “Про місцеве самоврядування”, Бюджетного Кодексу, які б сприяли шкільній фінансовій та управлінській автономії, дозволяли здійснювати перерозподіл коштів та матеріальних ресурсів між школами, залучати додаткові ресурси, взаємодіяти зі спонсорами, підприємствами і неурядовими організаціями з вигодою для нав-

чально-виховного процесу. Фінансування освітніх округів, окрім цільових субвенцій держави, відповідно до цих нових документів і рішень, буде здійснюватися також місцевими органами влади. Таким джерелом надходжень до місцевого бюджету на потреби освіти міг би стати податок на нерухомість (частка від такого податку). Нові рішення мають також закріпити децентралізацію середньої освіти, зробити її незворотною, значно посиливши при цьому вплив громадськості і батьків на управління освітою й сприяти переходу шкіл до самоуправління та самоорганізації.

3. Пропозиції щодо посилення спроможності учасників освітнього процесу

3.1. Пропозиції щодо посилення ролі батьків, громадськості

А. Тренінги, навчання з проведення бюджетних слухань, обговорень проєктів освітніх інновацій, ініціатив.

Б. Практичне навчання, допомога у створенні і запуску роботи органів самоврядування в освіті – батьківських, учнівських комітетів, освітніх рад у містах та районах, де громада перебирає на себе повноваження.

В. Тренінги з розвитку ради школи, учасниками якого є: а) випускники школи, котрі добре ознайомлені з реальним станом справ і водночас незалежні; б) батьки колишніх випускників і в) представники вищих навчальних закладів, профіль яких збігається з профілем школи.

Г. Тренінги й майстерні з розвитку контактів батьків і школи, консультації щодо роботи з батьками на предмет:

– з'ясування проблем навчання і виховання першої у сім'ї дитини, або дитини з особливими потребами;

– активного залучення батьків до ведення факультативних навчальних курсів і проведення позашкільних заходів (наприклад, заходів із професійної орієнтації);

- організації спільних з батьками заходів для розв'язання проблем школи (під час неформальних дискусій тощо);
- запровадження практики інформування батьків через електронну пошту, телефон;
- створення веб-сторінок школи і заохочення у їх відвідуванні батьками;
- залучення батьків до участі в дотриманні правил шкільного розпорядку.

3.2. Пропозиції для обласних, районних, міських рівнів управління освітою та регіональних і місцевих органів влади, самоврядування

Практичне навчання для обласних, районних, міських рівнів управління освітою та регіональних і місцевих органів влади, самоврядування з освітнього планування*.

3.3. Пропозиції для центральних органів влади

Тренінги й практичне навчання для центральних органів влади** з: а) аналізу державної освітньої політики, б) формулювання і розробки програм, в) впровадження і моніторингу освітньої політики.

4. Пропозиція щодо розвитку пробних сільських освітніх округів

Ц і л і. Основною метою створення освітніх округів у сільській місцевості є підвищення якості і доступу кожного до якісної освіти. Впровадження цих округів передбачає значне підвищення соціального статусу вчителя і приведення української освіти у відповідність до вимог ринків праці і стандартів європейської освіти. Звідси важливість даної ініціативи

для подальшого демократичного й економічного розвитку держави.

Проблеми. Доки існує значна нерівність у доходах між населенням сільських та міських регіонів, існує ризик відтоку частини загалу до більш великих населених пунктів, а також ризик того, що бідність буде передаватися у спадок. Родини, котрі мешкають у сільській місцевості, мають бути впевнені, що державна освіта забезпечить здатність їхніх дітей знайти собі роботу й бути успішними на ринку праці після завершення середньої школи. Доки цього не буде, то не можна уникнути витоку населення із сільської місцевості, і не варто сподіватися, що вдасться насильно, або якимсь іншим чином закріпити людей, як це робилося за радянських часів.

Окреслимо головні проблеми впровадження освітніх округів.

1. На заваді доступу до середньої освіти високої якості в багатьох випадках стоять: а) низька ефективність шкіл, б) падіння кваліфікації вчителів, в) нерозв'язані проблеми транспортування (підвезення учнів і вчителів) й особливо гостро ці питання постають у сільській місцевості.

2. Не може бути єдиної загальної для всіх схеми освітнього округу; регіони України мають свої відмінності і треба виробити індивідуальні підходи і розробити відмінні правила (рамкові положення) на основі вивчення місцевих особливостей.

3. Округи не можуть бути створені “зверху”, в адміністративному порядку. Вирішальною при їх запровадженні є участь громади і рішення батьків. Переваги округу мають бути очевидними й створювати нові можливості для учнів, батьків, громади. Тільки в цьому разі підвезення, нова організація освітнього

*Див.: Матеріали тренінгів для різних рівнів влади та місцевого самоврядування, підготовлені в рамках проекту “Розвиток освітньої політики на місцевому рівні в Україні” 2002–2004 рр. (www.istc.biz).

**Див.: Матеріали тренінгів для національного рівня прийняття рішень, підготовлені в рамках проекту “Створення груп аналізу політики та ресурсного центру в уряді України” 2000–2001 рр. (www.icps.kiev.ua).

процесу виправдані. Інакше закриття, злиття шкіл, перевід дитини до нового навчального закладу будуть викликати протидію з боку спільності.

4. Адміністративні і правові перешкоди постають на шляху консолідації ресурсів шкіл, покращення взаємодії між школами, партнерства школи і громади. Для цього має бути розроблена належна правова база, забезпечені умови раціоналізації освітньої мережі і закріпленій статус освітніх округів як автономних одиниць цілісної освітньої системи.

5. Запровадження округів – тільки засіб, метою є висока якість, доступ до якісної освіти. А цього не можна забезпечити без подолання вищезазначених перешкод.

Рекомендовані напрямки робіт і план дій. Урядом України здійснюється низка заходів, як з боку центральної законодавчої й виконавчої влади, так і з боку регіональних та місцевих управлінь освіти, спрямованих на розв'язання вищепроаналізованих проблем:

– Комітет Верховної Ради з питань науки і освіти готує пропозиції щодо змін до бюджету та інших нормативних актів;

– Міністерство освіти і науки розробляє “Положення про освітні округи” і реалізує відповідні адміністративні заходи з упровадження цього важливого рішення;

– у деяких регіонах обласні управління і районні відділи освіти, за підтримки місцевих адміністрацій і за участі територіальних громад, планують розвиток мережі закладів середньої освіти з урахуванням переходу до сільських освітніх округів. (Дивіться, зокрема, на сайті www.istc.biz звіти про заходи у Сокальському районі Львівської області та Каховському районі Херсонської області, інші попередні результати проекту “Розвиток освітньої політики на місцевому рівні в Україні” за підтримки програми МАТРА, Міністерства закордонних справ Королівства Нідерландів).

Ці та інші заходи центральних і місцевих органів влади щодо запровадження пілотних (пробних) сільських освітніх округів мають спиратися на ґрунтовну аналітичну та інформаційну підтримку з боку державних та незалежних дослідницьких центрів. У зв'язку із цим нами пропонується такий перелік робіт і відповідні їм напрямки діяльності:

А. Вивчення попереднього досвіду раціоналізації освітньої мережі, спроб створення округів. Це потрібно для визначення закономірностей, аналізу чинників, що впливають на ефективність і якість освіти. (Слід зазначити, що таке вивчення досвіду більш ефективне, якщо під час перших спроб запровадження відбувається аналітична підтримка цього процесу за єдиною методикою проведення досліджень.)

Б. Підготовка методичних і практичних рекомендацій для різних рівнів прийняття рішень. Вивчений і систематизований досвід дозволяє підготувати практичні та методичні рекомендації для різних зацікавлених учасників процесу, для різних рівнів прийняття рішень (політичних, управлінських, адміністративних та фінансових). Ці рекомендації, сформульовані у формі методичних порад, аналітичних записок та інших інформаційних матеріалів, знаходять застосування під час планування розвитку освіти та підготовки нормативних документів.

В. Вироблення програм запровадження пілотних сільських освітніх округів у конкретній місцевості. З цією метою на основі результатів роботи за напрямками А і Б приймається рішення щодо підготовки планів дій з урахуванням особливостей кожного регіону (та інших політичних, організаційних та фінансових чинників) і на основі вже набутого та узагальненого досвіду попередніх робіт.

Г. Розповсюдження досвіду впровадження пілотних ініціатив зі створення сільських освітніх округів, оприлюднення результатів експерименту, їхнє широке експертне й громадське обговорення.

Підготовка на основі цих результатів та їхнього обговорення документів державної політики з ефективного впровадження сільських шкільних округів.

Кроки робіт. Реалізувати запропоновані напрямки робіт, на нашу думку, дозволять такі кроки:

Перший. Посилення координаційної функції, яка забезпечує проведення досліджень з вивчення попереднього досвіду. Продовження аналітичного супроводу округів у Сокальському і Каховському районах. Підготовка звіту з визначенням чинників ефективності та якості освіти.

Другий. Створення координаційної ради, що відповідає за організацію досліджень і систематизацію результатів, аналіз і розповсюдження досвіду. Запровадження формату, виробленого у попередніх дослідженнях, для проведення аналогічних досліджень в інших регіонах (попередні домовленості вже існують щодо Старосамбірського та Сколівського районів Львівщини, Велико-Олександрівського району Херсонщини. Також було б доцільним запровадити аналогічні дослідження в Козятинському районі Вінничини, Ставищанському районі Київщини та ще в одному-двох районах східних областей України).

Третій. Підготовка доповіді та аналітичної записки (звіту за результатами порівняльного аналізу і досліджень) до Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради та Міністерства освіти і науки. Вироблення рекомендацій для різних рівнів прийняття рішень і суб'єктів освітнього процесу. Обговорення звіту і вироблених рекомендацій.

Четвертий. Підготовка пропозиції проекту для бюджету 2006 року з підтримки впровадження сільських освітніх округів на основі: а) проведених досліджень, б) урахування регіональних особливостей, в) наголосу на участі громади і батьків, г) пропозицій щодо запровадження автоперевезень, д) вироблення правил організаційної структури округу та інших похідних питань.

1. Закон України "Про освіту" // Україна. Закони. Основні чинні закони і кодекси України. - К.: Махаон, 2003. - С. 533-542.

2. Державна програма Освіта ("Україна 21 століття"). - К., 1993.

3. Національна доктрина розвитку освіти. Проект // Освіта України. - №29. - 2001. - 18 липня.

4. Проблеми і перспективи розвитку середньої освіти в Україні / Авторський колектив: О.В.Коловіцкова, Ю.В.Луковенко, В.А.Нікітін, Н.В.Слухай, С.В.Слухай, В.М.Якушик. - К.: Видавничий дім А.С.С., 2004. - 64 с.

5. *Thirsk W.* A Fiscal Glance Inside a Set of Rayons. - FAO, 2002 // www.fao.kiev.ua.

6. *Корсак К.В.* Стандарти середньої освіти: практика України і країн Західної Європи. - Доповідь на семінарі (квітень 2003 року) в рамках проекту «Розвиток освітньої політики на місцевому рівні в Україні». (К.В.Корсак - директор Київського інституту освітньої політики, експерт-представник України в Комітеті з освіти Ради Європи; korsak@iep.uninet.kiev.ua).

7. *Поллок І.* Запровадження нових навчальних програм / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України», Київ, 25-27 січня 2001 року. - К., 2001. - С. 18-25.

8. Політика у сфері освіти. Економічне зростання на засадах справедливості. Український погляд. Документ для обговорення. № 407. - Світовий Банк, 1999.

9. *Вітренко Ю.М.* Чому ми такі бідні? Тому що не освічені // День. - 1999. - 22 квітня.

10. Розвиток освітньої політики на місцевому рівні // www.istc.biz.

11. www.sefr.kiev.ua

12. *Levitas T., Herchinsky J.* Educational Policy and Finance in Lviv // Local and Regional Government Institutional Strengthening. - К.: LARGIS, 2001 // <http://largis.kiev.ua/english/ind-engl.htm>

13. Управління і фінансування освіти: наявні механізми та проблеми. - К.: ПРООН, 2001. - С. 19.

14. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. - К.: К.І.С., 2003.

15. Україна. Відновлення зростання на засадах справедливості: Меморандум про економічний розвиток України. Економіка країн світу. Дослідження Світового Банку. - К.: Світовий Банк, 1999. - С. 77. (Розділ 4. Чи може Україна одночасно забезпечити економічне зростання та соціальну справедливість. - С. 68-96).

16. Постанова КМ № 38 від 20 січня 1997 р. "Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватись державними навчальними закладами".

17. Середні навчальні заклади України на початок 2000/01 навчального року. Статистичний бюлетень. - К.: Держкомстат, 2001.

18. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2000/2001 навчального року. Статистичний бюлетень. - К.: Держкомстат, 2001.

19. Маркетинг в Україні. - 2001. - № 3. - Липень-вересень. - С. 43.

20. Державна податкова адміністрація України. Лист від 29 січня 1998 р. № 846/11/15-0116 "Про оподаткування закладів і установ освіти".

21. *Лікарчук І.* Закон України про загальну середню освіту і перспективи його функціонування // Світло. - 2000. - № 3. - С. 13-16.

22. *Lukovenko Yu.* Ukraine: Steps towards Effective Fiscal Equalization // Chapter 5. Sub national Expenditures on Education: Towards an Effective Use of Public Resources. // Dilemmas and Compromises: Fiscal Equalization in Transition Countries. / Ed. by Sergii Slukhai. // Budapest: LGI / OSI, 2003. - P. 143-146.

23. *Сердžioванні Т.Д., Баргінгейм М., Кумз Ф.С., Тарстон П.В.* Керування освітою і шкільне врядування. - Львів, 2002.

24. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. - Тернопіль: Економічна думка, 2002. - 132 с.

Надійшла до редакції 1.12.2004.

ФІЛОСОФІЯ ОБЛИЧЧЯМ ДО СВІТОВИХ ПРОБЛЕМ (за матеріалами XXI Всесвітнього філософського конгресу)

У м. Стамбулі (Туреччина) відбувся перший у третьому тисячолітті та XXI столітті – XXI Всесвітній філософський конгрес. Такі конгреси скликаються кожні 5 років, починаючи з 1990. За минуле століття відбулося двадцять Всесвітніх філософських конгресів. Організатором таких конгресів є Міжнародна Федерація філософських товариств у співробітництві з однією з країн – членів МФФТ, яка приймає та організовує конгрес. Ключовою темою XX Всесвітнього філософського конгресу, який відбувся в Бостоні у серпні 1998 року була “Пайдейя” (пер. з грецьк. – ведення). XXI конгрес зосередив в основному увагу філософів на проблемах, які постали перед людством на початку століття та тисячоліття. Саме тому і було обрано тему: “Філософія обличчям до світових проблем”. Основна його мета – окреслити стан філософської думки, виявити тенденції її розвитку на службі людству.

За традицією основна тема конгресу обговорювалась на чотирьох пленарних засіданнях і 5-ти симпозиумах: Пленарні засідання були такими:

1. Роль філософії в епоху Просвітництва, у постмодерній думці і в подальшій перспективі. *Юрген Габермас* (Німеччина), *Квазі Віреду* (Гана), *Онай Сезер* (Туреччина).

2. Нове у розвитку науки і технологій: етичний і філософський виклики. *Дон Іде* (США), *Анне Фагот Ларго* (Франція), *Ізрік* (Туреччина), *Чен Ки Вей* (Китай).

3. Глобалізація і культурна ідентичність. *Д.П. Чаттопадхія* (Індія), *Ін-Сук Ча* (Корея), *Єрмек* (Туреччина).

4. Права людини, держава і світовий порядок. *М. Пендлбарі* (Південно-Африканська республіка), *Іріс Янг* (Сша), *Дж. Желев* (Болгарія).

Симпозиуми:

1. Нерівність, буденність і розвиток: філософські перспективи. *Р. Бернасконі* (США), *Андреас Есгете* (Ефіопія), *Агнесса Геллер* (Венгрія).

2. Насилля, війна і мир. *Абусалам Гусейнов* (Росія), *Рене Жирар* (Франція), *Р. Баласубраманіан* (Індія), *Б. Вейсгаутт* (Швейцарія).

3. Демократія та її майбутнє: громадянство і громадянське суспільство. *Улуг Нутку* (Туреччина), *Сейла Бенхабіб* (США), *Вікторія Компас* (Іспанія), *Д. Мучинович* (Югославія).

4. Права людини: концепції, проблеми, перспективи. *Алан Гевірт* (США), *Освальд Гарілья* (Аргентина), *С.Б. Діагне* (Сенегал), *Ф.Д. Агостіньо* (Італія).

5. Філософія в Туреччині. *Т. Анг*, *З. Давран*, *А. Каратай*, *Х. Тене*, *Б. Чатуксекек* (Туреччина), *Мирто Драгона-Монакоу* (Греція), *Стеліос Вірвідакіс* (Греція).

Винятково насичена програма Конгресу включала роботу 51 секції та 35 круглих столів.

Етика і філософія мистецтва. – *Е. Муцопулос* (Греція), *Г. Марчіано* (Італія).

Прикладана етика. – *Дін Чаттерье* (Індія), *Р. Маккормік* (Канада).

Підходи до філософії. – *Люціус Аутлоу* (США). Біоетика і медична етика. – *Г. Оттуа* (Бельгія), *Пристрам Г. Енгельгарт Мл.* (США).

Бізнес етика. – *Р-д Джордж* (США), *Джекоб Рендтрофф* (Данія).

Латиноамериканська філософія: сучасні проблеми. – *Хуан де Диос Виал* (Чілі).

Філософія дії.
 Філософія культури. – П. Дж. Хаунтонджі (Бенін), В. Каучі (Канада).
 Філософія освіти. – М. Куле (Латвія).
 Порівняльна філософія.
 Етика. – Р. Прасад (Індія), Г. Тене (Туреччина).
 Права людини. – М. Драгон-Монакоу (Греція), Ф. Віола (Італія).
 Образи і символи. – Б. Рохо (Мексика).
 Логіка і філософія логіки. – Р. Войчицький (Польща)
 Метафізика. – С. Іня (Туреччина)
 Онтологія. – Дж. Таміньяк (США)
 Феноменологія. – Ден Захаві (Данія)
 Особистість та ідентичність. – С. Восс (США–Туреччина)
 Філософська антропологія. – О. Тейво (Нігерія), С. Поджи (Італія)
 Філософська герменевтика. – К. Дінчер (Туреччина)
 Філософія когнітивних наук. – Хесус Ескуайер (Іспанія), В. Кеніг (Німеччина)
 Філософія комунікації та інформації. – А. Едьюген (Туреччина)
 Філософія і економіка. – А. Доменек (Іспанія)
 Філософія і навколишнє середовище.
 Філософія і майбутнє покоління.
 Філософія і гендер. – Г. Негл-Докекал (Австрія)
 Філософія і література. – Аннела Бони-Коне (Кот-д’Івуар)
 Філософія для дітей. – К. Хавас (Угорщина)
 Філософія в Африці: сучасні проблеми. – М. Вахба (Єгипет)
 Філософія історії. – Б. Буржуа (Франція), Д. Езлем (Туреччина)
 Філософія мови. – Стелос Вірвідакіс (Греція)
 Філософія права. – В. Макбрайд (США), Деспотопулос (Греція)
 Філософія математики. – С. Батачарія (Індія)
 Філософія свідомості. – Тед Хондерік (Англія)
 Філософія природних наук. – І. Нінілуото (Фінляндія).
 Філософія природи. – М. Сінгтон (Бельгія)
 Філософія релігії. – Френсіс Жак (Франція)
 Філософія суспільних наук. – В.А. Лекторський (Росія)
 Філософія спорту. – А. Ердемлі (Туреччина)
 Філософія техніки. – Г. Ленк (Німеччина), М.А. Кінтамілла (Іспанія)
 Філософія цінностей. – Дж. Теффо (ПАР)
 Соціально-політична філософія. – Б. Кандл (Індія), А.В. Турхан (Туреччина)
 Теорія пізнання. – К. Лерер (США)

Час і пам’ять.
 Давньогрецька філософія. – П. Обенк (Франція)
 Філософія модерну. – Ж. Феррарі (Італія)
 Сучасна філософія. – Мохамед Тюркі (Туніс)
 Філософія Азії і країн Тихоокеанського узбережжя. – І. Кім (Корея), Дж. Ватана (Японія).

В конгресі взяли участь провідні мислителі 83 країн світу. Найчисельнішими були делегації із США, Туреччини, Росії. Неймовірно оригінальний спосіб участі у конгресі обрала Росія, яку представляли понад 200 учасників. Сто п’ятдесят учасників конгресу прибули в Туреччину на “Філософському пароплаві” “Марія Єрмакова”. Ця символічна назва корабля була приурочена відродженню історичної та соціокультурної пам’яті про інтелектуальну трагедію Росії під назвою “Філософський пароплав” (1922): 16 листопада 1922 року із Петрограду вийшов пароплав, на якому з Росії вислали чергову партію інтелектуалів – 25 сімей інтелігенції, серед яких були філософи Микола Лоський, Лев Карсавін, Іван Ільїн, Олександр Ізгаєв. Дещо раніше, також на пароплаві, Росію примусили покинути Миколу Бердяєва, Лева Шестова, Семена Франка, Олександра Кожевнікова, Пітіріма Сорокіна, Бориса Вишеславцева та багатьох інших відомих учених, політиків, публіцистів. Цей пароплав згодом сумно охрестили “філософським”. Однак, на відміну від свого історичного попередника, “Філософський пароплав –2” повернувся в Росію. Під час зворотнього рейсу на кораблі відбулася символічна церемонія: на палубі на загальних зборах і перед очима телекамер були зачитані імена видатних мислителів ХХ століття, які навечно повертаються в Росію. Хоч своїми книгами вони вже давно повернулись, але не було жодного акту покаяння. Мисляча Росія із чистою совістю входить у нове століття.

Російська делегація дуже широко презентувала свою масштабну участь у ХХІ Всесвітньому філософському конгресі. Організатори довели через рекламу до відома всіх учасників конгресу зміст дискусій та круглих столів, які проводились на “Філософському пароплаві” із залученням всього міжнародного філософського співтовариства. Велично представили новинки філософської літератури, зокрема такі видання, як: “Новая философская энциклопедия”, “Социологическая энциклопедия”, “Антология правовой философской мысли” та інші. Вагомою подією на конгресі стала презентація фундаментальної енциклопедичної праці “Глобалістика” на російській та англійській мовах. І, як відзначили її головні редактори та укладачі проф. І. Мазур,

проф. А.М. Чумаков, проф. В. Гей, це подія планетарного значення, оскільки енциклопедія є безпрецедентним у світовій практиці виданням, що присвячене проблемам глобалізації та основним суперечностям сучасного світу. Енциклопедія підготовлена великим міжнародним колективом (445 авторів із 28 країн). Вона містить більше 1300 оригінальних статей (в англійському варіанті – біля 500). Підготовка і видання здійснені Центром наукових і прикладних програм “Діалог” за участі Російського філософського товариства, Російської екологічної академії, Міжнародної суспільної організації “Стурбовані філософи за мир” і Проекту “Пайдейя” Бостонського університету (США).

Президент Конгресу *Іоанна Кучураді* у своєму зверненні “Учасникам XXI Всесвітнього філософського конгресу”, зокрема, зазначила: “Цей конгрес буде зосереджений на проблемах, які стосуються всіх людей, котрі живуть нині на нашій планеті, а також майбутніх поколінь. Він є чудовою можливістю для того, щоб пролити яскраве світло на ті аспекти, які при обговоренні часто не потрапляють у сферу уваги людей, і для того, щоб обмінятися ідеями стосовно нашого спільного майбутнього – про те, як нам його побудувати”.

Найбільш знаковою подією на XXI Всесвітньому філософському конгресі була участь у ньому живої легенди світової філософії – німецького мислителя *Юргена Габермаса*. Зокрема, для мене це було одним із вирішальних моментів у прийнятті рішення щодо участі у конгресі. Прославлений філософ виступив із доповіддю на першому пленарному засіданні “Роль філософії в епоху Просвітництва у постмодерній думці і в подальшій перспективі”. Його виступ був зосереджений на проблемі значущості міжнародного права. У першій половині оратор розглянув підняті проблеми у досвіді філософування німецького мислителя *І. Канта*, зокрема його ідеї космополітичного світоутворення, у другій – проаналізував погляди на міжнародне право *Карла Шмідта* й окреслив сучасну міжнародну ситуацію, передусім у сфері політики США.

Італійський професор *Дж. Ватімо* виступив із доповіддю “Кінець філософії в еру демократії”, а африканський мислитель *К. Віреду* висвітлив проблему “Роль філософії у міжкультурному

діалозі: африканська перспектива”. Турецький мислитель *Онай Сезер*, який вів перше пленарне засідання, звернувся до учасників Всесвітнього філософського конгресу із пропозицією замінити термін “постмодернізм”, оскільки він тільки заплутує всіх. Натомість він запропонував увести поняття “трансмодернізм”.

Значна увага на конгресі була зосереджена на філософському осмисленні проблем глобалізації та її наслідків. Винятково змістовною у цьому контексті видається доповідь проф. *Ін Сук Ча* з Кореї, який виступив за темою “Глобалізація культурної ідентичності і розвиток особистості”. Цей мислитель, спостерігаючи за взаємодією між культурами, переосмислив зміст таких понять, як мондіалізація світу та транскультурація життєвого світу.

На засіданні секції “Проблема глобалізації безпеки” американка *Гейл Пресбі* розпочала свій виступ із характеристики політики США як політики неоімперіалізму і неоколоніалізму. Після чого пролунали гучні оплески і пропозиція на цьому виступ завершити та відразу ж перейти до обговорення.

Вкрай неоднозначно і суперечливо був сприйнятий виступ французького професора *Анне Фазгот Ларго*, яка детально проаналізувала рівень розвитку нових технологій, зокрема охарактеризувала проблему клонування, нових методів лікування на основі людських ембріонів та ін.

Новаторством Стамбульського Всесвітнього філософського конгресу була організація студентських секцій, ініціаторами яких став оргкомітет міжнародних філософських олімпіад, котрі щорічно проводяться в одній із країн світу. Україна, до речі, вже кілька років поспіль бере участь у міжнародних філософських олімпіадах (VII МФО м. Брашов (Румунія), VIII МФО м. Будапешт (Угорщина), X МФО м. Токіо (Японія), XI МФО м. Буенос Айрес (Аргентина)). Інтерес до студентських секцій був дуже великий, як власне і кількість учасників. Це плекає надію стосовно ролі, яку філософія може відігравати у побудові майбутнього нашої планети, адже сьогодні вона справді повертається обличчям до світових проблем.

Надія ГНАСЕВИЧ,

кандидат філософських наук, доцент,
м. Тернопіль

ІНСТРУМЕНТАЛЬНА ПСИХОДИДАКТИКА: ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРТИЗА МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

11–12 березня 2005 року в місті Києві, у стінах ліцею № 157 відбувся Всеукраїнський семінар на тему "Технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника", що зібрав близько півсотні науковців, посадовців високого рангу, освітян, управлінців середніх навчальних закладів України, психологів, методистів та представників засобів масової інформації. Серед активних дійових осіб були доктор психологічних наук, професор, директор Інституту експериментальних систем освіти ТАНГ, головний редактор журналу "Психологія і суспільство" А.В. Фурман, головний спеціаліст з питань початкової освіти Міністерства освіти і науки України А.М. Заїка, кандидат педагогічних наук, проректор Київського міського педагогічного університету ім. Грінченка, представник Міського управління освіти м. Києва Л.М. Ващенко, представник районного управління освіти Оболонського району І.М. Пархоменко, кандидат педагогічних наук, доктор філософії, директор експериментальної ЗОШ №44 м. Запоріжжя В.О. Комісаров, директор ліцею № 157 м. Києва В.І. Костенко, директор ЗОШ №43 м. Донецька Н.Є. Ситнікова, директор різнопрофільного ліцею №24 м. Харцизька Л.В. Аксьонова, заступник директора цього ліцею Г.В. Дробашко, вчитель-дослідник ліцею №24 м. Харцизька І.О. Губенко, директор Технологічного ліцею №9 м. Харкова М.Ю. Бушевський, заступник директора цього ліцею Д.Л. Острівна і вчитель-дослідник О.М. Рибцова, заступник директора ЗОШ №11 м. Куп'янська Н.П. Петрова, заступники директора ЗОШ №54 м. Луганська Н.В. Малаєва і М.І. Понамаренко, заступник директора ЗОШ №43 м. Донецька О.М. Тенінчева, заступник директора ЗОШ №10 м. Бердичева Н.В. Панасюк-Мариняк, психологи ЗОШ № 164 м. Харкова Н.А. Сутула та О.А. Савіна, вчителі-дослідники ЗОШ №46 м. Херсона Л.О. Шевченко, В.В. Борисова і В.П. Шпиченко, викладачі кафедри соціальної роботи Тернопільської академії народного господарства А.Н. Гірняк і Л.З. Ребуха, кореспондент ТРК "Київ" О.П. Сябро, головний редактор газети "Початкова освіта" Т.В. Бишова, заступник головного редактора цього періодичного видання О.М. Кондратюк, головний редактор газети "Психолог" Т.А. Шаповал, заступник директора ліцею №157 м. Києва Л.М. Лапшина, помічник директора цього ліцею О.В. Єргіна, вчителі-дослідники Т.В. Козлова, О.М. Сулява, В.І. Кириченко, О.А. Дашинська та вчителі-предметники В.І. Гончар, Н.І. Торбенко, Е.О. Ян, О.Г. Гайштут, Н.С. Кузьменко, О.Ф. Струк та інші.

Розпочинаючи освітній фестиваль інноваційного підручникотворення, директор ліцею №157 м. Києва *Костенко Віктор Іванович* зазначив, що глобальною тенденцією розвитку

людської цивілізації у XXI столітті є глибокі зрушення у суспільній свідомості – поворот від державно-технократичних проблем до проблем людини та її буття у їх феноменальній складності,

неосяжності, унікальності. Суть перетворень в очолюваному ним освітньому закладі зводиться насамперед до збагачення ментального досвіду молоді через спектральне заповнення їхнього внутрішнього світу переживаннями, думками і духовними станами, які інтенсифікують реалізацію творчих можливостей кожного, а в соціально-культурному плані сприяють істотному підвищенню інтелектуального і духовного потенціалу суспільства. Однак поступ цивілізації до духовно зорієнтованої освіти надзвичайно складний. Розвиток єдиної фундаментальної науки про людину на цьому шляху, якщо вона враховує надбання інших сфер людської життєдіяльності (культура, релігія, мистецтво) й об'єктивується у широкомасштабному експерименті, є закономірним прогресивним явищем. Це повною мірою стосується однієї із серцевинних проблем людського буття – природи віри. Ось чому ще десять років тому була підготовлена і прийнята педколективом до зреалізування довготривала програма науково-дослідної роботи “Школа Віри” (див. Школа Віри // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – 16 с.). Для нас *Школа віри* – це науково-освітній заклад тотального плекання духовності і віри у найвищому гуманістичному і загально-індивідуальному розумінні, життєдіяльність якого спрямована на створення інноваційної системи виховання самовідповідального громадянина України. Мета, завдання, наукова парадигма і принципи діяльності цього закладу сутнісно визначені впровадженням інноваційної освітньої моделі – *модульно-розвивальної оргсистеми* (див. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К., 1997. – 340 с.; Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація / / Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – № 3–4. – 292 с.).

Учасники семінару заслухали звернення фундатора інноваційної модульно-розвивальної системи освіти, знамено котрого підхопило уже більше двох десятків провідних навчальних закладів і науковців-одномумців на теренах всієї України, професора *Анатолія Васильовича Фурмана*. Він зазначив, що підручник є важливою ланкою міжсуб'єктної розвивальної взаємодії, яка базується на здатності знати і розуміти, нормувати і цінувати, а відтак розвиває спроможність емоційно, мисленнєво і духовно проникати у сутність явища, спираючись на ментальний досвід, дає змогу постійно розширювати власне світобачення горизонтів теперішнього, спрямованого у життєствердне майбутнє. Школа віри, яка фактично реалізується 12 років, за цей час зробила гігантсь-

кий крок уперед саме в аспекті наукового проектування, створення, апробації, технології використання модульно-розвивального підручника, що психотехнологічно реалізує повний освітній цикл від оволодіння учнем знаннями й уміннями до свідомого оперування ним соціальними нормами, забезпечує його внутрішній перехід на вартісно-самореалізаційний рівень організації власного життя-навчання.

Доповідач наголосив, що теорія модульно-розвивального підручника у науковому плані є абсолютно розробленою і висвітлена у монографії “Теорія і практика розвивального підручника”. Однак залишається актуальним питання апробації та адаптації типових взірців цих інноваційних книжок. Тому кожному представнику експериментальної школи роздано Тематичний план науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи Інституту ЕСО ТАНГ на 2005–09 роки, де у 6 розділі під назвою “Експериментальна практика інноваційної системи модульно-розвивального навчання” є чітко прописані завдання кожній із шкіл. Також Анатолієм Васильовичем презентовано останній номер журналу “Психологія і суспільство”, котрий уже шостий рік є візитівкою чинної наукової школи. У ньому під рубрикою наукове життя опубліковані підсумки Шостого щорічного зібрання цієї авторської школи, що відбулося у жовтні 2004 року в м. Тернополі, учасниками котрого були більшість присутніх.

Фурман А.В., запрошуючи побачити особливості застосування такого тонкого інструменту як розвивальний підручник, запропонував усім скористатися бланками для проведення психолого-педагогічної експертизи змістовності розвивальних взаємин, що дає змогу, користуючись п'ятибальною шкалою, оцінити похвилинний перебіг модульно-розвивальних занять на підставі восьми блоків-критеріїв, і в підсумку в балах та відсотках визначити вияв професійно-ментального досвіду вчителя (розвивально-комунікативний аспект), ментального досвіду учнів (атмосфера спілкування на занятті) і в такий спосіб підрахувати загальний відсоток ефективності їхньої розвивальної взаємодії. Отже, є можливість чітко встановити, скільки часу (у відсотках) займатиме малоефективний традиційний урок, коли транслюють знання, і скільки – триватиме модульно-розвивальне заняття, тобто вивести об'єктивний коефіцієнт ефективності досліджуваної освітньої взаємодії. На завершення Анатолій Васильович побажав усім успіху та збагачення новим науково-технологічним підґрунтям, отримати задоволення і радість від спілкування.

Першим у блоці відкритих занять був презентований міні-модуль з математики у 4-А класі на тему “Дробі” (етапи: установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий). Учителька **Гончар Вікторія Іванівна** наочно продемонструвала, як під час зазначених етапів об’єктивується перед учнями позитивна установка на освітню діяльність, формується зовнішня і внутрішня складові освітньої мотивації, цілевизначаються межі змістового модуля як гармонійна єдність знань, умінь, норм, цінностей. Важливою передумовою утворення такої установки і мотивації є емоційне насичення пізнавальної діяльності дітей, їхній відповідний афективний настрій на пошук нових проблем. Саме цим і спричинене створення на цих етапах низки проблемних ситуацій, які, активізуючи мисленнєвий процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її потребо-мотиваційних станів і когнітивно-сміслових структур, притаманних саме для розвивальної взаємодії.

Не менш захоплюючим було заняття з української мови в 2-А класі на тему “Наголос” (етапи: оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний). Учителька **Торбенко Надія Іванівна** методично показала, як завдяки інноваційному підручнику відбувається первинне осмислення учнями теоретичного матеріалу, оцінювання і самооцінювання рівнів змістово-сміслового розуміння раніше здобутих теоретичних залежностей, а в подальшому – організується переструктурування та соціальна адаптація науково осмисленого освітнього змісту у формі інструкцій, планів, мислесхем і нормативних таблиць щодо правильного вживання наголосу в буденному мовленні.

Справило позитивне враження на учасників семінару й заняття з курсу “Я і Україна” в 4-Г класі на тему “Твій рідний край” (етапи: системно-загальнювальний, контроль-рефлексивний). Учителька **Ян Ельвіра Олександрівна** вдало використовувала роботу учнів із систематизуючими моделями, таблицями, схемами, що формують світоглядно-насичений соціально-культурний простір за допомогою знаково-графічних засобів і визначають полісміслові зв’язки між поняттями і явищами. Також активно використовувались такі форми роботи, як демонстрація учнями своїх самостійних здобутків, завдання узагальнювально-проблемного характеру, вікторини тощо. Особливо приємно вразило запрошених гостей проведене із ними експрес-інтерв’ю, за якого учні примусили спостерігачів перетворитися в активних співучасників освітнього дійства.

Щире захоплення також викликали заняття з тренінгу інтелекту в 3-Б класі „Пошуки скарбів” учителя-методиста **Гайштута Олександра Гри-**

горовича та історії світової художньої культури у 3-А класі вчительки **Кириченко Валентини Іванівни**. Саме завдяки психомистецькому застосуванню основного програмово-методичного інструментарію – інноваційного підручника, заняття були організовані навколо творчої активності третьокласників, їхнього гуманного ставлення до інших, добросердечності, прозоріння, самоаналізу, внутрішнього збагачення і самотворення.

Не залишила нікого байдужим підготовлена учнями молодших класів концертна програма: хореографічні постановки, рольові дійства із застосуванням іноземних мов, демонстрація вокальних здібностей маленьких талантів, презентація досягнень у розмовному жанрі тощо.

Наступним етапом семінару була презентація директором ліцею **Костенком В.І.** та його помічником з технічних засобів навчання **Єрگیною Оксаною Володимирівною** інноваційних освітніх технологій у середній та старшій ланці школи. Віктор Іванович повідомив, що в ліцеї інтенсивно впроваджують інтерактивні, проектні та інформативні технології. Так, віднедавна ефективно функціонує *мультимедійний кабінет*, справжньою окрасою якого є Smart Board (“розумна” дошка) вартістю біля 40 тис. грн., кошти на придбання котрої ліцей виборів у гранті, організованому Канадським посольством в Україні, завдяки системному оновленню освітнього процесу. На жаль, навіть у столиці на сьогодні відсутнє програмне забезпечення до цього надсучасного технічного обладнання, тому вчителі-дослідники розробляють його самотужки, але, що приємно, не без успіху. Помічник директора доповнила, що за умов використання сучасних засобів навчання не тільки збільшується інтерес учнів до навчального курсу, інтенсифікується розвитковий перебіг емоційних та пізнавальних процесів, а й зростає продуктивність їхньої розумової праці загалом. Крім того, докорінно змінюється роль учителя, адже він перестає бути механічним ретранслятором певного набору знань, а стає управлінцем-координатором, організатором розвитково насиченої освітньої діяльності. Час, що витрачався учителем для виконання креслень та надписів на звичайній класній дошці, завдяки клавіатурі комп’ютера та пульта дистанційного управління, відтепер відводиться на поточний інструктаж, індивідуалізацію навчального процесу, тому що з допомогою Smart Board будь-які маніпуляції з навчальним змістом можна виконати дотиком пальця до табло.

Кожна із кафедр здійснила наочну міні-презентацію своїх практичних здобутків у цій сфері. Особливо цікавими були тематичні мандрівки

“Країна многокутників” разом з головною героїнею Мишкою Бісектрисою, “Подорож на острів Круг”, “Геометрія для Золотої рибки”, побудова сузір’я Мала Ведмедиця та оригінальна презентація теми “Мартін Лютер”, котру самостійно розробили старшокласники. Присутні із задоволенням констатували широкий діапазон застосування сучасних технічних засобів навчання, незаперечними перевагами котрих є: повний спектр кольорової гамми зображень, велика корисна площа табло, якісний аудіосупровід, полікодована подача інформації, використання найновішої інформації із сайтів Інтернету, поетапна подача визначень окремими опорними фразами та символами, динамічність зображень, можливість вільного маніпулювання з об’єктами, динамічного суміщення малюнків, відновлення потрібної послідовності і хронології подій чи побудов, урізноманітнення форм перевірки рівня оволодіння навчальним матеріалом, багаторазове використання картографічних форм на уроках географії та історії, змога демонструвати та будувати просторові об’єкти, залучення учнів до навчальної діяльності як дійових осіб певного сюжету, оптимізація системної роботи мозку внаслідок максимальної активізації резервів його обох півкуль, підвищення цікавості, емоційності, доступності освітнього змісту та зниження неефективного використання часу, широкі можливості диференціації та коригування навчального змісту, компактність і легка транспортабельність магнітних та оптичних носіїв інформації тощо.

Після огляду блоку відкритих занять та їх фрагментів із застосуванням ТЗН учасники семінару перейшли до активного обміну думками і враженнями у режимі *круглого столу* на тему „*Технологія психомистецького застосування модульно-розвивальних підручників*”. Розпочав обговорення науковий керівник програми “Школа віри” проф. **Фурман А.В.** Він зазначив, що модульно-розвивальна система, в якій були створені і почали функціонувати презентовані інноваційні підручники, визнана освітянським співтовариством і набуває дедалі більше прихильників; також з’явилась низка кандидатів наук, що успішно захистили дисертації із цієї тематики. Однак, попри те, що наукова школа працює публічно і відкрито більше десяти років, влада постійно ігнорувала її здобутки, що проявлялось у відсутності будь-яких позитивних чи негативних відгуків, критики, або, бодай, природного для людини зацікавлення. Причиною цього, на думку автора модульно-розвивальної системи, була ситуація, за якої в освітній сфері перебувало “багато владників, а мало державників”. І саме сьогодні, завдяки їхнім

“зусиллям”, ми не можемо говорити про фундаментальний соціально-психологічний експеримент, для проведення котрого немає належних передумов, а мовиться лише про існування оригінальної авторської наукової школи на теренах національного суспільствотворення. І все ж за нової суспільної ситуації, разом із друзями-однодумцями, ми широко сподіваємося на можливість апробувати освітню модель і довести високу конкурентоспроможність та ефективність модульно-розвивальної системи, потенціал котрої частково продемонстрував і цей семінар. Анатолій Васильович зазначив, що розробка теорії і методології інноваційної освітньої моделі перебуває на завершальному етапі, і якщо чиновники чи суспільство не готові взяти цей готовий продукт, то він буде чекати свого часу. Автор дотепно зауважив, що школа-проект Яна Коменського повно утілилась лише через 200 років після його смерті. Завершальним етапом доповіді було виголошення офіційних результатів експертизи модульно-розвивальних занять. Загальні відсотки ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів виявилися такими: міні-модуль з математики (учителька Гончар В.І.) – 68,7% (20,6 балів); заняття з української мови (учителька Торбенко Н.І.) – 53,3% (16 балів); міні-модуль з курсу “Я і Україна” (учителька Ян Е.О.) – 70,7% (21,2 бал); заняття з історії світової художньої культури (учителька Кириченко В.І.) – 80% (24 бали).

Наданою можливістю висловити власні думки і враження скористались й інші учасники семінару. Так, заступник директора ЗОШ № 54 м. Луганська **Малаєва Н.В.** виступила із вітальними словами і подякою організаторам цього свята професійної майстерності. Вона зазначила, що така радість, яку випромінюють вихованці цього навчального закладу є найвагомішою оцінкою і результатом багаторічної науково-освітньої роботи і вдалого кадрового менеджменту. А кожна зустріч людей, яких духовно породила модульно-розвивальна система, допомагає ствердитись у своїй правоті, дарує потужний заряд ентузіазму і є невичерпним джерелом творчої наснаги.

Директор експериментальної ЗОШ №44 м. Запоріжжя, кандидат педагогічних наук **Камісаров В.О.** констатував, що ліцей №157 м. Києва без перебільшення може конкурувати з кращими середніми освітніми закладами США, звідкіля він нещодавно повернувся. Вадим Олексійович висловив радість з того, що і в Україні починають з’являтися навчальні заклади дійсно 21 століття, оскільки експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи у практику сучасної

школи не тільки комплексно вдосконалює її традиційну модель організації навчання, а й, щонайголовніше, створює істотно інший, гуманно-особистісний, соціально-культурний простір, основу якого становлять розвивальна взаємодія і паритетна освітня діяльність учителів і учнів.

Викладач Тернопільської академії народного господарства **Гірняк А.Н.** зазначив, що особисто для нього важливим показником якості навчального закладу є не те, що відбувається протягом уроку, а як не дивно, ті події, котрі можна спостерігати до його початку, або після його завершення. Він влучно підмітив, що молодших школярів неможливо примусити підіграти педагогу, штучно натренувати до показових відкритих занять, оскільки є ризик отримати зворотний ефект у формі протесту чи фальші. Тому презентовану результативність занять можна вважати типовою для даного навчального закладу. Цю тезу він підтвердив ще двома цікавими перехресними фактами: по-перше, батьки із піднесено-емоційним настроєм вели дітей до школи, а останні із задоволенням залишалися у її стінах; по-друге, значна частина учнів, навіть після завершення заняття, продовжує працювати з нетрадиційним підручником, що свідчить про сильну післядію, подальше проживання і поступовий вихід із стану цілковитого захоплення вітакультурним простором конкретного навчального модуля як єдності знань, умінь, норм і цінностей. Наявність таких учнів і є, на його погляд, об'єктивним показником ефективності будь-якого модульно-розвивального заняття. На завершення Андрій Несторович образно порівняв семінар з Київським науково-освітнянським майданом, котрий об'єднав справжніх патріотів своєї справи з різних регіонів України, які прагнуть системних змін у своїй галузі і знають як їх здійснити. Ця тиха, безкровна революція, за А.В. Фурманом, має відбутися у свідомості освітян і всього народного загалу й покликана спричинити якісний прорив на шляху рівноправного входження України в європейське науково-освітнє довілля.

В обговоренні відкритих занять також взяли участь директор Технологічного ліцею №9 м. Харкова **Бушевський М.Ю.**, директор ЗОШ №43 м. Донецька **Ситнікова Н.Є.**, психологи ЗОШ № 164 м. Харкова **Сутула Н.А.** та **Савіна О.А.**, вчителі-дослідники ЗОШ №46 м. Херсона **Шевченко Л.О.**, **Борисова В.В.** і **Шпиченко В.П.**, які у загальному форматі семінару окреслили здобутки, набутий досвід і досягнення учнівських і вчительських колективів, котрі працюють за модульно-розвивальною системою організації навчання.

Головний спеціаліст з питань початкової освіти Міністерства освіти і науки України **Зайка А.М.**

зазначила, що модульно-розвивальний підручник дає змогу вирішити низку важливих питань у шкільній освітній практиці і справді є інноваційним за своєю суттю. Досить цікавою та ефективною видається сама технологія застосування цього основного інструментарію учителя і учнів. Винятково позитивним є той факт, що у процесі створення цього науково-освітнянського продукту присутні як глибоке наукове підґрунтя, так і досвідна практика підручникотворення. Разом з тим представниця МОН висловила побажання зафіксувати і задокументувати численні досягнення навчальних закладів, що утілюють МРС та активніше співпрацювати з місцевими і центральними органами управління освіти. Антоніна Михайлівна також поставила кілька запитань, що виникли у неї упродовж розгортання попередніх етапів семінару: 1. Чому мовиться про міні-підручник, а не стабільну повноформатну навчальну книжку? 2. Чи можна поширити принципи проектування модульно-розвивальних підручників на традиційну систему підручникотворення та інтегрувати ці два підходи? 3. Чому модульно-розвивальні підручники вважаються інноваційними, невже традиційний підручник не здійснює розвиткового впливу на учнів?

Відповідаючи на перше запитання, автор МРС професор **Фурман А.В.** зауважив, що сучасні суспільно-економічні реалії та стан фінансування освітньої галузі зокрема не дають змоги створити повноформатні підручники, оскільки навіть презентовані типові взірці інноваційних навчальних книжок є результатом альтруїзму, сподвижництва учителів та наукових працівників, які не лише працюють на громадських засадах, а й тиражують їх за власний кошт. На друге питання щодо поширення принципів проектування модульно-розвивальних підручників на традиційну систему підручникотворення Анатолій Васильович дав негативну відповідь, тому що, на його глибоке переконання, систему не можна впроваджувати частинами, а інноваційний підручник ефективно функціонуватиме лише як структурний елемент адекватної для нього ("материнської") освітньої системи, тобто такої, яка забезпечує безперервну психолого-педагогічну взаємодію. Оскільки кожна навчальна книжка вирішує завдання тієї освітньої системи, в концептуально-інформативному полі якої вона створена, то механічне перенесення інструментарію у чужорідне середовище не дасть позитивного ефекту. Тому саме освітня система задає параметри окремого типу підручника, а не навпаки.

Анатолій Васильович частково погодився із третьою тезою, що і традиційні підручники сприяють розвитку учнів, однак їх вплив обмежується

когнітивним розвитком, котрий розгортається під впливом зовнішніх соціальних чинників, тому для означення цього процесу найбільш адекватним є поняття “формування”. Тоді як модульно-розвивальні навчальні книжки сприяють цілісному психосоціальному зростанню учня (розвиток особистості, зміни Я-концепції, емоцій і почуттів, оволодіння соціально схвалюваними навичками і моделями поведінки). Крім того, інноваційна освітня модель задає підґрунтя для педагога і задіює основні психоформи життєактивності людини до яких щонайперше, за принципом кватерності, відносяться такі: поведінка – діяльність – спілкування – вчинок; потреба – переживання – мотив – мета; суб’єкт – особистість – індивідуальність – універсум; несвідоме – свідомість – самосвідомість – Я-концепція.

Підсумовуючи сказане, проф. А.В. Фурман зазначив, що на відміну від традиційних книжок модульно-розвивальний підручник спричиняє не тільки локальний розвиток однієї із сфер особистості, а ситуативно сприяє проходженню наступником усіх етапів розвитку себе як: а) суб’єкта – перший етап МРС, коли головно розвивається пізнавальна сфера; б) особистості – другий етап МРС – соціальна сфера; в) індивідуальності – третій етап МРС – психосмислова сфера; г) універсуму – четвертий етап МРС – духовна сфера.

Приємною несподіванкою на завершення першого дня семінару стала подарована представниками ЗМІ змога ще раз психоемоційно долучитись до основних етапів динамічного процесу колективної мислєдїяльності, що транслювався на телеканалі “Київ”.

Другу частину семінару, що відбулась наступного дня, розпочав авторською лекцією керівник наукової школи проф. **Анатолій Фурман**. Квінт-есенцією доповіді стала засаднича теза, згідно з якою управлінцеві потрібна повноцінна наукова теорія, оскільки ніщо не може бути практичнішим за неї. Одним із завдань лекції було подолання невігластва і хибної думки значної частини управлінців, які декларують, що вони займаються “безпосереднім утіленням теорії у практику”. На думку автора, цього неможливо досягти хоча б тому, що між теорією і практикою розташовано вісім не менш важливих етапів, ігнорування котрих прирікає на провал будь-яку, навіть найдовершенішу, теорію. У цій ситуації доречно розглянути виголошені доповідачем дві стратегії створення об’єктивно нового наукового знання: від науки до практики та навпаки. Як було зазначено, наука і практика є протилежними полюсами сфери суспільного виробництва, оскільки перша

працює з абстрактно-ідеальним світом (поняття, категорії, інші мисленнєві конструкції тощо) і пояснює неочевидне, невидиме, утаємничене, а друга стосується реального світу та використовується задля експериментальної перевірки ідеальних об’єктів, законів їх розвитку, встановлення наукових фактів тощо. Відтак доповідач запропонував розрізнити наступні складові науки як сфери духовного виробництва:

– *теорія* як система принципів, положень, ідей, закономірностей, що дає пояснення явищам дійсності: відповідає на запитання “Що це?”;

– *методологія* як учення про науковий метод пізнання, засоби перетворення дійсності: відповідає на запитання “Яким шляхом чи способом?”;

– *парадигма* як спосіб постановки і розв’язання проблеми (наприклад, в основу класно-урочної системи навчання закладено сцієнтиску парадигму, а МРС базується на альтернативній – вітакультурній – освітній парадигмі);

– *наукове проектування* як система професійного майбутньотворення;

– *технологія* як достатньо деталізований опис етапів, способів виробництва наукових знань і реалізації наукових програм: відповідає на запитання “Як?” та містить описову і реалізаційну складові (скажімо, тут мовиться про розробку психомистецьких технологій модульно-розвивальної освіти);

– *управлінська модель* соціосистеми (наприклад, для інноваційної школи – модульно-розвивальний розклад занять).

– *програмово-методичні засоби* (у системі МРО це граф-схеми навчальних курсів, програми самореалізації особистості учня тощо);

– *реалізація психомистецьких технологій*, методів і технік розвивальної взаємодії, котра ґрунтується перш за все на вмінні працювати з психолого-педагогічним змістом;

– *експерно-діагностичне забезпечення* (насамперед експертиза ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня, якості МР підручника тощо);

– *конкретно-ситуативна інноваційна практична діяльність* учителя-дослідника-психолога.

Презентовані складові науки як окремого надважливого сегмента суспільного виробництва можна умовно поділити на дві частини: перша розкриває шлях науковця – культуротворення “зверху”, а друга – шлях творця-практика, котрий утілює культуротворення “знизу”. На завершення Анатолій Васильович зауважив, що майже з усіх поданих десяти рівнів успішно захищені кандидатські дисертації, напрацювання котрих використовують у своїй діяльності школи, що займаються

впровадженням МРС. Водночас він підкреслив, що та наукова, проектна та навчальна робота, котру ми сьогодні здійснюємо в індивідуальному та колективному життєреалізуванні, стосується нової галузі психолого-педагогічного знання – *інструментальної психодидактики*, у котрій велике майбутнє.

Представник МОН України *Антоніна Михайлівна Зайка* поцікавилась у доповідача, на якому шаблі цієї системи, відповідно до його бачення, розташовані управлінці і як саме відбувається адміністрування?

Професор *А.В. Фурман* пояснив, що управлінець має інтегрувати всі рівні пропонованої ієрархічної вертикалі і перебувати у центральній точці перетину висхідних і низхідних шляхів культуротворення. Директор ліцею №157 м. Києва *В.І. Костенко* із власного досвіду констатував такий факт: на жаль, сьогодні управлінець-директор поставлений в умови, за яких змушений виконувати функції виконроба, контролера, укладача нескінченних звітів та низки інших, не властивих йому, завдань. Тому в цьому аспекті він повністю підтримує *Анатолія Васильовича*, який стверджує, що менеджер в освіті має інтегрувати усі перелічені рівні і насамперед бути фахівцем-експертом, організатором та методистом-помічником для своїх підлеглих (див. статтю проф. *Фурмана А.В.* у цьому номері журналу, с. 29–76).

Не менш пізнавальною та емоційною була доповідь директора ЗОШ №44 м. Запоріжжя кандидата педагогічних наук *Комісарова В.О.*, який нещодавно, разом із делегацією українських освітян-управлінців, відвідав США, де упродовж трьох тижнів переймав досвід функціонування кількох десятків шкіл, коледжів, університетів – від Бостону, Гарварду та Нью-Йорка до невеличких провінційних релігійних шкіл, у котрих, як не дивно, одночасно навчаються діти близько двадцяти різних віросповідань. *Вадим Олексійович* жартома зауважив, що середні навчальні заклади Сполучених штатів і України мають багато спільних проблем. Так, наприклад, попри те, що майже кожен учень у США забезпечений портативним комп'ютером, середнім школам також хронічно не вистачає коштів, але, на відміну від України, не на виживання, а на розвиток. Цю “проблему” американці вирішують завдяки офіційній готівковій благодійній допомозі з боку батьків. Іншою кардинальною відмінністю двох освітніх систем є ставлення до учня, свобода вчителя, шкільне самоврядування та автономія школи загалом. Тоді як у вітчизняних школах лише нині започатковується інтеграція роздріб-

лених предметів, світова освітня практика уже давно передала учневі право вибору навчальних курсів, позбулася класно-урочної форми навчання, формуючи наступників у потоки, які варіативні за паралелями, а відтак перейшла до складання індивідуального навчального розкладу для кожного із вихованців. Напевно буде зайвим пояснювати, як ці інновації позначилися на комунікації, адаптації, інтеракції, різних формах самоактивності та інших аспектах життєдіяльності школярів. На жаль, відсутність децентралізації, а відтак і гуманізації – це головна вада освітянської сфери посттоталітарних країн. На підтвердження цієї тези доповідач навів невтішну статистику, що нашоєму на певні роздуми:

Країна	Обов'язкові предмети, %	Профільні предмети, %	Предмети за вибором, %
США	40	30	30
Росія	50	30	20
Україна	67	30	3

Ці цифри є особливо вражаючими, якщо згадати, що освіта задає параметри суспільства. Звідси висновок: у нас на 3% вільна дитина, вільна школа, вільне суспільство. Усім відомо, що неможливо перенести закордонні аналоги на вітчизняні реалії, саме тому перші паростки модульно-розвивальної системи освіти, котра є ментально і демократично зорієнтованою, мають дедалі частіше пробивати бюрократичний асфальт закостенілої традиційності.

З великою користю для присутніх пройшли і практичні заняття на тему “Проектування та експертиза модульно-розвивального підручника”, котрі провів викладач Тернопільської академії народного господарства, аспірант Інституту ЕСО *Гіряк А.Н.* Після презентації свого буклета “Система традиційного підручникотворення та її психолого-педагогічний аналіз” і модульно-розвивального підручника “Психокультурний розвиток як педагогічна категорія” він детально зупинився на технології створення інноваційних навчальних книжок. Одним з основних етапів підручникотворчого процесу, за його словами, є добір психолого-педагогічного змісту, присутність котрого у підручнику може бути чотирьохрівневою:

1. Відсутність психолого-педагогічного змісту, котрий підміняється первинним дидактичним змістом, що спрямований на передачу учневі лише певного набору знань і вмінь.

2. Наявність психолого-педагогічного змісту з методичною метою, що досягається шляхом закладання у підручник наскрізного сюжету, котрий логічно пов'язує завдання між собою, забезпечує їх наступність, породжує суб'єктивний

смісл і глибоку рефлексію, а відтак сприяє інтенсифікації перебігу психічних процесів. Сюжет уможливує психодраматичне розгортання навчального змісту за правилами сценічного мистецтва (зав'язка, кульмінація, розв'язка), що спричинює різномірне емоційне, розумове, вольове і психодуховне напруження. Наприклад, при вивченні курсу “Основи права” можна використовувати сюжет казки “Дюймовочка”, у котрому учні самостійно мають віднайти скосні персонажами правопорушення, ідентифікувати їх і винести вердикт, оперуючи нормами чинного законодавства. Отож, опертя на прихований психологічний зміст підручника на другому рівні дає змогу повніше реалізувати принципи причетності, формовідповідності, доступності та динамічності.

3. Проектування і зреалізування психолого-педагогічного змісту з методичною і вторинною – дидактичною метою (позапрограмний компонент). На цьому рівні застосування аналізованого змісту сюжетна лінія підручника не тільки посилює пізнавальну активність учнів, а й налагоджує міжпредметні зв'язки та інтегрує змістово-пояснювальний формат навчальних курсів. Так, застосування на уроці математики сюжету про Київський зоопарк дає змогу використати для формулювання задач, що передбачені навчальною метою, надзвичайно цікаві відомості про життя екзотичних птахів чи тварин. Інакше кажучи, первинний дидактичний зміст стосується математики, а вторинний, психологічний, – екології, біології, зоології, географії тощо. У такий спосіб більш повно виконуються вимоги принципів змістовності, поліфункціональності і метасистемності.

4. Наявність психолого-педагогічного змісту для досягнення методичної, вторинної дидактичної мети і водночас диференціювання навчального змісту завдяки розподілу змістового сюжетного потоку за декількома рольовими лініями. Учень самостійно обирає один із сильних для себе шляхів, що різняться між собою темпом і тривалістю оволодіння закладеного фрагменту вітакультурного досвіду. Доповідач навів приклади організації *технологічного модуля*, що послідовно утілюється у процесі проходження восьми етапів МРС: від чуттєво-естетичного та установчо-мотиваційного до духовно-естетичного і спонтанно-креативного. Відтак кожен із презентованих рівнів акумулює досягнення попередніх. Перевагою ж четвертого рівня проектування і використання психологічного змісту є повне утілення принципів адекватності, поліваріативності і рекурсивності.

Андрій Гірняк окремо наголосив на тому, що психолого-педагогічний зміст підручника також має здійснювати активний вплив на морально-етичну сферу особистості учня. Дослідження А. Бандури засвідчують, що люди навчаються з того, що бачать, навіть за відсутності усвідомлених спонук до навчання. Так, наприклад, якщо поведінка негативного персонажу заохочується з боку інших героїв, то агресивність дітей зростає, якщо ж засуджується – зменшується. І це не дивно, адже привласнення будь-яких соціальних взірців зазвичай відбувається під час спостереження дитиною за поведінкою навколишніх, тоді остання набуває “символічних” уявлень, котрі у подальшому регулюють її власні дії. Отож психолого-педагогічний зміст має сприяти формуванню *ідеального Я* учня (яким би я хотів стати чи маю стати), що свідчитиме про зреалізування вимог принципів історичності та гуманності. На завершення практичного заняття Андрієм Несторовичем були презентовані нові напрацювання у сфері науково-методологічної експертизи якості модульно-розвивального підручника, а саме шестибальна шкала експертного оцінювання МРП за ступенем виконання психолого-дидактичних вимог, корекційний коефіцієнт для уточнення табличних даних та роз'яснено, як користуватися порівняльною діаграмою якості базового і новоствореного підручників. Після цього робота семінару була продовжена у формі малих груп.

До слова були запрошені й учителі-дослідники **В.І. Кириченко, О.М. Сулява та Т.В. Козлова**, які є авторами кількох модульно-розвивальних підручників. Вони зазначили, що сьогодні вкрай потрібна переорієнтація цільових компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу до особистісно та ментально зорієнтованого. Це означає розв'язання проблеми диференціації освітнього змісту і створення багаторівневих підручників, а відтак забезпечення їх розуміннєвої доступності та досвідної адекватності. Адже “навчання має відбуватися так, щоб дитина не здогадувалась, що вона навчається”, а вчитель покликаний приходити до класу лише як організатор і координатор невимушеного спілкування з учнями-партнерами. До цих слів долучилася й заступник директора ЗОШ №10 м. Бердичева **Н.В. Панасюк-Мариняк**, яка зауважила, що педагогіка не може бути абсолютно технологічною і кожен учитель має бути творцем. Прикро, що дорослі привласнили собі право усе вирішувати за дитину, забуваючи про те, що не можна прожити чуже життя. Саме із цих позицій модульно-розвивальна і традиційна сис-

теми освіти стоять на різних сходинках оргмістської довершеності. Наталія Василівна закликала усіх послідовників МРС не забувати, що ми є “гіганти виховані, пігмеями мисленно згорбившись”. Тому прийшов час позбутися синдрому сором’язливого замовчування своїх здобутків і підняти на повний зріст із широко розправленими плечима та гордо піднятою головою.

Висловила своє задоволення від участі у семінарі й головний спеціаліст з питань початкової освіти Міністерства освіти і науки України **А.М. Зайка**. Вона зазначила, що багато чула про модульно-розвивальну систему і поверхово ознайомена з нею, але під час семінару одержала нагоду більше зануритись у її теоретичне підґрунтя, переконатись у її оригінальності, актуальності та ефективності. Обрана тема семінару, на її думку, є також злободенною, оскільки із плином часу змінюються не лише самі підручники, а й системних трансформацій зазнає підручникотворчий процес. Ось чому завжди будуть користуватись попитом такі прогресивні технологічні рішення, що демонструвалися на базі ліцею №157 протягом двох днів. Водночас Антоніна Михайлівна висловила своє побажання учасникам не бути так категоричними у критиці традиційних підручників, оскільки багато учителів-новаторів і за традиційної системи навчання створюють хороші навчальні книжки. А також зауважила, що модульно-розвивальна система та освітня сфера не мають бути ізольованими одна від одної, а тому потрібно проводити широку просвітницьку роботу і співпрацювати з органами управління освіти усіх рівнів. Щоб пришвидшити цей процес слід офіційно затвердити експериментальні програми шкіл, у тому числі й подібні семінари занести до плану роботи Міністерства освіти і науки, а у перспективі – створити на базі інноваційних шкіл курси підвищення кваліфікації учителів.

Директор ліцею №157 м. Києва **В.І. Костенко** щиро подякував представнику МОН України за теплі слова і зазначив, що він приємно вражений виголошеними пропозиціями, оскільки протягом 12 років просвітницької діяльності цього навчального закладу його колектив не відчував ні підтримки, ані розуміння. Особливо втішають предметні поради та конкретні кроки Антоніни Михайлівни для налагодження тісної партнерської взаємодії. Звертаючись до учасників семінару, Віктор Іванович констатував, що основна мета заходу – конструктивно збудити освітній простір сьогодення України – досягнена, тому подякував усім присутнім за активну участь і висловив надію на продовження плідної співпраці.

Завершив семінар науковий керівник експерименту, професор, академік АН вищої школи України **А.В. Фурман**. На його переконання, проблема створення підручника третього тисячоліття є глобальною, загальноцивілізаційною, про що свідчить широкий теоретичний і практичний інтерес освітан різних куточків світу до її конструктивного розв’язання. Відсутність чіткої конкурентоспроможної системи підручникотворення – істотна перешкода на шляху реформування національної освіти і науки, їх спрямованого входження у Європейський вітакультурний простір, оскільки саме з книжки, передусім навчальної (ширше – змісту освіти), розпочинається переорієнтація суспільної свідомості громадян, позитивне збагачення їхнього соціального і духовного досвіду. Отож, для поступального розвитку гуманітарної сфери України завдання створення підручників нового покоління є стратегічно і тактично пріоритетними. Задля розв’язання поставленого завдання *модульно-розвивальний рух* зосереджує зусилля у трьох ключових напрямках: а) створення теорії навчальної книжки, б) застосування високопрофесійної інноваційної практики та в) активний вплив на зміст галузевої політики. Результати поєднання фундаментальної науки та освітнянської творчості учасники семінару могли наочно спостерігати на прикладі ліцею №157 м. Києва. Більш ніж десятирічний досвід новаторського функціонування цього навчального закладу засвідчує, що відкритими до інновацій є вчителі, учні та їхні батьки, але не готовими до змін виявилися керівники різних рівнів. На щастя нині владники позбавляються синдрому, коли вони не слухали свого народу, а тим більше визнаних фахівців – науковців і практиків. Тому сподіваємось на підтримку у виконанні колективно прийнятих рішень, зонайперше у створенні на базі ліцею науково-дослідної лабораторії з метою апробації МРС. Крім того, треба організувати періодичне видання освітнянської газети, котра, поряд із часописом “Психологія і суспільство”, висвітлюватиме усі значні доробки, напрацювання і значущі події у навчальних закладах, котрі втілюють модульно-розвивальну систему навчання. Потрібно також посилити взаємодію із наявними та залучити нових регіональних адміністраторів задля пропаганди і популяризації модульно-розвивального руху. Анатолій Васильович побажав усім присутнім добра, злагоди і любові та повідомив, що чергове зібрання наукової школи буде пов’язане із не менш актуальною тематикою – теорією і практикою освітніх сценаріїв і психомістських технологій.

Андрій ГІРНЯК

АКАДЕМІЯ ВШАНУВАЛА ПАМ'ЯТЬ СВОГО ПРЕЗИДЕНТА

Шість років тому пішов із життя визначний український вчений і громадський діяч, доктор фізико-математичних наук, професор, лауреат Державної премії України *Віталій Іларіонович Стріха* (1931–1999). 1992 року учений створив (і до останнього дня свого життя очолював) АН вищої школи України. Пам'ять свого першого президента зібралися вшанувати продовжувачі його справи – нинішні віце-президенти Академії *Н.О. Вірченко, П.П. Кононенко, Ф.О. Тишкова* та *О.І. Чередниченко*, головний учений секретар Академії *В.І. Чопик*, академіки *Ю.О. Бєлов, Р.П. Зорівчак, В.І. Капустян, І.М. Ляшенко, О.Г. Наконечний, М.М. Роженко, А.В. Фурман, В.А. Яблонський*, інші провідні українські науковці. За доброю науковою традицією формою такого вшанування стали вже II щорічні Академічні читання пам'яті В.І.Стріхи, що відбулися у приміщенні Інституту українознавства Міністерства освіти і науки. Теми наукових доповідей підказали найактуальніші проблеми життя українського суспільства.

Розпочалися збори на зворушливій та урочистій ноті: зі вшанування визначного українського мовознавця, доктора філологічних наук, професора, завідувачки кафедри перекладознавства й контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура Львівського національного університету імені Івана Франка *Р.П. Зорівчак*, яка нещодавно відзначила свій славний ювілей. Віце-президент АН ВШУ П.П. Кононенко тепло привітав Роксолану Петрівну – творця унікальної перекладознавчої школи – з тим, що її науковий і педагогічний доробок відзначено Академічною нагородою Ярослава Мудрого.

У слові-відповіді академік Р.П. Зорівчак поділилася спогадами про роки свого наукового й громадянського становлення. Роксолана Петрівна згадала свого шкільного вчителя Степана Польового, котрий, приїхавши з Тетерева, що на Київщині, у тяжкі повоєнні роки знаходив мужність плекати в душах львівських школярів ідею соборності України. А шлях у велику науку дочці роз-

стріляного в 1939 році львівського правника аж ніяк не було вистелено трояндами, – йшлося бо ще про тоталітарні часи. Роксолана Петрівна окремо з вдячністю згадала В.І. Стріху, який, будучи проректором з науки Київського університету імені Тараса Шевченка, дозволив таки, всупереч тодішнім правилам, прийняти до захисту її україномовну докторську дисертацію.

Наукова частина читань так само розпочалася з доповіді академіка Р.П. Зорівчак, присвяченої англійській літературній україніці. Адже англійська мова сьогодні стала де-факто першою або другою для більшої частини людства, і від того, як перекладено українську літературу по-англійському, залежить те, наскільки добре знатимуть нас у світі. Було дано широкий ретроспективний огляд англійської україніки – починаючи від пісні “Ой під вишнею, під черешнею”, яку переклав ще 1794 року лікар-шотландець Метью Гефрі, котрий жив у Москві, і уривку з шевченкового “Кавказу”, що вміс-

тив 1868 року емігрант Андрій Гончаренко в газеті, яку він видавав у Сан-Франциско.

Для того щоб англomовна україніка звучала на належному рівні, дуже багато зробили представники діаспори. Доповідачка особливо відзначила майстерно перекладену й видану Марком Царинником прозу М. Коцюбинського і не менш вправно втілені по-англійському Данилом Гусаром-Струком новели В. Стефаніка. Водночас багато було зроблено і в Києві, де від 1970 року при видавництві “Дніпро” діяла редакція літератур іноземними мовами. Попри всі труднощі (працювати доводилося або з місцевими перекладачами, які не завжди мали достатнє чуття мови, або з нечисленними “прогресивними” з Канади), ця редакція видала до 1992 року на пристойному рівні понад 300 творів класичної і сучасної української літератури іноземними мовами (з них понад 100 – англійською).

Однак тоді, коли Україна стала незалежною і потреба в її належному представленні у світі особливо зросла, інтенсивність потоку англomовної україніка навпаки зменшилася. Річ у тому, що діаспора віднині цілком слушно вважає: справу популяризації своєї культури в найвіддаленіших куточках світу повинна взяти на себе українська держава. А в самій Україні через економічні труднощі видання художньої літератури у перекладах англійською мовою фактично припинилося.

Отже, маємо в останні роки лише поодинокі видання, зорганізовані при різних університетських кафедрах, переважно у США та Канаді. І якість вміщених у них перекладів, на думку академіка Р.П. Зорівчак, часто поступається тим, що друкувалися в київських виданнях 1970–80-х роках. Зокрема, перекладознавець вважає, що найновіший у часі англomовний “Заповіт”, перекладений Михайлом Найданом без рими й розміру, далеко не найкращий серед наявних 22 англomовних версій шевченкового шедеву. Загальний висновок доповіді цілком умотивований: без цілеспрямованої державної підтримки сучасних перекладів української літератури англійською мовою світ ще довго матиме досить приблизне уявлення про Україну.

З цим висновком кореспондувалася й тональність доповіді академіка **О.І. Чередниченка**, присвяченої україніці у франкомовному світі. Цей світ – не лише традиційні Франція, Бельгія, Швейцарія і Квебек. Сьогодні це – 52 держави із населенням у 180 мільйонів.

Хоча історичні зв’язки України й Франції сягають корінням XI століття, коли Анна Ярославна взяла шлюб з Генріхом I, однак досі французи в переважній більшості є переконаними русофілами. Як відомо, саме традиційний союзник Москви Париж найбільше заперечує проти можливого українського членства в ЄС. І лише у часи “Помаранчевої революції” тональність французьких газет дещо змінилася. В українцях нарешті побачили європейську націю, яка цінує ідеали свободи, а в росіянах – не лише нащадків Толстого і Достоєвського, а й народ, який звик жити в умовах імперського авторитаризму. Проте й зараз проросійське лобі у Франції лишається надзвичайно сильним, а статті, де стверджується, начебто революцію в Києві здійснено “на гроші американців” – ще трапляються в тутешніх газетах. І це, на думку О. Чередниченка, зовсім не дивно. Адже незалежна Україна майже нічого не зробила для створення свого позитивного іміджу у франкомовному світі. Коли минулого року, що був, як відомо, роком шевченкового ювілею, доповідач спробував знайти бодай щось із Шевченка на полицях французьких книгарень, його спіткала невдача. Поруч із повним вибором російських класиків, Україну тут представляли лише двоє теж російськомовних письменників – Микола Гоголь і Андрій Курков. (Для порівняння – далекого 1964 року молодому тоді перекладачеві О. Чередниченкові пощастило купити в далекому Алжирі “Кобзаря” французькою мовою, виданого під егідою ЮНЕСКО в добрих перекладах Ежена Гельвіка). І героїчні зусилля діаспори (як-от підготовлена й видана Науковим товариством імені Шевченка стараннями й за редакцією А. Жуковського франкомовна “Антологія української літератури XI–XX століть”) ситуації не рятують – надто малий

наклад цих видань. Отож, потрібна цілеспрямована політика самої української держави.

Чимало інших доповідей на читаннях так само торкалися гострих суспільних проблем. Академік **А.В. Фурман** докладно окреслив чотири освітні парадигми – науково-технократичну, езотеричну, гуманітарну й вітакультурну, обґрунтувавши те, що без застосування модульно-розвивальних систем освіти ми будемо далі одержувати технократів з низьким рівнем культурної свідомості. Доктор фізико-математичних наук, керівник наукових програм Інституту відкритої політики **М.В. Стріха** проаналізував передумови й зміст здійсненої в грудні 2004 року конституційної реформи, наголосивши: вона усуває небезпеку відродження кучмізму, але водночас несе низку нових ризиків (нестабільності влади, постійних урядових криз), із якими суспільству ще треба буде навчитися боротися. Нарешті, академік **Ф.О. Тишко**, провідний український хірург і водночас – знаний поет-пісняр, виголосив емоційну доповідь на тему “Пісня як світогляд нації”.

Надзвичайно великий інтерес присутніх викликала доповідь академіка **Ю.А. Белова**, завідувача кафедри теоретичної кібернетики Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка. Адже йшлося про моделювання засобами різних наук роботи того, що довго вважали незбагненним – людського мозку. Доповідач не даремно наголошував: такі пошуки тягнуть за собою й великі моральні проблеми. Адже створення в комп’ютері “віртуальної людини” (на це сьогодні витрачаються великі кошти у США) може бути використане як для медицини, так і для розробки нової зброї. Що ж до київських кібернетиків, то вони в співавторстві з фізиками, хіміками, біологами й психологами навчилися добре моделювати окремі нейронні структури. Ними, зокрема, створено “електронний ніс”, який не гірше від людсь-

кого може розпізнавати запахи (і навіть виконувати тонку роботу дегустатора коньяків!).

Академік **М.М. Роженко** запропонував присутнім своє формулювання основних законів квантової логіки, які відрізняються від законів формальної логіки Аристотеля. Зокрема, заперечення заперечення призводить тут не повернення до вихідної тези, а може принести новий, цілком несподіваний результат. А кандидат технічних наук **В.М. Ізатович** презентував ще один спосіб підходу до вирішення класичного “парадоксу Гіббса” в термодинаміці, над розв’язанням якого фізики вже б’ються майже півтора сторіччя.

Учасники слухань провели й загальну дискусію про актуальні проблеми розвитку науки й вищої освіти в Україні. Академіки **О.Г. Наконечний** та **В.А. Яблонський** говорили, зокрема, про можливі наслідки долучення України до “Болонського процесу” в загальному контексті стандартизації вищої освіти європейських країн. Відзначалося: альтернативи останньому сьогодні немає, але при цьому важливо використати його позитивні моменти й нейтралізувати можливі ризики. А це, своєю чергою, можна зробити лишень із залученням усього науково-педагогічного загалу. На жаль, попереднє керівництво Міністерства освіти й науки воліло йти у цій справі випробуванням келейним шляхом, не замислюючись над можливими результатами. Тому, на думку учасників читань, нова влада повинна значно уважніше прислухатися до думки наукової спільноти, і, зокрема, до позиції АН ВШ України.

Адже тільки реально дбаючи про освіту й науку, наша держава зуміє забезпечити собі високоінтелектуальне й високотехнологічне майбутнє серед провідних держав світу, заради якого працював визначний український фізик і громадський діяч, перший президент АН ВШ України В.І.Стріха.

Михайло ПЕРЕЯСЛАВЕЦЬ

ВІКТОР ФРАНКЛ (1905–1997)

У цьому році світова психологічна спільнота відзначає сторіччя від дня народження Віктора Франкла – видатного психолога, засновника Третьої віденської школи психотерапії.

**“Я бачу смисл свого життя в тому,
щоб допомагати його знайти іншим”
(Віктор Франкл)**

Зигмунд Фрейд писав: “Якщо людина задумалася про смисл життя, то вона серйозно хвора”. Не менш відомий інший його вислів: “У своїх дослідженнях гігантської споруди людської психіки я зупинився у підмурівку”. Віктор Франкл не задовольнявся блуканнями “підмурівком” і створив власну теорію, школу, що діаметрально протилежна фрейдистській. На відміну від скептичної позиції віденського патріарха, саме пошук смислу життя він назвав шляхом до душевного здоров'я, а втрату смислу – головною причиною людських бід.

Віктор Еміль Франкл народився у Відні 26 березня 1905 року. У юності він зацікавився ідеями свого земляка Зигмунда Фрейда. За протекцією останнього в 1924 році статтю дев'ятнадцятирічного Франкла опублікували в “Міжнародному журналі психоаналізу”. Молодого дослідника привабили також ідеї Альфреда Адлера, котрий покинув лави фрейдистів задля заснування власної психотерапевтичної школи. Цей етап біографії відмічений публікацією Франкла у “Міжнародному журналі індивідуальної психології”. У 1927 році на підґрунті очевидних розбіжностей з колегами молодий науковець залишив Товариство індивідуальної психології. Ці роки знайшли відображення у його подальшій творчості: майже в усіх працях швейцарського вченого присутні Фрейд і Адлер як явні чи неявні опоненти. У зв'язку з цим він писав: “Фрейд і Адлер



Віктор Еміль ФРАНКЛ
(1905–1997)

належать історії, подальший розвиток залишив їх далеко позаду. Штекель вдало визначив стан справ, коли, пояснюючи своє ставлення до Фрейда, досить образно зазначив, що карлик, який стоїть на плечах велетня, може бачити далі, ніж сам велетень. У психоаналізі мовиться про принцип задоволення, в індивідуальній психології — про прагнення до статусу. Принцип задоволення може бути позначений як воля до задоволення; прагнення до статусу еквівалентне волі до влади. Але де приховане те,

що є найдуховнішим у людині, де природжене бажання останньої надати життю якнайбільшого значення, актуалізувати стільки цінностей, скільки це можливо, — де те, що я назвав би волею до значення? Ця воля до смислу – найлюдськіший феномен, адже тварина не переймається значенням свого існування. Однак психотерапія перетворює цю волю до смислу в людську слабкість, невротичний комплекс. Терапевт, який ігнорує духовну сферу людини, змушений ігнорувати волю до смислу, заперечує одне з найцінніших людських достоїнств”.

Проїшовши Першу і Другу віденські школи психотерапії, Віктор Франкл став на шлях створення власної — Третьої. Проте, перш ніж юнацькі ідеї оформилися у струнку концепцію, минули роки накопичення досвіду і важких життєвих випробувань. Своє юнацьке світосприйняття вчений описував так: “Молодою людиною я

пройшов через пекло відчаю, долаючи очевидне безглуздя життя і крайній нігілізм. З часом я зумів виробити імунітет проти нігілізму. Так я створив логотерапію". Цей термін Франкл запропонував ще у 20-і роки, у подальшому як рівноцінний він використовував термін "екзистенціальний аналіз". Дослідник спирався на тлумачення грецької основи: "логос" – "слово", причому не тільки як вербальний акт, а й як квінт-есенція ідеї, значення, тобто того, що становить саме значення. Отримавши в 1930 році ступінь доктора медицини, Віктор Франкл продовжив роботу у сфері клінічної психіатрії, і до кінця 30-х років у статтях, опублікованих у різних медичних журналах, викристалізувалися основні ідеї, на засадах яких згодом постала будівля його оригінальної теорії.

З 1928 року науковець заснував у столиці Австрії Центр консультування молоді, який очолював упродовж десяти років. З 1930 по 1938 рік він входив у штат Нейропсихіатричної університетської клініки. Тоді у практичному форматі була розроблена техніка "парадоксальної інтенції" як психотерапевтичний інверсійний метод, що зорієнтований на підкріплення побоювань пацієнта і досягнення лікувального ефекту за принципом "від протилежного". У 1933 році Франкл провів дослідження "неврозу безробіття", яке має важливе наукове значення й донині.

Незадовго до приєднання Австрії до нацистської Німеччини вчений відмовився емігрувати до США, оскільки запрошення не поширювалося на його рідних, а Франкл вважав неприпустимим їх покинути. Тоді ж Зигмунд Фройд емігрував разом із дружиною й донькою і не потурбувався про сестер, які невдовзі загинули в концтаборах. Завдяки щасливому випадку, гестапівець, котрий оформляв відправку Франкла в концентраційний табір, виявився його колишнім пацієнтом і викреслив із списку його прізвище. У 1942 році про завідувача відділення Віденської єврейської лікарні імені Ротшильда доктора Франкла пригадали. Пройшовши через жахи концтаборів, зберігши себе, свою особистість, свою "упертість духу", як він називав здатність людини не піддаватися, не ламатися під ударами, Франкл одержав емпіричне підтвердження свого погляду на людину, і навряд чи є ще одна психологічна теорія особистості, що так особисто вистраждана і сплачена найдорожчою ціною. "Будь-яка спроба відновлення внутрішньої сили в"язня найважливішою умовою успіху, – пише вчений, – вимагає наявності мети у майбутньому. Той, хто не бачив

більше ні мети, ні значення свого існування, втрачав точку опори і незабаром гине".

Досвід цих страшних років Франкл описав у книзі "Психолог у концтаборі". Книга з 1942 по 1945 рік фактично "писалася" в думці, й одним із стимулів до виживання стало прагнення вченого зберегти її для нащадків. Як зізнавався згодом сам автор, книгу він писав з переконанням, що вона не принесе успіху і слави. Проте з усіх його праць саме вона стала найпопулярнішою. Після того, як книга вийшла в 1959 році англійською, вона витримала небачену кількість перевидань десятками мов по всьому світу, а загальний наклад її сягнув за 2,5 мільйони примірників. Усього Віктор Франкл написав 16 книг, сукупний тираж яких не підлягає підрахунку.

Післявоєнний час відмічений яскравим сплеском творчої активності вченого. Його книги – філософські, психологічні, медичні – з'являються одна за одною. Серед найзначніших робіт: "Доктор і душа", "Психотерапія та екзистенціалізм", "Воля до смислу", "Час і відповідальність", "Підсвідомий бог", "Практична психотерапія", "Людина у пошуках смислу". В 1946 році Франкл стає директором Віденської неврологічної лікарні, з 1947 починає викладати у Віденському університеті, в 1949 йому присуджують ступінь доктора філософії, в 1950 він очолює австрійське товариство психотерапевтів. У 60-і роки видання праць англійською принесло автору всесвітню славу. Франкл двічі об'їхав навколо світу з лекціями про логотерапію, побував у багатьох країнах, у тому числі і в СРСР. Помер всесвітньовідомий науковець у глибокій старості в рідному Відні.

На пострадянських теренах ідеї Франкла ще чекають справжнього визнання. Адже логотерапія – це не стільки техніка, скільки філософія. Його концепція не містить директивних рекомендацій і прийомів, адже значення свого життя кожна людина відкриває для себе сама. На відміну від скептичної позиції Зигмунда Фрейда, саме пошук смислу життя Віктор Франкл називав шляхом до душевного здоров'я, а його втрату – головною причиною не тільки нездоров'я, а й безлічі інших людських бід. Найвідоміша книга Франкла називається "Людина у пошуках смислу". Мабуть, саме так можна було б охарактеризувати і її автора.

"Людина не повинна запитувати, в чому смисл її життя, радше вона має усвідомити, що вона і є тим, до кого звернене це запитання" (В. Франкл).

Юрій МОСКАЛЬ

(за матеріалами Інтернет-видань)

НАШІ АВТОРИ

- **Світлана Аврамченко** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.
- **Ірина Сергієнко** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.
- **Тетяна Каменська** — кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології Інституту соціальних наук Національного університету імені Іллі Мечникова, м. Одеса.
- **Анатолій Фурман** — доктор психологічних наук, професор, академік-секретар АН вищої школи України, директор Інституту експериментальних систем освіти та НДЦ “Економіка вищої освіти”, завідувач кафедри соціальної роботи Державного економічного університету, головний редактор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
- **Тетяна Надвинична** — науковий співробітник Інституту експериментальних систем освіти, викладач кафедри соціальної роботи Державного економічного університету, м. Тернопіль.
- **Вікторія Скрипник** — викладач соціально-економічного інституту Відкритого міжнародного університету “Україна”, м. Вінниця.
- **Оксана Гуменюк** — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри соціальної роботи Державного економічного університету, старший науковий співробітник Інституту експериментальних систем освіти, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.
- **Ольга Коловіцкова** — директор Інституту управління суспільними змінами, м. Київ.
- **Юрій Луковенко** — директор українсько-нідерландського проекту “Розвиток освіти на місцевому рівні в Україні”, м. Київ.
- **Володимир Нікітін** — доктор культурології, кандидат архітектури, заступник директора з розвитку Міжнародного центру перспективних досліджень, м. Київ.
- **Наталія Слухай** — доктор філологічних наук, професор кафедри російської мови Інституту філології Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
- **Сергій Слухай** — кандидат економічних наук, доцент кафедри економічної теорії Економічного факультету Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
- **Валентин Якушик** — доктор політичних наук, кандидат юридичних наук, професор кафедри політології Національного університету “Києво-Могилянська академія”, м. Київ.

SUMMARY

Svitlana Avramchenko, Iryna Serhiyenko

“Development of National Practical Psychology at Scientific School of Tamara Yatsenko”

The article is devoted to the analysis and generalization of scientific achievements of the Ukrainian academician, professor, doctor of psychological sciences Tamara Semenivna Yatsenko.

Tetiana Kamenska

“The Concept of “Virtual” and Virtualization of Social Reality”

The author investigates the influence of knowledge increase on the processes of social reality constructing. The result of the transformation from social myth to the processes of social reality virtualization is presented. The article also defines the specific use of the word combination “virtual reality” in sociological discourse.

Anatolii Furman

“System of Innovative Educational Activity of Module and Cultivating School and Its Complex Expertise”

The author presents theoretical and empiric substantiation of the concepts, scientific facts, models and thoughts schemes of new branch formation in the field of sociology –sociology of innovative activity in modern educative process as a fundamental experiment using module and cultivating organizational system of education.

Tetiana Nadvynychna

“Psychological Self-Marching Conditions of Processes of Forming and Educative Tasks Solving”

The article introduces the main matching conditions of the processes of solving of educative tasks. The tasks are to show the way to improve knowledge, skills and the ways of owning of socially important norms and values with the help of pedagogic control over educative process.

Viktoriya Skrypnyk

“Peculiarities of March and Self-Perception of First-Year Students’ Socially-Psychological Adaptation”

The article presents the theoretically-experimental studying of the results of first-year students’ socially-psychological adaptation process at Higher Civil and Military educational establishments. Special attention is paid to the students with chronic diseases, invalids and students of the Higher Military educational establishments.

Oksana Humeniuk

“Time and Its Passing Peculiarities in Module and Cultivating Process”

The article substantiates the idea of subjective possibility of the functioning of direct or mediated time in cycled process of module and cultivating educative interaction, when the latter (to counterbalance physical time passing) is realized in psychospiritual transormation run from eternal to future through present into past.

Olha Kolovitskova, Yurii Lukovenko, Volodymyr Nikitin, Nataliya Slukhai, Serhii Slukhai, Valentyn Yakushyk

“Educational Development Strategy in Ukraine: Problems and Perspectives”

The article presents the problems of secondary education in Ukraine during 1999–2004, the tendencies of administration, access, legal and financial maintenance, the public participation in educative process.

Chief Editor

Anatolii Furman

Assistant Editor

Yurii Yakovenko,
Oksana Humeniuk,
Yurii Moskal

Executive Secretary

Nadiya Kolisnyk

Editorial Board:

Vil' Bakirov,
Heorhii Ball,
Leonid Burlachuk,
Olena Donchenko,
Zinoviya Karpenko,
Vyacheslav Kazimirenko,
Mykola Korol'chuk,
Mykhailo Melnyk,
Viktor Moskalets,
Petro Myasoyid,
Eleonora Nosenko,
Maria Piren,
Valentyna Podshivalkina,
Oleksandr Samoilo,
Oleh Skidin,
Vitalii Tatenko,
Olexandr Timchenko,
Mykhaylo Tomchuk,
Yurii Trofimov,
Borys Tsukanov,
Tamara Yatsenko

Editorial Council:

Serhii Yuriy (Head),
Ivan Bekh,
Anitolii Vykrushch,
Mykola Drobnokhod,
Volodymyr Yevtuh,
Petro Kononenko,
Mykhaylo Lutchko,
Serhii Maksymenko,
Alla Melnyk (Vice-Head),
Victor Ohneviuk,
Anatolii Pogribnyi,
Myroslav Popovych,
Mykola Slusarevskiy,
Mykola Strishnets,
Oleksandr Ustenko,
Vasyl Shynkaruk