

17. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. — СПб: Питер, 2001. — 448 с.
18. Психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — М.: Просвещение, 1983. — 450 с.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Фасмер М. СПб.: Азбука, 1996. — Т.1-4.
20. Черепанова Е. М. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку / Черепанова Е. М. — М.: Академия, 1997. — 96 с.

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗА ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Бугерко Я. М.

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології
Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка суспільної проблеми. Освіта, як одна із соціальних підструктур суспільства, його соціальний інститут відображає стан суспільства, а тому залежить від процесів, що відбуваються в ньому. Відтак вона повинна швидко реагувати і відповідати стану науково-технічного прогресу, тенденціям розвитку соціо-економічної сфери. Початок ХХІ століття характеризується не лише створенням та нагромадженням нових знань, але й переходом до якісно нового стану, коли знання стали самостійною продуктивною силою і постало питання переорієнтації системи освіти на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, організації індивідуальної траєкторії розвитку особистості, плекання в неї креативних навичок і здатності до новаторської діяльності. Головною стратегією інституційного утвердження зазначеного стало запровадження інноваційних моделей, авторських організаційних схем і світоглядних універсалій нових парадигмальних систем в освіті, які сприяють розвитку самосвідомості школярів, готують особистість, здатну швидко осмислювати і долати проблемні ситуації, самоусвідомлювати горизонти власного самотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Теоретичні основи освітньої інноватики та закономірності інноваційного освітнього процесу розглядаються в багатьох наукових працях, зокрема в теорії освітньої діяльності А.В. Фурмана, психологічній теорії потенціалізації І.П. Манохи, теорії зміцнювання особистості П.В. Лушина. Основні напрями розвитку особистісної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності висвітлюються у працях Г.О. Балла, М.В. Бастуна,

А.І. Джелалі, А.П. Красовського, В.Л. Кулініченко, В.В. Рибалки. Закони і принципи інноваційних освітніх процесів розкриті у працях В.М. Беєга, Ю.В. Васильєва, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківської, В.І. Маслова. Можна констатувати достатньо широкий спектр як висвітлення конкретно-історичної ситуації розвитку сучасної освіти, так і процесів створення, впровадження і поширення освітніх інновацій, розвиток інноваційної культури, вивчення окремих рефлексивних аспектів освітніх систем. Однак на сьогодні не здійснено цілісного дослідження інноваційних систем освіти виходячи з аналізу їх розвиткового потенціалу, можливостей розвивати рефлексивно-творчі здібності молодшої людини, створювати сприятливі умови для саморозвитку і самовдосконалення особистості школяра, розкриття системи самоорганізації внутрішньої активності суб'єктів навчання.

Формулювання цілей статі (постановка завдання). Проаналізувати основні етапи системного впровадження експериментальних умов при поступовому переведенні школи з традиційної освітньої моделі до інноваційної модульно-розвивальної та розглянути особливості створення і функціонування особливого рефлексивно-співтворчого середовища, яке дозволяє оптимізувати внутрішньорозвитковий вплив організованого навчального процесу на особистість кожного учня.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, інтеграцією знань і форм соціального буття, глобальними проблемами сучасності. Власне, можна стверджувати, що самі інновації є іманентною характеристикою освіти, яка витікає з її основної сутності, оскільки за своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, заокостілим феноменом, вона постійно реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу [3, с.5].

Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу в 1978 році. Саме тоді увагу наукової спільноти було звернено на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних та саморозвиткових можливостей. Інноваційне навчання трактувалось як такий процес освітньої діяльності, який стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі. Воно в першу чергу зорієнтоване на формування творчих здібностей особистості, розширення проблемно-діалогічного поля свідомості і самосвідомості учасників педагогічного процесу, розвиток їх рефлексивного і критичного мислення, готовності до динамічних змін, а також здатності до рівноправного співробітництва з іншими людьми.

Явище інноватики в освіті виникло значне раніше, ніж сам термін. Так, широкого масштабу інноваційні процеси набули в кінці ХІХ – початку ХХ ст. в системі освіти Росії, Німеччини, Франції та США. Вони відрізнялися

яскраво вираженою творчою спрямованістю й нестандартністю підходів до навчання й виховання (візьмімо, для прикладу, школи-комуни Наркомпросу, школи-лабораторії та ін.).

З переходом до постіндустріального суспільства проблеми освіти набули особливої гостроти. Сьогодні все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Вона недостатньо розвиває здібності, необхідні їй випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти, на думку І.М. Дичківської, є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до саморозвитку та самоосвіти [3, с.6].

Сучасний стан розвитку системи освіти в Україні характеризується інноваційними процесами, які на основі збереження і розвитку освітніх досягнень вносять суттєві зміни в систему освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки і культури. Широкого розгортання набувають експериментальні роботи, спрямовані на впровадження освітніх інновацій, які мають чітке парадигмальне обґрунтування. Детальне дослідження теорії освітньої діяльності як метасистеми, тобто внутрішньо узгодженої системи ідей і концепцій, принципів і закономірностей, категорій і понять, яка створена для пояснення багатоманіття і соціокультурної складності освітніх систем і технологій, а також аналіз тенденцій і перспектив розвитку інноваційних моделей та новітніх парадигмальних систем у низці праць здійснив А.В. Фурман [7 – 9].

Аналізуючи найсуттєвіші тенденції системних змін, притаманних сфері освіти, перспективність різних парадигм освіти, зазначений вчений вказує, зокрема і на погляди П.Г. Щедровицького, який стверджував, що за дві з половиною тисячі років «сфера педагогічного виробництва пройшла три фази свого розвитку, які можна розрізнити за критерієм змісту навчання, підготовки та освіти: 1) *катехізічна формація*, пов'язана з *релігійною педагогікою*, в якій змістом освіти є норми поведінки і вчинкові дії; 2) *епістемологічна формація*, фундатором якої на кінець XVI століття є Я.А.Каменський; її основу становить об'єктно-орієнтоване наукове знання, пропагується прагнення до «всезагальної мудрості», а ключовим ідеологічним принципом виголошується «навчати всіх – усьому»; 3) *інструментальна або технологічна формація*, що є провідною в XIX–XX століттях; тут базовий зміст освіти утворюють знаряддя, інструменти та інші засоби мислення і практичної дії, у т.ч. найскладніші (методи пошуку, техніки і форми організації засобів діяльності тощо)» [7, с. 34]. Водночас висока проблемність освітньої ситуації в сьогоденні свідчить, на переконання вченого, що людство знаходиться на етапі четвертої формації, яка у перспективі зможе синтезувати конструктивні елементи наявних педагогічних систем.

Перспективним в цьому плані є аналіз модульно-розвивальної експериментальної системи освіти А.В.Фурмана, яка реалізуючи нову науково-світоглядну парадигму, теоретично обґрунтовується як сфера духовного життя суспільства, характеризується інноваційною повноцінністю щодо основних компонентів діяльності середнього та вищого навчально-виховного закладу (цілі, зміст, форми, технології, методи, наслідки). Зазначмо той факт, що модульно-розвивальна система навчання не відкидає класно-урочну систему, а використовує її надбання як основу, фундамент для істотної оргтехнологічної і психолого-педагогічної перебудови освітнього процесу. Її квінтесенцією є інноваційність, причому варто відмітити, що на відміну від усіх інших освітніх систем і технологій «модульно-розвивальний процес з'являється перед учителем-психологом двічі: спочатку як *теоретична система*, що підлягає науковому осмисленню і конкретно-ситуативному проектуванню, а потім як реальне *психомистецьке дійство* у безпосередньому досвідному втіленні раніше створеного наукового проекту» [4]. Головним завданням є оптимізація внутрішньорозвиткового впливу організованого навчального процесу на особистість кожного учня, створення такого освітньо-розвивального середовища, яке б «адекватно виявляло і повноцінно розвивало природний, соціальний, екзистенційний та духовний потенціали вчителів і учнів, розширювало поле їхньої конструктивної свідомості і збагачувало психодуховним змістом їх самосвідомість, у тому числі й спричинувало самотворення позитивно-згармонізованої Я-концепції» [8, с.33].

Досі панує думка, що школа покликана займатися передачею юному поколінню знань, умінь та способів їх набуття. Однак це лише зовнішня сторона навчання, тоді як справжній смисл освіти – це створення особистісно-розвивальних ситуацій, що забезпечують становлення *досвіду суб'єктивування*, тобто вироблення свого (особистісного) знання, власної думки, своєї концепції світу (світогляду), свого стилю, власної структури різноманітних діянь. Комплексна експертиза стану справ у сучасній освіті показує, що традиційна школа, на жаль, із цим завданням не справляється.

За модульно-розвивальної системи навчання увага головно приділяється створенню умов, за яких учні виступають для самих себе і як об'єкти, і як суб'єкти управління своєю освітньою діяльністю, а тому оцінюють, планують, організують і контролюють свої виконавчі дії, утверджуючись у навчанні як активні і самостійні особистості. Досягається це тоді, коли, по-перше, вчитель мотивує розумову працю учнів таким чином, щоб вони прийняли мету і цілі навчання, зреалізували змогу оцінити значущість їх для себе та реальну можливість їх досягнення і на цій основі долучалися до активної освітньої діяльності паритетного психологічного змісту; по-друге, він не тільки регулює сам процес освітньої роботи учнів, організовує предметний зміст їхньої діяльності та підбирає відповідну її форму, а й надає змогу останнім самим виконувати зазначені функції; і по-третє, активно залучає школярів до рефлексивних контролю й оцінювання

успішності своїх навчальних зусиль і конкретних досягнень. У такий спосіб у кожного вихованця розвиваються внутрішні функції самоуправління, він набуває психодуховного досвіду як підґрунтя ефективної регуляції своєї поведінки і життєактивності, розвиваючи такі компоненти самосвідомості як самопізнання, само осмислення, самовизначення, самотворення [2, с.122].

Для реалізації змісту навчання важливе значення має вибір адекватної форми, завдяки якій вдається отримати розвитковий ефект. Він досягається, по-перше, через відмову від стереотипів мислення, котрі склалися раніше, та усвідомлення ширших можливостей тих способів розв'язування проблем, які були отримані під час навчання; по-друге, шляхом свідомого долучення саморефлексивних компонентів свідомості до процесних структур розв'язування практичних проблем; по-третє, за допомогою встановлення зв'язків між знаннями, отриманими раніше певною мірою незалежно, дискретно одне від одного.

Оскільки до освітнього змісту, крім навчально-предметного і методично-засобового, входить ще й психолого-педагогічний, що задається для вчителя та учня нормативно до кожного періоду й етапу цілісного модульно-розвивального процесу, то повноформатна актуалізація цього змісту на рівні особистості є справою складною. В окремих випадках виникають ускладнення через труднощі з відділенням способу дій від змісту дій, тим більше в контексті обґрунтування підстав власних освітніх дій старшокласника, котрі передбачають використання спеціальних знакових засобів моделювання. Все це природно вимагає роботи з абстракціями високого рівня, вихід з площини предметного змісту в площину осмислених способів своїх дій, сформованості критеріїв, потрібних для проблематизації відшуканого способу виконання завдання тощо [1, с.71].

Проаналізуємо основні етапи системного впровадження експериментальних умов при поетапному переведенні школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної та розглянемо їх на предмет створення такого освітнього середовища, за якого відбувається само-реалізація розвиткового психодуховного потенціалу учасників навчально-виховного процесу.

За відсутності експерименту в школах, де працюють творчі колективи педагогів, спостерігається орієнтація на ознайомлення із новими здобутками передового освітянського досвіду та спроби впровадити його у власну практику. Однак виявляється, що технологізувати творчу роботу іншого професіонала-майстра (педагога, психолога, управлінця чи будь-кого іншого) практично неможливо, оскільки при цьому в технології втрачається найважливіше – рушійне і розвивальне джерело – неповторна Особистість Творця. Це наочно підтверджує негативний результат поширення ідей «педагогіки співробітництва», коли шляхом пропаганди і спроб технологізувати і уніфікувати унікальний, творчий набуток педагогів-новаторів окремі освітяни домоглися лише його розвінчання, пародування і вихолощення.

Окрім того, перехід на нові позиції лише окремих педагогів не дозволяє подолати суперечності сучасного освітянського простору. Для досягнення стійкого результату потрібна злагоджена взаємодія всього педагогічного колективу, що сприяє продуктивному розвитку школи як соціокультурної організації. Під час спільної діяльності всі члени колективу оволодівають новим психологічним змістом навчальної взаємодії, стають творцями педагогічних інновацій. Самі інновації ними сприймаються креативно, а моменти непорозуміння, неприйняття, незгоди переживаються і вирішуються у процесі спільно зацікавленого діяння.

Для успішного впровадження інноваційних навчання винятково важливою є підготовка вчителя якісно іншого професійного гатунку – ефективного освітянина, який є дослідником і водночас психологом, спроможним розібратися у внутрішньому світі власної особистості та особистості учня, здатним здійснювати самовизначення і саморозвиток при здоланні проблемних ситуацій, які виникають у його педагогічній практиці, завжди готовим теоретично обґрунтувати, науково спроектувати й експериментально втілити інноваційні освітні технології і психомистецькі техніки актуальної розвивальної взаємодії в класі з конкретним контингентом учнів. Зазначену проблему розв'язує запропонована й апробована А.В. Фурманом система дистанційної підготовки учителя як педагога – психолога – дослідника [див. 9].

Завдяки проходженню вчителями дистанційного навчання, яке, крім інноваційності та наукоємності, зумовлює високий самоактуалізуючий вплив на професійне й особистісне зростання кожного слухача, задіє всіх учасників до ментально зорієнтованої освітньої діяльності й до участі у психодидактичних, рефлексивно-перцептивних та саморозвивальних тренінгах, проблемних семінарах, проективно-імітаційних іграх, круглих столах і дискусіях упродовж першого етапу фундаментального експериментування відбувається фахова і психологічна переорієнтація педагогічного колективу від механічного використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування. У підсумку в учителів активізується функціонування рефлексії як механізм роботи самосвідомості, формуються базові передумови для оптимізації освітньо-професійного розвитку і психодуховного зростання кожного. Вони все чіткіше розуміють потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні у рамках відтворення культури, відчувають жагоду до рефлексування задля адекватного відтворення цінностей та відкриття нових смислів у своїй щоденній роботі, що сприяє формуванню змістовно-результативної сторони професійної компетентності педагога – психолога – дослідника.

Виконання програми дистанційного навчання, яке передбачає особистісно-сміслову занурення кожного педагога в інноваційно-психологічний зміст модульно-розвивальної системи і водночас внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення, створює потенціалізуючий ефект – збагачення творчого набуtku людини й загалом

інноваційного ресурсу навчального закладу. В результаті активізуються здібності наставників рефлексивного рівня – педагогічна інтуїція, імпровізація, готовність до інноваційної роботи у сфері освіти, що, своєю чергою, сприяє організації навчальних взаємостосунків як ціннісно-смыслового процесу міжсуб'єктного спілкування.

Іншою важливою умовою є смыслова установка вчителя на долучення до розвивальної взаємодії з учнем як дієве співавторство у побудові рефлексивно-творчого простору модульно-розвивального навчання. Це означає, що всі – і педагоги, й учні – психологічно перебувають у ситуації безперервного конструктивного пошуку. Рефлексивна домінанта на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від посади, статусу, лідерства, оскільки жодна із сторін, хоч і не може наперед повно передбачити результати рефлексивно-творчого процесу, все ж ситуативно реалізує свій кращий потенціал у розумовому, соціальному, психосмысловому і духовному діяннях.

У традиційній школі виконання саме цієї умови рівності зустрічає на практиці найбільші труднощі внаслідок того, що вона всім зрозуміла і нібито прийнятна. Постійна декларація рівності і відсутність її у реальній життєактивності спричинили професійну деформацію свідомості педагогів. Тільки невідробна постановка учасників навчання у психологічно рівні позиції (права на альтернативу, на можливість бути вислуханим чи вислуханою, на помилку, на власне відкриття і т. п.) створює ситуацію творчого психосоціального розкріпачення всіх, істотно збагачує позитивний природний потенціал учнів, інтенсивно розвиває їхні рефлексивні здібності.

В освітніх закладах традиційного спрямування основною своєю функцією педагог вважає ретрансляцію культурних змісто-форм в організованість навчального предмета, у т.ч. моральних норм виховання, загальнолюдських цінностей тощо. Фактично він не тільки не є причетним до культуротворення, але навіть відокремлений від культури межами конкретного предмета власної професійної діяльності, що задаються дидактично і методично. Характер можливих новацій у такому разі обмежується лише сферою методики викладання і може здійснюватися шляхом виходу педагога в квазіметодичну позицію, завдяки якій і відбувається трансформація змісту і символів культури у фіксовані структури ЗУНів (знань, умінь, навиків), придатних для уможливлення репродуктивної роботи кожного учасника навчання в освітній системі [6, с.102].

За умов модульно-розвивального навчання має місце принципове переосмислення, по перше, співвідношення культури і освіти, по-друге, самого характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин «учитель – учень». Так, педагог-дослідник починає долати ретрансляційність у системі «культура – освіта», наповнюючи освітній процес суб'єкт-об'єктним змістом, за якого вчитель вже не ідентифікується із суб'єктною позицією агента культури, а учневі відводиться лише об'єктна позиція приймача зовні

наданої інформації. При цьому спрямованість на свободу в професійній діяльності вчителя відходить від мінімальних показників і не редукується виключно до індивідуально-стилістичних особливостей процесу викладання. Позиція ж учня сутнісно починає визначатися розширенням між нормативно заданого до кожного етапу модульно-розвивального процесу психолого-педагогічним змістом навчальної взаємодії з учителем та однокласниками, що спричинює істотне зростання формату свободи його переживань, думок, дій.

На початковому етапі впровадження модульно-розвивальної системи відношення педагога і культури можна охарактеризувати як ситуацію споживання останньої (вислів С.Ю. Степанова), коли педагог не просто репродуктивно транслює готові надбання культури у вигляді відомих ЗУНів, а й задає собі питання про способи їх отримання і межі застосування. Така споживча інтенція сприяє тому, що педагог, творчо осмислюючи механізм сприйняття і засвоєння учнями навчальної інформації, не просто звертається до культурних прототипів організації наукового знання, а використовує культурні надбання як ефективний засіб вирішення освітніх завдань. Освітній процес при цьому організується, виходячи з культурних візріців і прототипів та з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Таке організованість навчально-виховного процесу дозволяє ефективніше вирішувати освітні задачі, реалізовувати творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе, знаходити індивідуалізовані способи привласнення учнями знань, умінь, норм стосовно широкого спектру типових соціокультурних ситуацій.

Ще істотніші зміни у свідомості педагога-дослідника відбуваються на наступному етапі впровадження зазначеної системи навчання, коли спосіб взаємодії педагога і культури можна охарактеризувати зверненням першого до другої як до поля професійних інновацій. Сутнісна особливість новаторської діяльності учителя проявляється у відшуканні нових оргзасобів і психоформ організації освітнього процесу та залученні учнів до процесу освоєння змістовних цінностей культури. Така діяльність виявляється головно у власному проектуванні та продукуванні комплексу інноваційних програмово-методичних засобів (авторські вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, міні-підручники) та у культивуванні різноманітних форм творчої активності та особистісної самореалізації школярів.

Подальшої видозміни набуває і характер організації освітнього процесу на рівні взаємин «учитель – учень». Інноваційне ставлення педагога до культури, осмислення освіти як форми культурогенезу (культуро-породження та культуротворчості), спонукає його сприймати учня як рівноправного партнера розвивальної взаємодії. У цьому випадку ініціюється суб'єктивне "перевідкриття" найвагоміших досягнень культури, пошук власного способу їх пізнання і перетворення, привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-смыслових структур і ціннісних регуля-

тивів поведінки, збагачення психосфери учня внутрішніми еталонами самопобудови свого Я.

Постійні інноваційні зусилля учасників розвивальних взаємин у сфері організації освітнього процесу, пошук нових форм і засобів його реалізації сприяють вищим показникам рефлексивності у вітальній, соціальній і, щонайперше, культурній сферах життєдіяльності учнів інноваційних модульно-розвивальних шкіл. Значну роль у досягненні зазначеного відіграють такі створені умови рефлексивно-співтворчого середовища як актуалізація і розвиток рефлексивних спроможностей наставників і наступників та культивування акціонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів.

Стосовно першої умови відмітимо, що і вчителі, й учні чітко усвідомлюють себе активними суб'єктами власної навчально-пізнавальної діяльності. Високу творчу активність, постійний саморозвиток і самовдосконалення виявляють педагоги-дослідники при створенні відповідного інструментарію для проведення модульно-розвивальних занять. Так, скажімо, авторські граф-схеми навчальних курсів дають змогу всім учасникам мисленнєво осягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу, осмислити й особисто прийняти конкретний освітній зміст. Зусилля вчителів спрямовані не просто на передачу знань, умінь, норм, цінностей через відповідні навчальні взірці, а головню на розвиток в учнів прагнення до відкриття проблемності, нових значень і смислів оточуючих реальностей, створення умов вільного вибору сфер долучення кожного до царини соціально-культурних цінностей.

Для вирішення останнього завдання створюються матриці навчальних модулів, що дають змогу адаптувати зміст навчальних курсів до цілей і завдань культурного розвитку особистості учня, водночас визначаючи виховний ідеал і психолого-педагогічні засоби його досягнення. Далі вчителями конструюються наукові проекти навчальних модулів, що презентують своєрідну карту побудови ідеально-практичного прообразу паритетної освітньої співдіяльності вчителя і учнів, тоді як освітні сценарії модульних занять тактично утілюють психодраматичну концепцію цієї співдіяльності шляхом детального висвітлення центральної сюжетної лінії розвитку і самоорганізації внутрішніх психодуховних станів і процесів школярів. Насамкінець модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості учня уможливають досягнення кожним учнем вищих рівнів самопізнання і самореалізації через здійснення системи освітніх учинків дій, коли має місце саморозвиток їхньої індивідуальності. Навчання за такими взірцями стимулює навчальну ініціативність і самостійність учнів, активізує різні рівні і процеси зреалізування самосвідомості і самопізнання.

В подальшому продовжується збагачення психосоціального змісту модульно-розвивального навчання. Тут відбувається узагальнення та презентація результатів впровадження інноваційної системи, здійснюється

комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педколективу, відстежується вплив створеного інноваційно-рефлексивного середовища на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої особистості. Власне, стає очевидним культуротворчий потенціал модульно-розвивальних взаємостосунків у самореалізації особистості вчителя і учня. Педагог, оволодіваючи мистецтвом наукового пошуку і психологічного аналізу, істотно розширює межі власної участі у суспільно значущому духовному виробництві. Тому відносини у системі «педагог – культура» характеризуються як рефлексивні, за яких перший і друга постають як суб'єкти взаємоосмислення і взаємотворення. Учитель-дослідник усвідомлює себе суб'єктом розвитку культури, а культуру – умовою особистісно-професійного саморозвитку.

Ставлячись до культури рефлексивним чином, педагог-дослідник долучається до освітнього процесу як цілісна та культурно емна особистість. Завдяки цьому він сприймає учня як принципово відмінну і самоцінну індивідуальність, котра задіяна до освітнього соціонаслідування і культуротворення, до низки вчинково-психологічних дій і вчинків. Іншими словами, мовиться про творення кожним учасником навчання культурного довкілля і самого себе коли особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть усталеними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації свого позитивного потенціалу [7, с. 132].

Таким чином, рефлексивна сутність змісту модульного-розвивального експерименту полягає в тому, що всі експериментальні зміни і психодидатичні інновації усвідомлюють як керівники експерименту, так і його виконавці – керівники шкіл, учителі-дослідники, практичні психологи. Більше того, участь в експерименті осмислюють й учні, котрі є учасниками активної розвивальної навчальної взаємодії.

Підсумовуючи сказане зауважимо, що, на відміну від класно-урочної та лекційно-семінарської систем, котрі організують раціоналістичний вплив учителів і викладачів на життя дітей і молоді, домагаючись прагматизму їхньої поведінки, слабко нормованого та низьковартісного способів утвердження суспільної свідомості, за модульно-розвивального навчання створюється особливе інноваційно-рефлексивне середовище, яке дає змогу максимально повно реалізувати позитивний потенціал вчителя і учня в розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному розвитку, внутрішньо мотивуючи їх до спільної розвивальної взаємодії, критичної рефлексії та особистісної самореалізації.

ВИСНОВКИ

1. Використання ефективних технологій і методів інноваційного розвитку, впровадження цінностей і реальних прецедентів освітанського гуманізму, творчості і професіоналізму є нагальною потребою сучасної системи освіти. Модульно-розвивальна система навчання – модель рефлексивно-гуманної, культуротворчої освітньої діяльності яка, через

механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість і за допомогою створення особливого культурно-психологічного середовища, плекає простір вільного творчого самореалізування кожної особистості, забезпечує співдіяльну і співтворчу позицію учасників інноваційного навчання, їхню вчинково-психологічну рівність.

2. До загальних умов поетапного переведення школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної відносяться: налаштованість учителя на співтворчість з учнями, осмислення ним власних пошуково-творчих дій під час виконання програми дистанційної підготовки як психолога-дослідника; смислове настановлення вчителя на долучення до розвивальної навчальної взаємодії з учнями як діве співавторство у побудові рефлексивно-творчого простору модульно-розвивального навчання, коли кожен чітко усвідомлює свої функції, ролі, покликання, потенціал; рефлексивно-співтворча взаємодія учасників інноваційного навчання та реалізація фундаментальної здатності вчителя та учня до саморозвитку.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми. Потребує подальшого дослідження, опису та інтерпретації екзистенційний аспект, пов'язаний із розгортанням процесів самовизначення, осмислення себе і свого шляху, культивуванням власної унікальності суб'єктами інноваційного навчання. Іншим важливим напрямком дослідження є вивчення комунікативних аспектів паритетної взаємодії учасників навчання не лише як важливих процесів природного розвитку діяльності, а й як процесів збагачення самореалізаційного потенціалу вчителів і учнів, що забезпечує згармонізування та оптимізацію їхнього розумового, соціального, екзистенційного та духовного розвитку.

Резюме. У статті розглядаються особливості традиційної та інноваційної систем освіти у ракурсі аналізу реалізації в них рефлексивних компонентів навчання, котрі сприяють збагаченню самореалізаційного потенціалу вчителів і учнів, забезпечують згармонізування та оптимізацію їхнього розумового, соціального та духовного розвитку. На прикладі експериментальної модульно-розвивальної системи освіти розкриваються основні умови ефективного впровадження інновацій в освіті, аналізуються видозміни характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин вчитель – учень як повноправних партнерів розвивальної взаємодії. **Ключові слова:** інноваційні процеси, рефлексивно-творчий простір, саморозвитковий потенціал.

Резюме. В статье рассматриваются особенности традиционной и инновационной систем образования в ракурсе анализа реализации в них рефлексивных компонентов обучения, способствующих развитию самореализационного потенциала учителей и учеников и обеспечивающих оптимизацию их умственного, социального и духовного развития. На примере экспериментальной модульно-развивающей системы образования раскрываются основные условия эффективного внедрения инноваций в

образовании, анализируются видоизменения характера организации образовательного процесса на уровне взаимоотношений учитель - ученик как полноправных партнеров развивающего взаимодействия. **Ключевые слова:** инновационные процессы, рефлексивно-творческое пространство, потенциал саморазвития.

Summary. In the article the features of the traditional and innovative systems of education are examined in the plan of analysis of realization in them of reflexive components studies which are instrumental in саморозвитку of teachers and students provide optimization of their mental, social and spiritual development. On the example of the experimental module-developing system education, the changes of character of organization of educational process are analysed at the level of mutual relations a teacher is a student as competent partners of developing co-operation. **Keywords:** innovative, processes, reflexive-creative space, selfdevelopmental potential.

Література

1. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивності освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 67–92.
2. Бугерко Я. Рефлексивно-аксіологічні засади інноваційної освіти / Я. Бугерко // Актуальні проблеми психології [за ред. С.Д. Максименка]. – Т. X, вип. 8. – К.: Главник, 2008. – С. 97–106.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.
4. Козлова Т. Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання / Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 103–107.
5. Ситнікова Н. Психологія самоствердження особистості старшокласника / Наталія Ситнікова // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 75–104.
6. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации: [монография] / Сергей Юрьевич Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
7. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
8. Фурман А. Підвищення ефективності роботи педагогічного колективу за технологіями модульно-розвивальної системи навчання (узагальнення результатів виконання наукової програми «Школа Свідомості») / Анатолій Фурман, Віктор Чухно // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С.32–40.
9. Фурман А. Теоретична концепція інноваційного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 123–156.