

ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2008

Дотримання принципів Болонської декларації передбачає істотну переорієнтацію існуючої освітньої моделі вищої школи в Україні у напрямку трансформації як її соціокультурного наповнення, так і гуманістичного характеру. Причому зміні підлягають не лише організація, контроль і методично-засобове забезпечення навчального процесу, як прийнято вважати, а й увесь освітній зміст, що первинно підлягає програмово-науковому модулюванню, а відтак і детальному структуруванню та наступній систематизації. У цьому контексті особливої вагомості для успішного впровадження кредитно-модульної системи організації навчання у вітчизняних ВНЗ набуває п'ятнадцятирічний досвід наукового проектування і психомистецького зреалізування освітнього змісту в інноваційній системі модульно-розвивального навчання, який здобутий нами у форматі фундаментального соціально-психологічного експерименту.

Актуальність та ступінь дослідженості теми. Успішне реформування освітньої сфери України щонайперше пов'язане із зміною парадигмальних орієнтирів і надання виняткової соціально-культурної вагомості професійній навчальній та виховній діяльності в суспільствотворенні. Так, місце усталеної пізнавально-інформаційної парадигми національної освіти, яка забезпечує науково-знаннєву підготовку молоді і відповідає моделі суспільства індустріального типу, має зайняти вітакультурна, метою якої є підготовка громадянина-творця сучасної європейської цивілізації, тобто особистості, котра здатна до конструктивної поведінки у плінному проблемному світі, до позитивної участі в громадянському житті етносу і нації на засадах гуманізму, демократії та верховенства закону, нарешті, яка спроможна до ефективної соціальної взаємодії, професійної самореалізації і щохвилинного самоствердження шляхом розширення меж внутрішньої свободи, благодатного вірування, духовного зростання, гуманного творення довкілля, людських взаємин і власного Я.

Конкретною соціально організованою формою локального втілення у різних регіонах України вітакультурної парадигми розвитку

національної освіти є **модульно-розвивальна експериментальна система**, яка обстоює кілька десятків нововведень на рівні функціонування середньої загальноосвітньої школи як повноцінного інституту духовного виробництва суспільства з перехідною економікою та неусталеними демократичними і соціальними нормами. Вона сутнісно відрізняється від традиційної як науково-парадигмальним змістом, так і психолого-педагогічним наповненням, й природно передбачає створення системи інноваційного програмово-методичного забезпечення організованого навчально-виховного процесу. І це ще раз підтверджує *факт універсальної залежності методичних засобів навчання від конкретної освітньої системи традиційного, модерністського чи інноваційного типу*. Водночас специфічна номенклатура зазначених засобів, визначаючи історичну відповідність та культурну досконалість цієї системи, реалізує цілі і завдання окремої моделі професійного освітанства. Це, на наш погляд, – один із **законів** утворення, розвитку, функціонування і занепаду цілісних (національних) систем освіти. Суть наукового обґрунтування цього закону зводиться до відповіді на запитання: “Чому і як навчальні програми реалізу-

ють завдання освітньої системи?” Простота його формулювання діалектично обертається складністю змістової аргументації, яка подається нижче у стислому вигляді.

Освітня система будь-якого рівня (держава, область, місто, район, школа) – *сфера особливої соціально-культурної практики*, що покликана, завдяки реалізації позитивного природного потенціалу дітей і молоді, забезпечити їхнє продуктивне входження у багатоаспектне життя на правах повноцінних громадян. Її специфіка пов'язана з міжіндивідною і міжгруповою взаємодією, яка спеціально організується як надважливий пласт духовного життя нації, той чи той тип освітньої системи, етапу суспільного розвитку країни та ін.

До державної незалежності національна освітня галузь України копіювала тодішній суспільно-політичний устрій. Причому вельми старанно: *одна модель навчання* – класно-урочна в середній школі і лекційно-семінарська – у вищій, однотипні форми, методи і засоби організації навчання, суб'єктивна система оцінювання тощо. Якщо зважати на потрібну специфіку освітньої діяльності, то вона також була монологічною: система комуністичного виховання заповнювала психолого-педагогічний зміст діяльності школи, основи наук визначали навчально-предметний зміст, інформаційно-пізнавальні програми і підручники – методично-засобовий. Отже, тоталітарний характер державовладдя повсюдно утверджував командно-адміністративний стиль управління системою радянської освіти, який в Україні й донині не демонтований належним чином.

Водночас в експериментальній системі модульно-розвивального навчання нововведення інтегровані за відносно автономними, ієрархічними *складниками інноваційного впровадження освітнього процесу*, яких нині нараховується п'ять: концептуально-методологічне обґрунтування, організаційно-технологічне втілення, програмово-методичне забезпечення, експертно-діагностичне відстеження і професійне мистецько-психологічне зреалізування. Центральним етапом наукового і соціального утвердження зазначеної стратегічної лінії (схеми) *фундаментального експериментування у сфері освіти* і є створення якісно нової за завданнями, змістом, оформленням, технологією і результатами використання системи інноваційних програмово-методичних засобів.

Проблема комплексного програмово-методичного осучаснення шкільної і ВНЗ освіти є не тільки науковою, професійною чи управлінською, а й соціально-економічною, а відтак

і політичною. Її глибинну суть відображають сторони гострої суперечності сьогодення: з одного боку, є нагальна потреба вчителів і учнів, викладачів і студентів у новітніх методичних засобах та численні спроби їх безуспішного творення, з іншого – такі проблеми не можуть бути створені на концептуальних підвалинах традиційної освітньої моделі. Тільки перехід до *соціально-культурної доктрини* розвитку шкільної справи в країні і *до теорії освітньої діяльності* реально відкриє незвідано широкі перспективи створення докорінно ефективнішої методнабудови сучасного навчально-виховного процесу [129; 138; 141–142; 157; 160; 168].

Метою пропонованого дослідження є наукове узагальнення на теоретичному, методологічному, проектному, прикладному і досвідному рівнях *інноваційності авторського програмово-методичного комплексу* як основи соціально-культурно-психологічного змісту експериментальної системи модульно-розвивальної освіти.

Авторська ідея полягає в теоретико-методологічному настановленні на те, що тільки тип конкретної освітньої системи задає контури, зміст та особливості програмово-методичного забезпечення відповідної моделі навчання, а не навпаки. Це означає, що створення дійсно нових програм, підручників, посібників, завдань можливе лише на тлі *системного соціально-психологічного експериментування* у сфері освіти, яке б задавало концептуально відмінні контури розвитку, функціонування та управління організованим навчально-виховним процесом й природно спричинювало появу наукових проектів якісно іншого вчительського (викладацького) та учнівського інструментарію. Зазначену вихідну ідею-умову повною мірою реалізує запропонована нами модульно-розвивальна система, програмово-методичні засоби якої, *по-перше*, вигідно відрізняються від традиційних оригінальністю та новизною, *по-друге*, сутнісно не зводяться до засобів, що добуваються в контексті розвитку педагогічної інноватики та інформаційних технологій навчання (“технологічна карта теми”, “ергономічний підручник”, “дидактичний модуль як єдність змісту навчання і методичного інструментарію”, “паспорт проекту навчальної теми”, “комп'ютерний підручник” та ін., див. [1; 5; 6; 12; 13; 15; 25; 55; 60; 65–66; 73; 85; 86; 95; 113 та ін.]). Ось чому обстоювана нами інноваційна система засобів є унікальною та альтернативною до відомих нині навчально-методичних комплексів, вона зорієнтована не стільки на сьогодення, скільки в майбутнє розвитку

вітчизняної освіти як сфери європейського культуротворення і духовного самовдосконалення української нації.

Гіпотеза дослідження зводиться до таких припущень різного ступеня теоретичного узагальнення:

а) ідеї, концепції, принципи і параметри освітньої системи визначають аксіологічну (цільову), структурно-змістову і формотехнічну складність її програмово-методичної надбудови; тому створення інноваційної системи засобів реально можливе тільки за умов всебічної трансформації, або модернізації традиційної освітньої моделі на принципах ментальності, духовності, гуманності, розвитковості, модульності (*з а г а л ь н е*);

б) зміст, обсяг, оформлення і номенклатура програмово-методичних засобів концептуально обґрунтовуються і системно проектується в межах ідей, принципів і вимог наявної психодідактичної моделі (класно-урочна, лекційно-семінарська, інтенсивно-індивідуалізована, модульно-організаційна, модульно-мислєдільна чи модульно-розвивальна системи); отож для того, щоб створити інноваційний програмовий і методичний інструментарій треба провести наукове пізнання, проектування та експериментування закономірностей повноцінного навчально-виховного процесу поза теоретико-емпіричним підґрунтям традиційної освітньої системи – у проблемно-діалогічному полі новітніх дидактичних моделей і соціально-психологічних схем організації шкільної справи (*о с о б л и в е*);

в) основна змістова лінія причетності вчителя і учня, викладача і студента до професійної інноваційної діяльності у сфері національної освіти проходить через створення і використання нових для їхнього ментального досвіду програмово-методичних засобів (міні-підручники, опорні конспекти, логічні схеми, змістові модулі, блок-схеми, термінологічні матриці, дидактичні тести тощо); для цього, з одного боку, треба розширити соціально-психологічні функції учасників навчання в культурному збагаченні актуального досвіду української нації, з другого – дати в їхнє розпорядження універсальні теоретичні моделі, за якими можна здійснювати культуротворення на будь-яких етапах загальноосвітньої чи професійної підготовки та під час оволодіння змістом різних навчальних курсів (*о д и н и ч н е*);

г) найефективніший інноваційний комплекс програмово-методичного забезпечення сучасного шкільного і ВНЗ навчання створений нами у процесі фундаментального соціально-

психологічного експерименту з поетапного впровадження модульно-розвивальної системи як соціально-культурної організації національного походження, європейського спрямування та інноваційного змісту; він нараховує шість обов'язкових компонентів – граф-схеми навчальних курсів, матриці вітакультурного змісту розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії модульно-розвивальних занять, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості учня (студента), кожний з яких відіграє специфічну функціональну роль в освітній системі, має певну мету використання та вирішує різні управлінські завдання (*к о н к р е т н е*).

Відповідно до мети, авторської ідеї та гіпотези основне завдання дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи освіти.

§1. ТИП ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ – ПАРАДИГМАЛЬНА ОСНОВА ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОЇ НАДБУДОВИ

Проблема програмово-методичного забезпечення національної освіти традиційно є однією з найболючіших для педагогічної науки і шкільної практики. Особливо надокучає вона сьогодні – на порозі масштабного реформування галузі, яке поставлене на порядок дня логікою державотворчого життя і прагненням України стати європейською країною не тільки географічно, а й економічно, культурно, соціально. У цій ситуації важливо будь-що уникнути глобальної і, на жаль, типової помилки – *програмово-методичне забезпечення не самодостатнє*, не доленосне саме собою. Інакше знову доведеться розв'язувати десятки похідних освітянських проблем, забувши про одну з вихідних, засадничих.

Справа у тому, що освітня система задає зміст та умови програмово-методичного забезпечення навчально-виховного процесу і можливості його використання для руху вперед, а не навпаки. Навіть так звані нові навчальні програми і підручники, що останніми роками широко впроваджуються в педагогічну практику, є такими тільки з огляду на їх видання й апробування, а не з погляду цілей, змісту, структури, оформлення, технологій використання. Це ще раз підтверджує невтішний, але об'єктивний факт: *наукове проектування кардинально нових програм і підручників перебуває за межами сучасної педагогічної свідомості*, яка керується пізна-

вально-інформаційною парадигмою розбудови національної освіти і знає та розуміє тільки класно-урочну та лекційно-семінарську систему навчання.

Примітно також і те, що система не потребувала зазначеної диференціації змісту соціальних взаємин учителя і учнів, а тому її не цікавили зв'язки між сутнісними компонентами освітньої діяльності, що призводило до не виправданого домінування науково-предметного змісту над іншими його різновидами. Тому “магістраль” перебігу освітнього процесу за традиційного підходу знаходиться за межами педагогічної розвивальної взаємодії – у *змісті навчального предмета*. Як не парадоксально, але вчителів у цій ситуації не треба бути ані досвідченим педагогом, ані професійним психологом; він має бути знавцем конкретної науки, а відтак і навчального предмета. Водночас від учня не вимагається внутрішньої вмотивованості освітньої діяльності, йому треба володіти солідним обсягом знань, почасти поверхово і формально.

Отже, освітній процес втрачає гуманну, тобто високу педагогічну подобу, як тільки організується знову і знову за традиційною схемою: актуалізація опорних знань – викладення нового матеріалу – його запам'ятання шляхом повторення здобутих знань – його закріплення за допомогою вправ – підсумковий контроль і суб'єктивне оцінювання навчальних досягнень учнів. При цьому *педагогічна технологія засвоєння учнями навчального матеріалу* має солідне наукове підґрунтя, оскільки спирається, з одного боку, на теоретичні засади його дидактичної та учбової побудови [6; 9; 14; 16; 54; 56–59; 62; 88; 91; 95–108; 117; 125], з іншого – на психологічну теорію засвоєння знань і поетапне формування умінь [17–20; 71; 94; 119–120; 176]. До цього слід додати, що поняття навчального матеріалу, крім широкого практичного використання, одержало теоретичне осмислення в логічному [7; 49; 51; 79–80; 90; 123], дидактичному [3; 9; 52; 78; 101; 115; 117; 172] і психологічному [4; 50; 75–76; 87; 110–111; 112; 116; 118; 171; 177; 178] аспектах.

Фундаментальне дослідження *навчального матеріалу і навчальних ситуацій* свого часу здійснене українськими психологами, які, зокрема, констатують таке. “По-перше, навчальний матеріал опосередковує перехід змісту навчання з площини нормативного суспільного знання та досвіду у площину індивідуальних навчальних здобутків; тому призначення його полягає в моделюванні цих знань і досвіду для індивіда – учня. По-друге, він функціонує

в діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається, тобто у процесі розв'язування ними відповідних задач” [124, с. 7] – перцептивних, мнемічних, мисленневих, імажинативних, комунікативних, пізнавальних тощо. Спираючись на категорії “модель” і “задача”, Г. Балл і М. Ричик вдало розрізняють:

1) *дидактичний матеріал* як систему об'єктів, де кожний може бути використаний у процесі навчання як матеріальна чи матеріалізована модель того чи іншого компонента суспільного знання і досвіду й водночас є засобом розв'язання певного дидактичного завдання, і *навчальний матеріал* – систему ідеальних моделей, яку містять вищезгадані моделі і яка використовується в учбовій діяльності [Там само, с. 10–12];

2) *дидактичні завдання*, тобто завдання керівництва учбовою діяльністю школярів, *та учбові задачі*, за допомогою яких, власне, й здійснюється ця діяльність [Там само, с. 8–9]; при цьому саме учбова задача є одиницею членування навчального матеріалу;

3) *навчальну ситуацію* – єдність педагогічних чинників (слова і дії вчителя, матеріал підручника і засоби наочності тощо), які становлять на окремому відрізку навчального процесу об'єкт, стимул та умови учіння як системи дій учнів з навчальним матеріалом, та *індивідуальні ситуації* учіння – суб'єктивні проєкції навчальної ситуації, які виникають унаслідок її сприйняття й осмислення окремими учнями [Там само, с. 16–20]. В контексті розвитку останнього підходу нами свого часу запропонована *психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій*, концептуальну основу якої становить структурно-функціональна модель внутрішньої проблемної ситуації особистості [130; 159; 162–163; 166].

Окреслені концептуальні контури побудови навчального матеріалу дають змогу порівняти змістове підґрунтя традиційної та інноваційної системи освіти за сукупністю параметрів (*табл. 1*), докладний теоретичний аналіз яких указує на сутнісні відмінності класно-урочного і модульно-розвивального концептуальних підходів в організації шкільного навчання. Водночас *ці відмінності не є антагоністичними*, швидше мають місце різні, з огляду на культурно-історичний етап суспільно-цивілізаційного розвитку, взаємоспричинені і взаємозалежні, моделі освіти. Перша відповідає суспільству індустріального типу, друга – технологічно-корпоративного. За традиційного підходу перевага надається *науково-знаннєвій підготовці* та ґрунтовній світоглядній поінформованості молоді, що має

Таблиця 1

Порівняльна характеристика змістового підґрунтя традиційної та інноваційної систем освіти за сукупністю блочно організованих параметрів

Параметри	Класно-урочна система як традиційна модель освіти	Модульно-розвивальна система як інноваційна модель освіти
I. Блок суспільного призначення	<p>1. Мета – загальноосвітня підготовка дітей і молоді, їхній гармонійний розвиток як особистостей.</p> <p>2. Основне завдання – засвоєння системи наукових знань і формування навчальних умінь та навичок</p>	<p>1. Мета – підготовка цивілізаційно компетентної, національно свідомої і висококультурної, особистості-громадянина.</p> <p>2. Основне завдання – реалізація позитивного природного, соціального і духовного потенціалу особистості в кожний момент навчання</p>
II. Блок основи змісту навчання	<p>3. Засаднича умова – основу змісту навчання становлять узагальнені способи дії у сфері наукових понять; саме їх обсяг і лабільність визначає ефективність майбутньої учбової діяльності; тоді способи дії – це система операцій, призначення яких полягає у «відкритті» тих властивостей і якостей предметів, стосовно яких здійснюється його практична зміна під час розв'язування учбових задач певного типу (геометричних, фізичних, граматичних, історичних, психологічних та ін.).</p> <p>4. Достатня умова – цілісно-структурна організація учбової діяльності школярів, яка забезпечує її свідомий характер, наявність мети і мотиву, а також соціально-нормативне поле пізнавальної активності учасників навчання; характерною рисою і водночас продуктом цієї діяльності є ті зміни, котрі відбуваються в самому суб'єкті учіння здебільшого у процесі прийняття і розв'язування учбових задач; самі ж ці зміни у вигляді нових способів дій з науковими поняттями стають продуктом учбової діяльності, водночас розвиваючи теоретичне мислення учня</p>	<p>3. Засаднича умова – гармонія основних пластів соціально-культурного досвіду нації і людства (наука, культура, фізична і розумова діяльності, світогляд, мистецтво), яка поетапно проектується під час створення інноваційних методичних засобів як різнобічна адаптація нормативного освітнього змісту (державний стандарт) до особистості учня певного віку і психологічного типу й повно досягається у ході організаційного моделювання актуального соціально-культурного простору (змісту) паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів на модульно-розвивальних заняттях.</p> <p>4. Достатня умова – утілення універсальної технологічної системи функціонування цілісного модульно-розвивального процесу (від чуттєво-естетичного або настановчо-мотиваційного етапу до духовно-естетичного чи спонтанно-креативного) як наступності чотирьох фаз розвитку паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів (інформаційно-пізнавальна, нормативно-регуляційна, ціннісно-рефлексивна, духовна), що забезпечується, з одного боку, інваріантними психомистецькими техніками ведення безперервної розвивальної взаємодії у класі, з іншого – системою інноваційних програмово-методичних засобів як інструментів психодуховного розвитку і саморозвитку наступника у п'ятирівневому функціонуванні його образів суб'єктивної реальності – індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума</p>
III. Блок нормативного змісту навчання	<p>5. Дидактичний матеріал – система об'єктів, кожний з яких є моделлю окремого компонента суспільного знання і досвіду й слугує засобом досягнення окремого дидактичного завдання, яке не може бути вирішене самим учителем безвідносно до розв'язання учбової задачі; останні формуються, з одного боку, як навчальні впливи й відтак як певні компоненти дидактичної задачі, а з другого – як способи здійснення учбової діяльності.</p> <p>6. Навчальний матеріал – система ідеальних моделей, яка утримує адаптований до віку учнів суспільний досвід, котрий використовується у їхній учбовій діяльності; проте лише частина змісту дидактичного матеріалу відноситься до навчального, й здебільшого тільки фрагмент останнього безпосередньо відповідає нормативному змісту (освітньому стандарту)</p>	<p>5. Розвивальний модуль – довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії вчителя, навчальної групи (класу) та окремого соціально-культурного змісту навчання у діалектичній єдності і дидактичній наступності чотирьох різновидів змісту - психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного, що моделює повноцінний соціально-культурно-психологічний простір і змістово забезпечує ефективну (паритетну) освітню співдіяльність учителя і учнів.</p> <p>6. Змістовий модуль – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, ціннісні орієнтації, наслідки рефлексії тощо), що цілісно відображає фрагмент соціально-культурного досвіду за допомогою комплексу інноваційних програмово-методичних засобів; є основою навчального модуля і модульно-розвивального процесу в цілому й вичерпно характеризує навчально-предметний зміст освітньої розвивальної взаємодії</p>

Продовж. табл. 1

Параметри	Класно-урочна система як традиційна модель освіти	Модульно-розвивальна система як інноваційна модель освіти
IV. Блок організації діяльності	<p>7. Дидактичні завдання – задачі педагогічного керівництва щодо становлення учбової діяльності школярів, які полягають в організації оволодіння кожним компонентом цієї діяльності (взаємооцінка, взаємоконтроль, цілепокладання, планування дій і рефлексія дій та результатів) у їх взаємозв'язку і подальшій передачі учневі для самостійного виконання (самооцінка, самоконтроль, самовизначення і т.ін.); звідси управління учінням – особлива діяльність, котра відбувається під час розв'язування вчителем дидактичного завдання і реалізується за допомогою педагогічного спілкування.</p> <p>8. Учбова задача – одиниця аналізу і водночас формування учбової діяльності школярів, яка виражає систему зв'язків елементів (дій) у цілісному навчальному процесі та утримує притаманні риси інших видів діяльності людини; специфіка учбових завдань полягає в тому, що їх ціль та результат – це зміни самого суб'єкта, котрий діє, а не зміна предметів, з яким виконуються дії; учбова задача є одиницею членування навчального матеріалу, а тому створення системи таких задач – основа будови навчального матеріалу й відтак – дидактичного, в якому він знаходить своє втілення</p>	<p>7. Дидактичний модуль – соціально-психологічна концепція розвивальної освітньої взаємодії вчителя і навчальної групи (класу) під час проходження певного шкільного курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проектується як чітко обгрунтоване (у т.ч. і за допомогою інноваційних методзасобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року в ході паритетної освітньої діяльності учасників навчання; тому цей модуль – це завжди виважене науково-проектне описання цілісного модульно-розвивального процесу як поступального переходу від інформаційно-пізнавальних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-рефлексивних і духовно-спонтанних та поетапне формування аналогічної системи новоствореної у внутрішньому світі вчителя і учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.</p> <p>8. Освітня задача – постановка і розв'язання учнями під керівництвом учителя задач у процесі проходження конкретного модульно-розвивального циклу, який спричиняє виникнення джерел (особистісна невизначеність, інтелектуальний конфлікт, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, діалог, конфліктна ситуація тощо) і приводить до добування, збагачення і поширення передового соціально-культурного досвіду; специфіка освітньої задачі, на відміну від будь-якої іншої, полягає в тому, що її метою і результатом є культурне вдосконалення, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої особистості, тому її основними формами активності є інтелектуальна, соціальна, психосмислова і духовна творчість, а базовим соціально-психологічним механізмом – творення корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів, власного Я</p>
V. Блок ситуаційного забезпечення	<p>9. Навчальна ситуація – єдність педагогічних чинників, які становлять на окремому етапі навчального процесу об'єкт, стимул та умови учіння як систему дій учнів з навчальним матеріалом; ситуація навчання – не просто демонстрація вчителем учбової діяльності учнів, це – вмотивоване входження кожного школяра у процес відтворення цієї діяльності за такою циклічною схемою: а) сприйняття нового матеріалу від учителя, б) участь у постановці учбових задач, в) процес їх групового чи колективного розв'язування і г) рефлексія здійснених учбових діянь та їх результату.</p> <p>10. Індивідуальні ситуації учіння – суб'єктивні проєкції складної за внутрішньою будовою навчальної ситуації, які виникають у результаті її сприйняття, осмислення й опанування окремими учнями завдяки єдиному значеннєвому контексту учбової діяльності в класі; в одній і тій же ситуації навчання одні учні ставлять перед собою задачу на запам'ятовування, інші – на розуміння, при цьому рівень усвідомлення цих задач у різних учнів, природно, не однаковий; проте за будь-яких обставин засадничою умовою того, що розгортання вчителем учбової діяльності відбувається як ефективний навчальний вплив, є особистісне долучення учня до процесу міркувань педагога</p>	<p>9. Навчальний модуль – відносно самостійна цілісна частина реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і само-реалізаційних ритмів; утворюється із восьми основних етапів, кожний з яких має своє завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості і завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує психосоціальний розвиток кожного на окремому відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема); водночас навчальний модуль – <i>основна категорія</i> теорії модульно-розвивального навчання, яка у змісті, структурі та функціональній динаміці відображає взаємодію і взаємодоповнення інших важливих модульних систем шкільного навчання – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, результативної, технологічної, методичної, діагностичної тощо</p> <p>10. Процесуальний модуль – конкретно-ситуативний, здебільшого психодраматичний, перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час поетапного функціонування навчального модуля як багатофункціональної системи відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленнєвих, вольових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап психокультурного розвитку, соціального самоствердження та духовного самотворення кожного учасника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума</p>

сенс тоді, коли людство, керуючись ідеологією науково-технічного прогресу, розгортає інтенсивну роботу з природними ресурсами (переважно 20–60 роки ХХ століття для Західної Європи). Проте ситуація кардинально змінюється, коли розвиток соціально-економічних відношень починають визначати підприємницькі об'єднання (шляхом успішної реалізації проектів розвитку) і корпоративні співтовариства (через упровадження програмних принципів партнерства у різні сфери суспільного життя). Тоді першочерговими завданнями є відповідно ефективна робота з енергетичними ресурсами та ресурсами організації часу, яку можуть здійснювати тільки *функціонально компетентні і "технічно" грамотні професіонали елітного рівня підготовки*. За цих умов цілком закономірно, що у 70–90 роках виникають інноваційні моделі освіти з чітко визначеними національним та етнічним відтінками, які покликані розв'язати якісно складніші проблеми сучасного світу. Зазначене повною мірою стосується модульно-розвивальної системи освітнього експериментування як інноваційної соціально-культурної організації українського походження і розвою [див. 81; 133].

У контексті даного методологічного висновку вивчення змісту пропонованої таблиці наводить на кілька *попередніх узагальнень*, які мають неперехідне значення для підтвердження універсальної залежності програмово-методичного забезпечення від типу освітньої системи.

Перше. Традиційну та інноваційну системи освіти визначають різні за спрямуванням, обсягом, структурою і складністю концептуальні *принципи і параметри наукового проектування змісту шкільного навчання*; причому ця відмінність стосується як понятійно-термінологічного аспекту теоретичного осмислення організованого навчально-виховного процесу, так і феноменологічного й суто онтологічного аспектів функціонування та розвитку тих чи тих освітніх явищ.

Друге. Дидактична концепція навчального матеріалу та психологічні теорії засвоєння наукових знань і формування учбової діяльності школярів співвідносяться з відповідними концепцією змістового модуля й теоріями збагачення актуального соціально-культурного простору (змісту) педагогічних взаємин і розвитку паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів *як одиничне і загальне у витлумаченні природи сучасних освітніх систем*; це означає, що за інформаційно-пізнавального підходу змістовий модуль як

відносно завершена система знань, умінь, норм і цінностей набуває ознак навчального матеріалу, соціально-культурний простір наповнюється теоретичним змістом, а структура освітньої діяльності переважно реалізує завдання учбової діяльності, хоч зрозуміло, що все це лише окремі аспекти (фази або періоди) повноцінного модульно-розвивального циклу актуальної освітньої взаємодії в кабінеті чи аудиторії.

Третє. Існує *різне розуміння суті навчання* за традиційного та інноваційного підходів до проектування змісту шкільної освіти: класно-урочна система обґрунтовує принципову відмінність між навчальною діяльністю, яка є практичною щодо вирішення вчителем дидактичних завдань, та учбовою, яка є теоретичною (пізнавальною) і реалізується як сукупність процесів розв'язування учбових задач; тоді як модульно-розвивальна система обстоює взаємодоповнення освітньої, виховної, навчальної та учбової діяльності за діалектичними законами загального, особливого, одиничного та конкретного; тому вона ставить учня у позицію духовного виробника і добровільного носія передового соціально-культурного досвіду нації і людства, коли він професійно займається соціально продуктивною, суспільно корисною (освітньою) діяльністю, основний зміст якої становлять процеси добування, збагачення, поширення і самотворення зазначеного досвіду, котрі гармонізують у цілісному модульно-розвивальному циклі різні зовнішні і внутрішні чинники задля створення високорозвиткового шкільного середовища, в якому переважає гуманно-позитивне творення особистістю власного Я і соціального довкілля (дії, взаємини, вчинки тощо).

Четверте. Сутнісна відмінність між традиційною та інноваційною системами освіти щонайперше полягає у *соціальних спробах реалізації їх змістового підґрунтя*: у першому випадку завершений цикл засвоєння навчального матеріалу характеризує *метод навчання*, який зорганізовує педагогічні впливи, особисте задіяння і самостійність учнів, форми і засоби учіння, в другому – має місце *інноваційна (модульно-розвивальна) освітня технологія*, основними складовими-модусами якої є: а) паритетна освітня співдіяльність учасників навчання, котра розгортається від інформаційно-пізнавальної активності до нормативно-регуляторної, ціннісно-рефлексивної і духовної під час проходження ними кожного курсу і навчального модуля; б) психомистецькі техніки, прийоми і сцени організації безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів у ситуаційній єдності психолого-педагогічного, нав-

чально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного змістів; в) внутрішньо вмотивована, багатокультурна і полідіалогічна, психічна активність особистості-творця культурних надбань у збагаченні знаннями, уміннями, нормами, цінностями як актуального соціального оточення, так і власного ментального досвіду; іншими словами, за останнього підходу треба вище піднятися у завданнях, засобах, формах та результатах *культурного творення кожним себе і соціуму*, щоб внутрішньо осягати кожного моменту життя велич істини, добра, краси, свободи творчої праці, гуманізму людських взаємин, незвіданих просторів позитивного самоствердження.

П'яте. Інноваційні програмово-методичні засоби – першооснова змістової трансформації класно-урочної системи у модульно-розвивальну, про що наочно свідчать чотири із п'яти параметричних блоки наукового аналізу; система цих засобів не тільки створює необхідні і достатні умови для поетапного впровадження зазначеного освітнього експерименту, а й забезпечує *взаємокоординоване функціонування різних типів модулів* – змістового, формального, навчального, розвивального, процесуального, яке в кінцевому підсумку оптимізує психосоціальне зростання та культурний розвиток особистості учня.

Завершений мікроетап у формуванні освітньої діяльності школярів концептуально розкриває *модель повного функціонального циклу освітнього процесу (рис. 1)*, який складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [41; 82; 133, с. 84–102; 144]. При цьому зазначений оргцикл має чотиріперіодний (чотирифазний) характер. Перший – *інформаційно-пізнавальний* – період організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує виявлення соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки. Другий – *нормативно-регуляційний* – сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і загальнолюдського досвіду та домагається прискореної соціалізації особистості в широкому діапазоні персональної відповідальності за власну життєактивність. Третій – *ціннісно-рефлексивний* –

залучає учня (студента) до низки вчинкових актив-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає можливим завдяки вартісно-світглядній технології поширення здобутого культурного досвіду і результативно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий – *духовно-креативний* – період, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, за допомогою духовно-креативної технології самореалізації внутрішньо спричинює максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, забезпечує пізнання і творення себе шляхом самоосягнення сенсу життя, прискорює саморозвиток Я-духовного в контексті позитивного згармонізування інших складових Я-концепції.

Воднораз кожний період еталонного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять *повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу* (навчального модуля), який відзначається такими **закономірностями**:

1) довершеною *послідовністю* восьми етапів функціонування, що, характеризуючись взаємопереходами і певною інтерференцією психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, все-таки алгоритмічно не слідують один за другим; реальний освітній процес завжди набагато складніший, ніж його найбільш детальний науковий проект чи найточніша теоретична схема;

2) *насиченістю* кожного етапу відповідним соціопсиходидактичним змістом (спільна пошукова активність, емоційне наповнення взаємостосунків, вітакультурні та психологічні форми поведінки, нормотворча діяльність тощо), який спочатку науково повно проектується, а потім втілюється за допомогою освоєних психомистецьких технологій та інноваційних програмово-методичних засобів, поєднуючи процеси розвитку, функціонування та управління в конкретному освітньому просторі взаємин;

3) структурно-функціональною *цілісністю* модульно-розвивального процесу, що досягається лише при переході ситуативно організованого культуротворення від першого періоду розвитку навчального модуля до четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних дійсноутворень до нормативно-регуляційних та ціннісно-рефлексивних й, насамкінець, духовно-креативних.

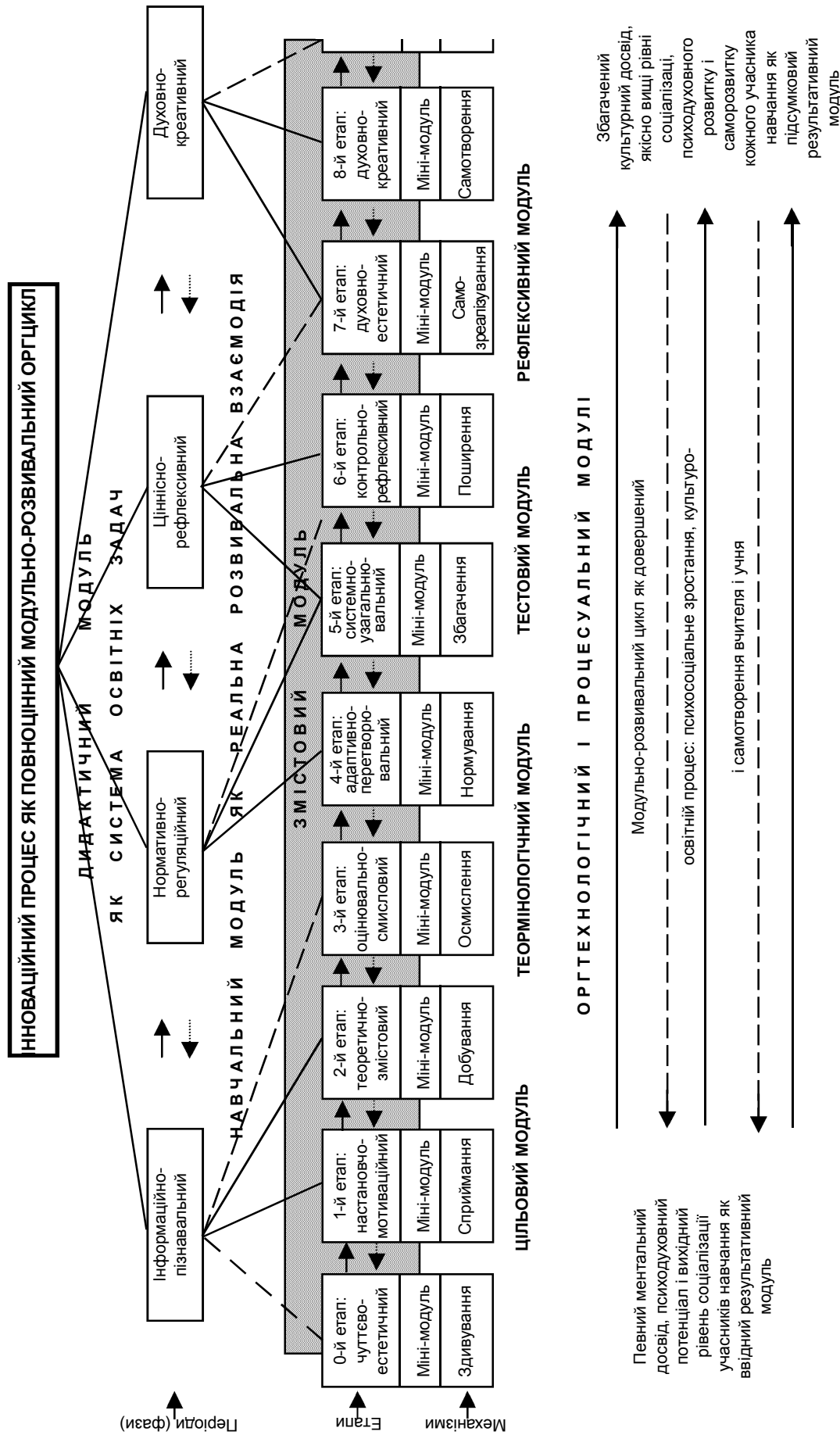


Рис. 1. Модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метaproцесу

4) відносною *незалежністю* періодів та етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля один від іншого, що реально можлива завдяки інваріантам психодидактичного, діяльнісного і програмово-методичного змісту та свідчить про універсальну гнучкість технологічної моделі інноваційної системи, відкрито сталий її розвиток у просторі і часі;

5) *спрямованою циклічністю* у функціонуванні навчальних модулів, котра спричинена генезисом культуротворчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди є умовою повноцінного функціонування наступних, а відтак передумовою соціоприродного розвитку кращого людського потенціалу кожного.

Необхідна умова реалізації цієї моделі полягає в *досягненні гармонії* основних пластів соціально-культурного досвіду нації і людства (наука, культура, фізична і розумова праця, світогляд, мистецтво), яка поетапно проектується під час створення інноваційних методичних засобів як різнобічна адаптація нормативного освітнього змісту (державний стандарт) до особистості учня (студента) певного віку і психологічного типу й повно досягається під час організаційного моделювання актуального соціально-культурно-психологічного простору (змісту) інноваційної освітньої оргсистеми на модульно-розвивальних заняттях [133, с. 211–242]. Достатня умова реалізації – утілення універсальної технологічної схеми функціонування цілісного модульно-розвивального циклу (від чуттєво-естетичного або настановчомотиваційного до спонтанно-креативного) як наступності *періодів розвитку паритетної освітньої діяльності* вчителя і учнів, викладача і студентів (пізнавально-емоційна – критично-регуляційна – ціннісно-рефлексивна – духовно-креативна), що забезпечується, з одного боку, інваріантними психомистецькими техніками ведення безперервної розвивальної взаємодії в навчальній групі, з іншого – системою інноваційних програмово-методичних засобів [див. 127; 160; 165].

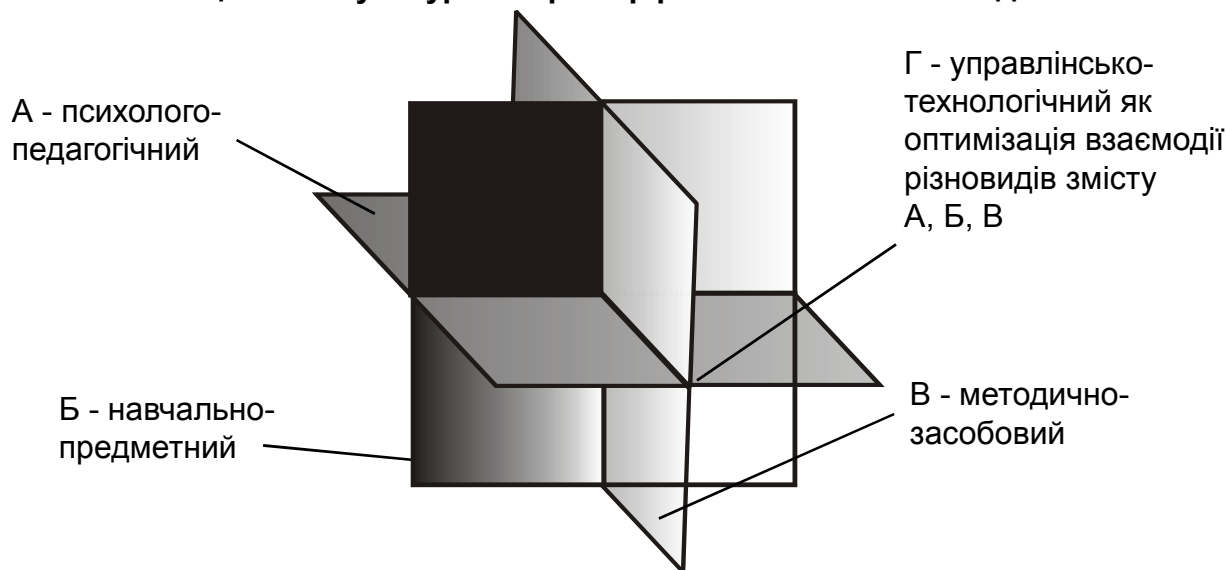
Отже, будь-яка освітня система, у т. ч. шкільна та ВНЗ, залежно від опертя на ту чи ту парадигму, доктрину або програму, здійснює певну програмово-методичну надбудову, визначаючи специфічне поле причетності юного покоління до соціально-культурного досвіду людства. В цьому відношенні класно-урочна і модульно-розвивальна системи, сутнісно відрізняючись цілями і завданнями,

концептуальними, організаційними і засобовими орієнтаціями, *мають якісно відмінне методичне і психологічне забезпечення*. Більше того, нині масова середня і вища школа потрапила в драматичну ситуацію, суть якої зводиться до того, що, як не парадоксально, у своїм освітнім домі соціально-психологічний зміст є “попелюшкою”, а вчитель і викладач головно виступає у ролі знавця навчальної дисципліни, а не професійного психолога та натхненного митця.

Зовсім інший парадигмальний підхід обстоюється за **модульно-розвивальної системи**, науково-практичне обґрунтування якої здійснюється за *соціально-культурною доктриною* розвитку національної освіти [81; 138; 160] і, щонайперше, передбачає чітку диференціацію етнонаціонального досвіду на *чотири різновиди змісту соціально-розвивальної взаємодії* у середній і вищій школі (**рис. 2**), які гармонійно входять до інноваційної системи як її концептуально-феноменологічне ядро. При цьому психолого-педагогічний зміст нормативно визначається етапом модульно-розвивального процесу [див. 133; с. 217–220, 230–232; 139, с. 10–11, а також подану на стор. 134–135 “*Пам'ятку для учня...*”], навчально-предметний – державними навчальними планами, програмами і допоміжною літературою, методично-засобовий створюється нами у ході фундаментального експерименту, що наочно підтверджує й ця концепція, а управлінсько-технологічний організується адміністрацією і вчителями шкіл безпосередньо у процесі дослідницьких дій та інноваційних перетворень [див. 46; 48; 81; 133; 145].

У досвіді експериментальних шкіл наукове проектування соціально-культурного простору здійснюється від змісту А до змісту Г за безумовного переважання першого та оптимізуючого впливу останнього. Практично це вимагає від учителя постійного *плекання емоційно-психологічної насолоди учнів від напруженої освітньої діяльності* незалежно від їхнього віку, статі, інтелектуального та особистісного потенціалу. Якщо, скажімо, найслабший учень класу через низькі розумові здібності ніколи не оволодіє математикою на оцінку “3”, то це не означає, що він має бути позбавлений педагогічного тепла і неспроможний сприйняти та активізувати загальнолюдський досвід, передусім практикою духовних міжособових взаємин, тобто доброзичливими висловлюваннями, гуманними ставленнями, зваженими оцінками, моральними зорієнтуваннями, продуктами освітніх діянь. Але головне, що він має змогу реалізувати свій, навіть мінімальний,

Соціально-культурний простір розвивальної взаємодії



у системі «вчитель — навчальний курс — учень»

Рис. 2.
Різновиди змісту міжсуб'єктної розвивальної взаємодії
у системі модульно-розвивальної освіти

потенціал не лише у здобуванні наукових знань, а й в освоєнні соціальних норм, культурних цінностей, власних психодуховних форм життєздійснення.

За традиційного навчання не кращу місію виконує і методично-засобовий зміст, що обмежений інформаційно-пізнавальною специфікою предмета. В ідеалі він покликаний взаємоадаптувати обидва попередніх різновиди змісту розвивальної взаємодії, інструментально забезпечивши оптимально спроектоване функціонування освітньої системи. Проте донині питання так не ставилося, воно загалом залишалося несформульованим. У наукових роботах з дидактики відсутнє обґрунтування об'єктивної потреби в такому окремому компоненті, як методичне забезпечення на рівні освітньої системи, що знову ж зумовлено обмеженою парадигмальною установкою. В теорії модульно-розвивальної системи це питання вирішено, що й підтверджують наступні два параграфи.

§2. МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА – ІННОВАЦІЙНА ОСНОВА АВТОРСЬКОГО ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ

Проблема засобового оновлення української середньої і вищої школи тривалий час не підлягає розв'язанню щонайперше тому, що традиційна модель організації навчання сут-

нісно блокує вироблення будь-якого іншого, відмінного від добре адаптованого, програмово-методичного інструментарію вчителя і викладача (календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, конспекти лекцій, пізнавально-інформаційні підручники тощо). Цей відомий факт тільки підтверджує встановлену нами **закономірність**: *тип конкретної освітньої системи задає зміст та умови методичного забезпечення навчально-виховного процесу і можливості його конструктивного використання* [133, с. 243].

Іншими словами, сучасна освітня модель здійснює тільки притаманну їй інструментальну надбудову, визнаючи обмежене (виключно науковими рамками) поле причетності юного покоління до соціально-культурно-психологічного досвіду. Але, по-перше, наукове знання – це лише один із шести благодатних пластів цього досвіду, що спрямований на формування людини-раціоналіста з високим інтелектом і відповідним матеріалістичним світоглядом, а, по-друге, традиційна методнадбудова є кількісно недостатньою і цивілізаційно (за змістом, структурою, оформленням) обмеженою. **Рисунком 3** наочно підтверджує сказане: за класно-урочної і лекційно-семінарської оргсхем випадають із сфери усвідомленої навчальної співдіяльності вчителя і учня важливі аспекти їхнього культурного життя і розвитку – соціальні та морально-етичні норми, гуманіс-

ПАМ'ЯТКА

для учня щодо соціально-психологічних завдань, які він покликаний виконувати на кожному етапі модульно-розвивального процесу

Любий друже!

Відомо, що вправно оволодіває знаннями і досвідом та людина, котра хоче, може і реалізує свій потенціал в активному діянні. А найкраще навчається той, хто сам навчає. Нижче Тобі пропонуються ділянки коридору, котрим Ти можеш вільно йти у дорозі не лише до нових знань, умінь та унормованої поведінки, а й до розвитку, самовдосконалення і духовного зростання. Причому кожний наступний етап – це можливість стати більш обізнаним, прозірливим, правдивим, відповідальним, творчим. Отож, щоразу працюю у форматі тих психологічних завдань, котрі окреслені цією пам'яткою, і тоді здобудеш найцінніше для свого поступального розвитку – свободу мрій, помислів, переживань і дій. До того ж освітньо зростатимеш шляхом самонавчання і групового співпошуку нових вражень, знань, смислів. А це означає, що станеш не лише пристрасним суб'єктом учіння та особистістю повноцінної освітньої діяльності, а й самобутньою індивідуальністю та одухотворенною життям і творчістю особою.

Радості, любові та успіху Тобі!

Професор Анатолій ФУРМАН

Чуттєво-естетичний (нульовий). Будь доброзичливим до вчителя та однокласників; налаштуйся на взаєморозуміння та успіх; виявляй благородні почуття і позитивні емоції; радуйся невідомому, яке у спільному пошуці з однокласниками можна зробити відомим; побач красу довкілля, відчуй мелодійність власних почуттів, благородність розумової праці; відшукай у своєму досвіді прекрасні переживання, думки, вчинки; будь безпосереднім, відкритим, добрим, чесним, чемним і самодисциплінованим; радій кожній хвилині навчального спілкування.

Настановчо-мотиваційний (перший): зустринь учителя посмішкою; будь упевнений у своїх силах і здібностях; сприймай зацікавлено, вдумливо; порівнюй, зіставляй з відомим; зверни увагу на значущість проблеми; сміливо висловлюй припущення і гіпотези, формулюй проблеми; залюбки помиляйся і виправляй себе у розумінні ситуації; запам'ятовуй, спираючись на власний досвід; з'ясуй кінцеву мету в пошуковому здобуванні, зафіксуй інформацію у пам'ятці; відкривай для себе нові проблеми із життя світу; досягни незвіданість Всесвіту та усвідом його багатопроBLEMність.

Теоретично-змістовий (другий): будь уважним, май гарний настрій; умій володіти собою; сприймай проблемно; активно пізнавай та аналізуй нове; шукай способи розв'язання проблем; вникай у суперечності проблемних ситуацій; самостійно встановлюй зв'язки відомого з невідомим, вияви приховані залежності; будь наполегливим і не бійся помилитися; пропонуй гіпотези щодо шляхів розв'язання проблеми; шукай причинно-наслідкові зв'язки; пояснюй причини, порівнюй, зіставляй; відшукай відповідь на запитання: Чому? Як? Навіщо?; розклади на складові, класифікуй, запишуй головне у довідник; навчайся відчувати радість відкриття; самостійно сформулюй висновки; осмисли відкриті узагальнення.

Оцінювально-смісловий (третій): перекажи своїми словами, опиши змістовий зміст прочитаного чи розумово осягнутого; поясни суть застосування; продемонструй знання, щоб вирішити поставлені завдання; визнач на основі виконаного ступінь оволодіння навчальним матеріалом; оціни правильність розуміння набутих знань; старайся не помилитися; за потреби звернися за допомогою до вчителя, консультанта; будь наполегливим, вір у свої сили; проконтролюй себе і товариша, допоможи йому зрозуміти той освітній зміст, з яким ви працюєте; не бійся нових ситуацій, сміливо аналізуй і вивчай їх; тоді успіх в осмисленні способів використання здобутих знань не забариться.

Адаптивно-перетворювальний (четвертий): створи алгоритм або версію раніше розв'язаної проблеми; вислови критичні зауваження; наслідуй норми, правила й алгоритми використання знань у житті; міркуй самостійно, твори і дій наполегливо; проведи аналогію, адаптуй свої ідеї до соціальної практики; оціни себе і свої успіхи якомога об'єктивніше; поділися своїми планами, вислухай міркування товаришів; поважай думки і вчинки інших учнів, учителів; будь упевнений у своїх нормотворчих здібностях; проаналізуй свою здатність нормувати знання через власний досвід; експериментуй та виправляй невдалі спроби; оволодій важливими соціальними вміннями (дякувати, вибачатися, звертатися, посміхатися, розмірковувати вголос тощо).

Системно-узагальнювальний (п'ятий): організуй свої знання в систему; зосередься над осмисленням світоглядних проблем; спробуй самостійно узагальнити пізнане; класифікуй, систематизуй, спираючись на власний досвід; покажи рівень оволодіння знаннями на міжпредметному рівні; побудуй самостійно опорну схему чи таблицю; відшукай місце набутих знань у системі власних уявлень про світ; визнач місце навчального модуля у змісті курсу; розшир своє світосприйняття і світобачення, збагати свої систематизовані знання культурно-історичним змістом; пізнай творчі долі видатних мислителів, письменників, науковців; типологізуй увесь освоєний освітній зміст; подумай, яким буде твій авторський міні-підручник, задачник чи освітній сценарій.

Контрольно-рефлексивний (шостий): доведи однокласникам і вчителям, що твої знання, вміння, норми і цінності ґрунтовані, динамічні, зрозумілі; визнач, наскільки розширилися твої мислення, пам'ять, уява, свідомість, досвід; продемонструй свої кращі здібності, соціальну компетентність; разом з учителем порадій навчальним успіхам, маленьким перемогам і відкриттям; подумай, які набуті знання і норми допоможуть тобі у житті; контролюй свої дії, думки, слова; осмисли свої цінності і національні вартості (святині) твого народу; здійсни самоаналіз здобутого, зроби самозвіт; визнач морально-етичні проблеми, які для тебе мають особисте значення; цінуй наполегливу освітню працю як своє найвище досягнення; самоусвідом свої інтелектуальні та особистісні здобутки, своє психодуховне зростання за останні місяці; все переосмислене зафіксуй на папері – в особистому щоденнику, альбомі, міні-підручнику.

Духовно-естетичний (сьомий): слухай музику, приймай її ритміку, влови характер, захопись мелодикою; переживай, уявляй і відображай у малюнках те, чим наповнений твій внутрішній світ; дай повну свободу фантазуванню і внутрішньому творенню образів, думок, смислів; черпай із свого досвіду найцінніше та ще раз переосмислюй і переживай його; вкотре відкрий й мисленнево осягни велич та красу світу навколо тебе; пам'ятай, що найвеличніше створіння на Землі – Людина, а тому її краса – зовнішня і внутрішня – божественна; і це стосується Тебе, тому віруй у добро і справедливість, будь патріотом рідної землі, щомиті твори благодатні взаємостосунки, вчинками сій навколо себе священне і вічне; духовно зростає у своїх помислах, регулярно молися і люби Бога, свій народ, родину, себе.

Спонтанно-креативний (восьмий): усе, що ти зумієш створити – талановите, тому самозбагачуйся; шукай духовні опори віри у собі та зміцнюй свою надію; відкрито обстоюй національну святиню як еталони добра, любові, мудрості; розширюй і засій новими образами, думками, смислами власне поле внутрішньої свободи під час писання, читання, майстрування, малювання; прагни реалізувати свої найкращі помисли, приховані здібності, благородні устремління; радій успіху навіть у найнепомітніших актах творчості; фіксує усе здобуте власними зусиллями у зошиті, блокноті, альбомі чи щоденнику; поділися своїми переживаннями, думками і матеріалізованими надбаннями з однокласниками й учителями; підтримай не лише себе, а й кожного, хто зумів долучитися до процесу групового чи індивідуального творення; пам'ятай, що благодатна творчість – це найперша Божа справа.



Рис. 3.

“Піраміда” методично-засобового забезпечення класно-урочної, лекційно-семінарської і модульно-розвивальної систем освіти

тичні і духовні цінності, уміння критичної і творчої рефлексії, вчинкові дії самоствердження та самореалізації.

Отже **перший** важливий висновок, який логічно випливає із порівняння методично-засобового арсеналу двох освітніх систем, указує на те, що програмово-методичне забезпечення не самодостатнє, не першопричинне. Воно визначальною мірою залежить від ідейно-теоретичних і методологічних засад здійснення шкільної справи. Саме фундаментальна відмінність між пізнавально-інформаційною і соціально-культурною парадигмами розвитку національної освіти [див. 46; 48; 81; 150; 151] безпосередньо позначається на проектуванні змісту, структури і наступності освітньої діяльності вчителів та учнів і, як наслідок, на кількості та якості компонентів програмово-методичного забезпечення порівнюваних систем. Ось чому навіть так звані нові навчальні програми і підручники, що останніми роками широко впроваджуються в педагогічну практику, є такими тільки з огляду на їх видання й апробування, а не з погляду завдань, змісту, будови, оформлення, способів використання. За цих обставин експеримент з мо-

дульно-розвивального навчання – це докорінно відмінні цілі, принципи, критерії, механізми і вимоги функціонування школи як саморозвивального соціально-культурного закладу [81; 128; 143; 145–148; 152–157; 169 та ін.].

Другий висновок, який очевидно навіює *рисунок 3*, має діалектичний характер: як не парадоксально, проте *тільки у єдності і взаємодоповненні традиційних та інноваційних компонентів* програмово-методичного забезпечення сучасна українська школа одержує достатньо повне втілення аспектів, складників і форм передового соціально-культурного досвіду нації і людства, а відтак сприяє реалізації вимог у реформуванні на високому (загальноєвропейському) освітньому рівні. Тому при всіх відмінностях методнабудови обох освітніх моделей слушно виходити з того, що кожна відображає ті чи ті позитивні сторони актуального суспільного життя: класно-урочна система обсоює добре усталене минуле, а модульно-розвивальна – світле гуманне майбутнє нації і кожної юної особистості зокрема. Образно кажучи, маємо природне співіснування різних поколінь не тільки в аспекті життєдіяльності індивідів та соціаль-

них груп, а й у площині організаційного функціонування освітніх систем і технологій. Зрозуміло, що взаємні претензії представників альтернативних дидактичних таборів один до одного щодо архаїчності очевидного чи, навпаки, нездійсненності малозрозумілого не будуть характеризуватися конструктивністю доти, доки не утвориться двосторонній, науково і досвідно виважений, діалог.

У теорії модульно-розвивального навчання чітко розрізняються дві взаємозалежні, проте відмінні за теоретико-методологічним змістом і науковою евристичністю, концепції: а) *навчального матеріалу*, що вироблена і прийнята за основу традиційною дидактикою, і б) *змісту освітньої діяльності*, що розробляється ними в контексті одноіменної теорії та у проекції на розгортання фундаментального соціально-психологічного експерименту. Зокрема, проектно-наукова робота з навчальним матеріалом передусім передбачає визначення розділів і тем, параграфів і підпараграфів навчального предмета, що, зі свого боку, конструюються (залежно від наукової дисципліни) із законів або теорем, правил і вправ, академічних, публіцистичних чи художніх текстів. У результаті, обмеженим є соціальний, моральний і духовний вектори потенціалу задіяння навчального матеріалу в соціально-вчинковому і ціннісно-смісловому становленні особистості.

Істотна відмінність модульно-розвивального циклу від традиційного навчально-виховного процесу полягає не тільки в альтернативній організації стратегії, тактики і техніки викладання розділів і тем навчального курсу, коли враховуються глибинні соціально-психологічні закономірності і механізми цілісного функціонування навчального модуля як єдності розвивальної взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів, їхньої паритетної освітньої співдіяльності і психічної активності та самоактивності кожного у ситуативному творенні культурного досвіду. Інноваційна освітня модель реалізує досконаліший *соціальний механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість*: якщо класно-урочна чи лекційно-семінарська система, розвиваючи ідею присвоєння індивідом культурних надбань людства, керується закономірностями інтеріоризації та екстеріоризації, то модульно-розвивальна обґрунтовує та обстоює закони і принципи таких універсальних соціально-психологічних процесів, як *занурення* особи у культурно-історичні пласти загальнолюдського досвіду і *вивільнення* її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, які в діалектичній єдності й сприяють самореалізації Я.

Природно, що на протигагу феномену і факту *засвоєння* (знань і вмій), які становлять основний зміст учбової діяльності і водночас визначаються її будовою і рівнем, у теорії освітньої діяльності досліджується, проектується і практикується таке складне явище як *творення*. **Творення** (рос. – *созидание*) – соціально-психологічна активність широкого духовно-практичного формату індивіда, групи, колективу, яка становить основний зміст освітньої діяльності і визначається [див. 24–48; 81; 128; 133; 160; 168]:

- інноваційно-психологічним кліматом школи як інституту духовного виробництва знань, умій, норм і цінностей, досвіду соціальної взаємодії;

- соціально-культурно-психологічним змістом співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів;

- базовими механізмами творення – добування, нормування, збагачення і поширення соціально-культурного досвіду кожною особистістю;

- формами, рівнем і механізмами соціального розуміння учасниками освітнього процесу своєї соціально-культурної місії (свого покликання, надзавдання) у навчанні;

- соціально-психологічним простором актуальної та потенційної розвивальної взаємодії педагога і вихованців;

- паритетними умовами ділового, інформаційного, психосміслового і духовного обмінів між учасниками навчання;

- полівмотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості, які у взаємодоповненні визначають ефективність розгортання процесів її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку.

У теорії освітньої діяльності визначені й експериментально підтверджені не тільки соціально-психологічні умови розгортання *процесів модульно-розвивального культуротворення* [129; 134; 137; 141–142], а й детально обґрунтована модель *самотворення Я-концепції* особи залежно від: а) інноваційних періодів цілісного модульно-розвивального оргциклу; б) послідовності психомистецьких технологій безперервної розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії; в) механізмів перебігу вчинків (ситуація – поведінка, мотивація – діяльність, дія – вчинок-подія, післядія – рефлексія); г) окремої актуалізованої ієрархії соціальних установок та Я-структур [43–44; 46; 48; 149].

Високий евристичний потенціал *задачного підходу в психології* [7–8; 71; 75–76; 84; 89;

124; 163; 166] дає підстави стверджувати, що основним концептуальним конструктом (буденно – одиницею, або клітинкою) освітньої діяльності є **освітня задача** як єдність:

а) соціально-культурних умов паритетної співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів;

б) предмета творення (сприймання, добування, осмислення, нормування, збагачення, поширення, рефлексування, самотворення), який має подвійну природу, зважаючи на поєднання зовнішньої і внутрішньої продуктивності дій і вчинків (створення речей і соціальних подій та новоутворення у внутрішньому світі особистості);

в) вимог конструктивно змінити (розширити, збагатити тощо) взаємодію особистості і найближчого соціуму, а отже, й культурно вдосконалити обидві взаємодіючі сторони.

Освітня задача – це постановка і розв'язання учнями (студентами) під керівництвом учителя (викладача) задач у процесі проходження конкретного модульно-розвивального циклу, який спричиняє виникнення джерел (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, діалог, конфліктна сценка тощо) і приводить до добування, ситуаційного збагачення і поширення передового соціально-культурного досвіду. Потрібно чітко розмежовувати освітню задачу від пізнавальних та учбових, які є теоретичними, суто мисленевими, в той час як освітня задача відноситься до *класу соціально-психологічних*, відкрито суспільних. Тому основна її відмінність як від теоретичних, так і від практичних задач, полягає в тому, що її умови, предмет і вимоги передбачають *зміну соціального змісту*, форм, механізмів і характеру взаємодії особистості та її оточення (соціум, середовище, довкілля, ситуація). Така зміна становить сутність зародження, функціонування і розвитку освітньої діяльності як метасистеми, тобто тих впливів і дій, які виходять за межі безпосередньої учбової, навчальної чи виховної діяльності.

Отож, специфіка освітньої задачі, на відміну від будь-якої іншої, полягає в тому, що її метою і результатом є *культурне вдосконалення*, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої особистості. Тому до основних форм активності належать інтелектуальна, соціальна, психосмислова і *духовна творчість*, а до базових соціально-психологічних механізмів – *творення* корисних предметів, добрих взаємин, ціннісних орієнтацій, духовних продуктів.

Зовсім інша динамічна картина багатобачного культурного розвитку особистості ви-

никає за умов слідування закономірностям освітньої співдіяльності вчителя і учня. Так, наставник і вихованці, обмінюючись фактами, поняттями, ситуаціями, правилами, методами, ідеями, ставленнями тощо, взаємозбагачують власний ментальний досвід знаннями, вміннями, нормами і цінностями, які становлять основу соціально-культурного досвіду. Водночас їхня взаємодія відбувається за насичених суб'єкт-об'єкт-суб'єктних обставин, тобто у специфічному соціально-психологічному просторі. Вона також характеризується змістовністю, яку можна диференціювати принаймні на три різновиди – психолого-педагогічне наповнення (емоції, жести, міміка, тембр і тональність голосу і т.ін.), навчально-предметна належність до об'єктивних подій у минулому, сучасному чи майбутньому (спогади, враження, думки чи переживання конкретного змісту) і методично-засобова заданість як набір доцільних інструментів пізнання, соціального наслідування, нормотворення, усвідомленого діяння, самоприйняття і саморефлексування.

Іншими словами, мовиться про змістові складові, сутнісні параметри і культурне призначення паритетної освітньої діяльності за нового підходу до розв'язання проблеми стійкого розвитку національної школи. У зв'язку з цим нами запропонована “просторова” *модель соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності (рис. 4)*, що концептуально передбачає:

а) пропорційне співвідношення у реальному навчально-виховному процесі питомої ваги кожного із шести пластів значимого історичного досвіду;

б) усвідомлену (професійну) роботу вчителя і учнів із трьома змістовими складовими актуальної освітньої ситуації;

в) гармонійну присутність у модульно-розвивальному процесі всіх основних параметрів-характеристик змісту групової освітньої активності;

г) збереження і культурне збагачення традиційних способів організації навчальної діяльності школярів (формування умінь і навичок, орієнтацію на міжпредметний навчальний зміст, використання групових і колективних форм пізнавальної роботи, побіжний і підсумковий контроль знань, умінь, норм, цінностей тощо);

д) стимулювання глибинної суб'єктної причетності кожного учня (культурно- і соціально-особистісний зміст) як засадничої умови ефективного внутрішнього учіння, соціального самоствердження і духовної самореалізації.

В контексті зазначених переваг концептуального осмислення складної змістової структури освітньої діяльності інформаційною є

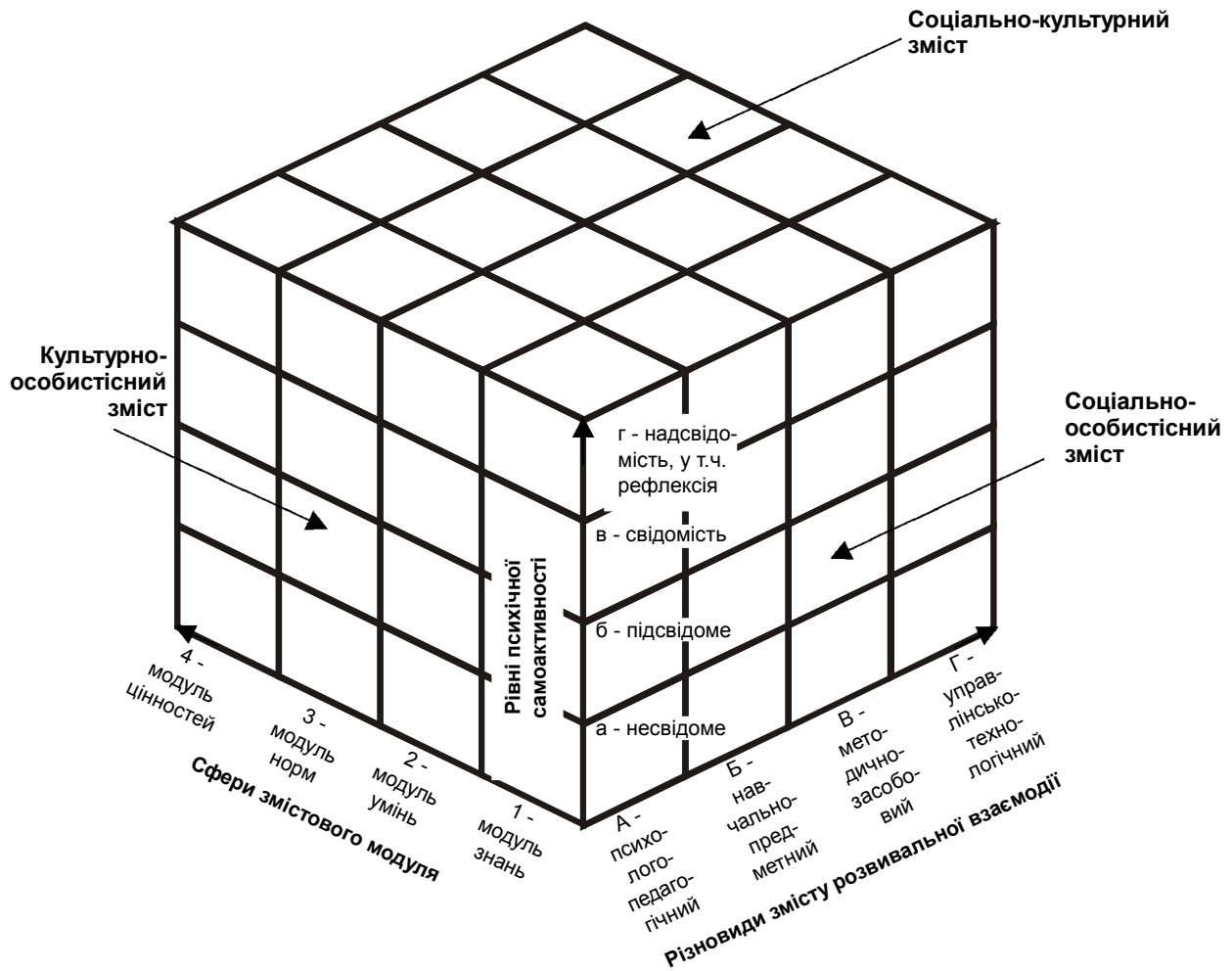


Рис. 4.

Теоретична модель соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи

таблиця 2, що визначає і критеріально окреслює відповідні параметри дидактично адаптованого соціально-культурного змісту. Теоретична і методична робота з “параметрами” ефективна тим, що останні здебільшого відображають ті комплексні характеристики, які, з одного боку, є властивостями пізнавальної діяльності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання (В.П. Казміренко). Ось чому фіксований набір параметрів теоретичної моделі (див. рис. 4) розглядається нами із метасистемних позицій як відносно довершений і самодостатній. Підтвердження цьому є природна цілісність параметрального обґрунтування змісту освітньої діяльності за:

а) обсягом прогностичних значень обстоюваних параметрів, що синтезує знання різних наук (психологія, дидактика, соціологія, освітологія, методологія);

б) формами соціальної презентації позначених параметрів-характеристик – матеріальні

і психологічні, раціональні та ірраціональні, інструментальні і духовні;

в) імовірністю багатоаспектної інтерпретації способів організації та властивостей зазначених параметрів (наприклад, тільки модулі знань, умінь, норм і цінностей мають складну ієрархічну структуру, функціональне наповнення та інструментальне забезпечення, які, на тлі інших параметрів – психолого-педагогічний зміст, підсвідоме, свідомість тощо, характеризуються умовною простотою).

Для вчителів середньої школи інтерес становитимуть запропоновані проблемні критерії розмежування досліджуваних параметрів (табл. 2), що чітко окреслюють емпіричні ознаки науково обґрунтованого витлумачення змісту паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів. При цьому очевидно, що різні змістові складові характеризуються істотними відмінностями щодо суті, спрямування та загальної культурної вагомості запитань, які об’єктивно

Таблиця 2

Основні параметри соціально-культурно-психологічного змісту
освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи

Змістові складові освітньої діяльності	Параметри змісту освітньої діяльності	Проблемний критерій розмежування параметрів
I. Сфери змістового модуля, які визначають зміст навчального циклу	1 — знання	Що? Мислити, розуміти, пам'ятати, сприймати, уявляти, або Про що?: бути поінформованим, обізнаним (закони, норми тощо)
	2 — уміння	Що саме?: виконати, зробити, зреалізувати, втілити, здійснити, змайструвати, прийняти, усвідомити, створити, відшукати і т.ін.
	3 — норми	Як?, або яким чином?: діяти, вчиняти, скористатися, впровадити, втілити, змінити, модернізувати, зреформувати, здобути, зреалізувати тощо
	4 — цінності	Для чого?: знати, уміти, робити, або навіщо?: навчатися, виконувати доручення, щось мати, десь бути і загалом – у чому сенс життя?
I. Різновиди змісту міжособової взаємодії, які характеризують довершений розвивальний цикл	А — психолого-педагогічний	Якими впливами досягається освітній результат?: діалогічними, паритетними, або розвивальними взаємостосунками, коли учневі відводиться активна соціально-психологічна роль
	Б — навчально-предметний	Яким адаптованим культурно-науковим матеріалом досягається успіх суб'єкт-суб'єктних взаємин?: художня та інженерна графіка, наукові і художні тексти тощо
	В — методично-засобовий	За допомогою яких інтелектуально-проектних засобів?: програми, проекти, моделі, матриці, системи кодування, стратегії, таксономії, класифікації та ін.
	Г — управлінсько-технологічний	Якою організацією досягається створення, розвиток і функціонування оптимального соціально-психологічного простору діалогічної взаємодії вчителя і учнів?: модульний розклад занять, інваріантні психомистецькі технології навчання, інтелектуальні карти тощо
III. Рівні психологічної активності і психічної самоактивності особистості, які спричиняють повноцінний цикл внутрішнього розуміння змісту	а — несвідоме	Які підвалини ментального досвіду, психічні утворення, процеси і механізми, що реально впливають на організацію його внутрішнього світу, ніколи не усвідомлюються і не можуть бути ним усвідомлені, в той час як учитель фіксує їх ситуативну наявність (установки, марення, обмовки, забування тощо)?
	б — підсвідоме	Яка якомога більша частина прихованих від учня психічних структур (властивості, процеси, механізми, комплекси) його власного ментального досвіду під час інноваційного навчання все ж може бути усвідомлена ним для вдосконалення самоуправління своєю поведінкою, вчинками, освітньою діяльністю?
	в — свідомість	Як розширити поле (межі і можливості) доцільної високомотивованої освітньої діяльності учня, спрямованої на добування і збагачення соціально-культурного досвіду нації і людства кожної навчальної ситуації цілісного модульно-розвивального процесу, а відтак, як активізувати на рівні особистості найважливіший історичний досвід, позитивне знання і продуктивні способи мислення?
	г — самосвідомість, у т. ч. рефлексія	Яким чином розширити внутрішні горизонти усвідомленого ставлення учня до себе як повноцінного суб'єкта, особистості й універсума освітнього процесу і розвивальної взаємодії, тобто за допомогою яких соціальних впливів домогтися максимального зростання рефлексивності його власних потреб і здібностей, потягів і мотивів, переживань і думок, емоцій і смислів для безперервного самоствердження та самоактуалізації?

Навчальний

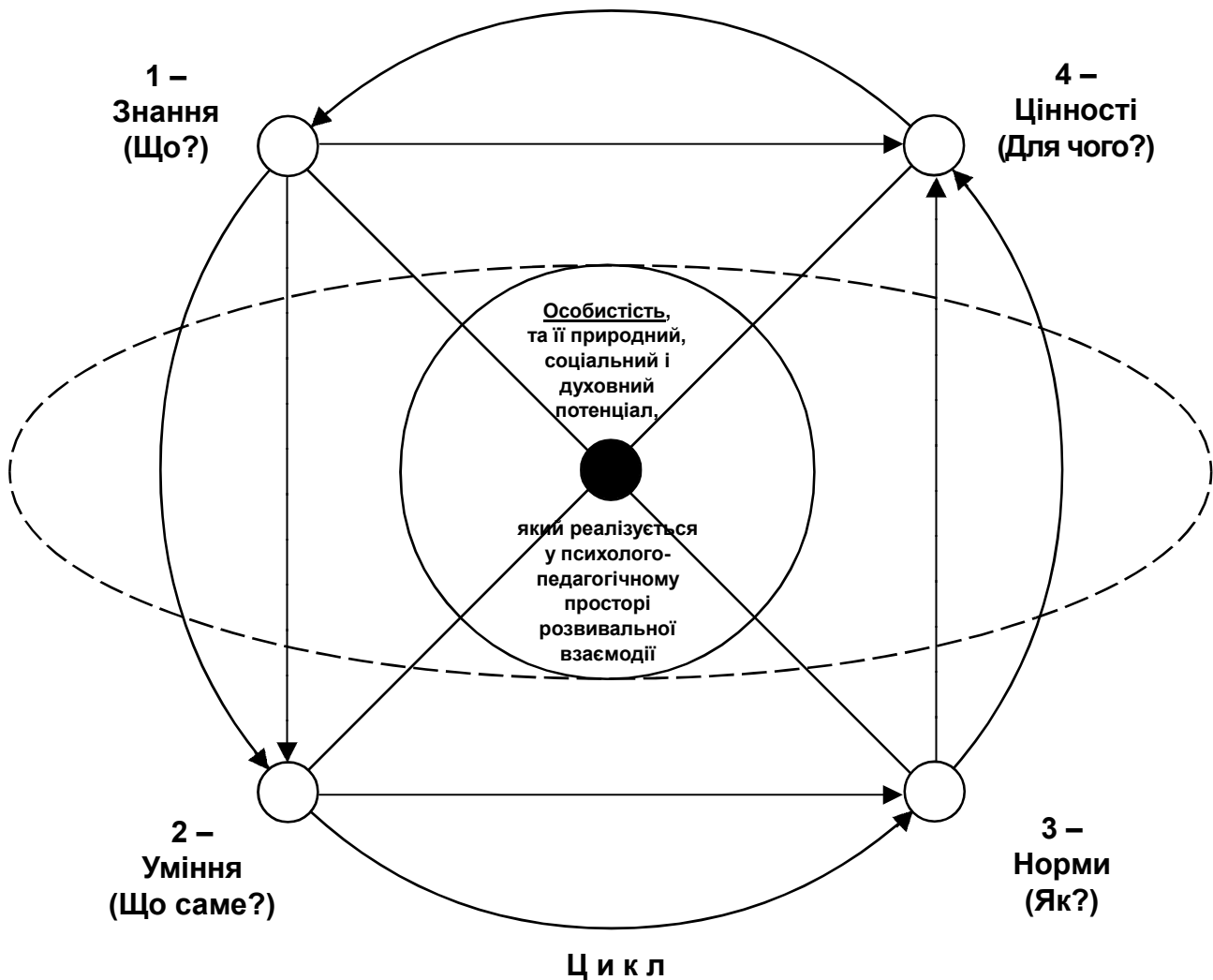


Рис. 5.

Модель напрямів проектування соціально-культурно-особистісного змісту навчальних курсів у системі цілісного навчального циклу

виникають перед учасниками навчання на кожному окремому етапі модульно-розвивального процесу. Так, сфери змістового модуля є основою *повного навчального циклу (рис. 5)*, різновиди змісту діалогічної взаємодії – *цілісного розвивального циклу (рис. 6)*, а рівні психологічної активності і психічної самоактивності – *циклу внутрішнього* (цілісно-значеннєво-смыслового) **розуміння** актуалізованого фрагменту соціально-культурного змісту. Теоретична модель останнього циклу, хоч повною мірою і не апробована, все ж дає змогу стверджувати, що об'єктом глибинного розуміння світу є *внутрішнє осягнення* індивідом його змістовності у вигляді знаків, значень, смислів, образів та інших культурних кодів [129; 137; 141, с. 115–119]. У процесуальному аспекті тут маємо принаймні дві

фази – *бажання-адаптації і творення-реалізації*, кожна з яких має складну психологічну організацію ставлень, оцінок, смислів, психічних образів, внутрішнього прийняття і рефлексування [див. 129, с. 17–20].

Отже, науково обгрунтоване розмежування складників (аспектів) і компонентів соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності вчителя і учня має ту незаперечну перевагу, що кожному учасникові міжособових взаєностосунків в окремій відмінній навчальній ситуації дає відповіді на три основних запитання:

- якими саме змістовими компонентами соціально-культурного досвіду треба обмінюватися наставникові і вихованцям?
- у якому соціально-психологічному просторі розвивальної взаємодії цей обмін має відбуватися (передусім для того, щоб психокультур-



Рис. 6.

Модель різновидів змісту міжособової взаємодії у системі модульно-розвивальної освіти

не зростання особистості було оптимальним)?

— яка внутрішня робота (активність і самоактивність, діяльність і самодіяння, поведінка і післядія) повинна бути виконана вчителем і учнем, щоб для кожного стали найкращими й освіченість, і вихованість, і саморозвиток, і духовна самореалізація?

Очевидно, що за останніх експериментальних умов педагог не викладає наукові знання (навчальний матеріал), а школярі не просто засвоюють їх. Вони приходять у клас для того, щоб професійно займатися освітньою діяльністю, тобто свідомо взаємозбагачувати один одного знаннями, вміннями, нормами та цінностями за оптимальних соціально-психологічних обставин духовної співпраці щодо зовнішнього і, найголовніше, внутрішнього добування,

інструментального і смислового оформлення, конструктивного використання та світоглядного обстоювання, передового досвіду нації і людства.

Теоретико-методологічні і науково-проектні функції у формуванні освітньої діяльності виконує **дидактичний модуль**, або, іншими словами, *соціально-психологічна концепція розвивальної взаємодії вчителя (викладача) і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу*, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-освітніх цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване (у т. ч. й за допомогою інноваційних засобів) і відносно локалізоване психокультурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року (курсу) під час здійснення паритетної освітньої діяльності



Рис. 7.
Типологія дидактичних модулів як взаємодоповнення шести пластів соціально-культурного досвіду людства

учасників навчання. Тому цей модуль – це завжди виражений науково-проектний опис цілісного модульно-розвивального метапроцесу як поступальний перехід від пізнавально-інформаційних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-рефлексивних, духовно-креативних та, завдяки розвитку соціального розуміння (див. попереднє), поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі особистості. У 1998 році нами запропоновані *типологія (рис. 7)* та *універсальна структура (рис. 8)* дидактичних модулів, що передбачають рівноцінне представництво в експериментальному навчальному плані шести груп навчальних курсів (наука і культура, фізична і розумова діяльність, світогляд і мистецтво) і дають змогу максимально наповнити соціокультурний простір реальних розвивальних взаємин шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованого освітнього змісту [133, с. 111–112].

Універсальною соціально-психологічною формою конкретно-практичної організації освітньої діяльності є **навчальний модуль**, повноцінне функціонування котрого являє собою відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями,

викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, складається із восьми основних етапів, де кожний виконує своє завдання, обіймає непересічний психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості та, завдяки системі інноваційних методичних засобів, оптимізує *психосоціальний розвиток* учня (студента) на окремому відрізку вивчення академічного курсу – розділ, тема (див. рис. 1). Водночас навчальний модуль – *основна категорія* теорії модульно-розвивального навчання, яка у змісті, структурі та формальній динаміці відображає взаємодію та взаємодоповнення інших важливих модульних систем навчання – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, цільової; результативної, технологічної, методичної, діагностичної тощо [133, с. 114–115]. Реально він стає можливим завдяки наявності **міні-модуля** – специфічного, здебільшого 30-хвилинного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра відрізняється від традиційного уроку такими внутрішніми і зовнішніми ознаками: 1) неподільним зв'язком і єдністю змістового модуля і формального; 2) 20-, 25-, або 30-хвилинним

ДИДАКТИЧНИЙ МОДУЛЬ

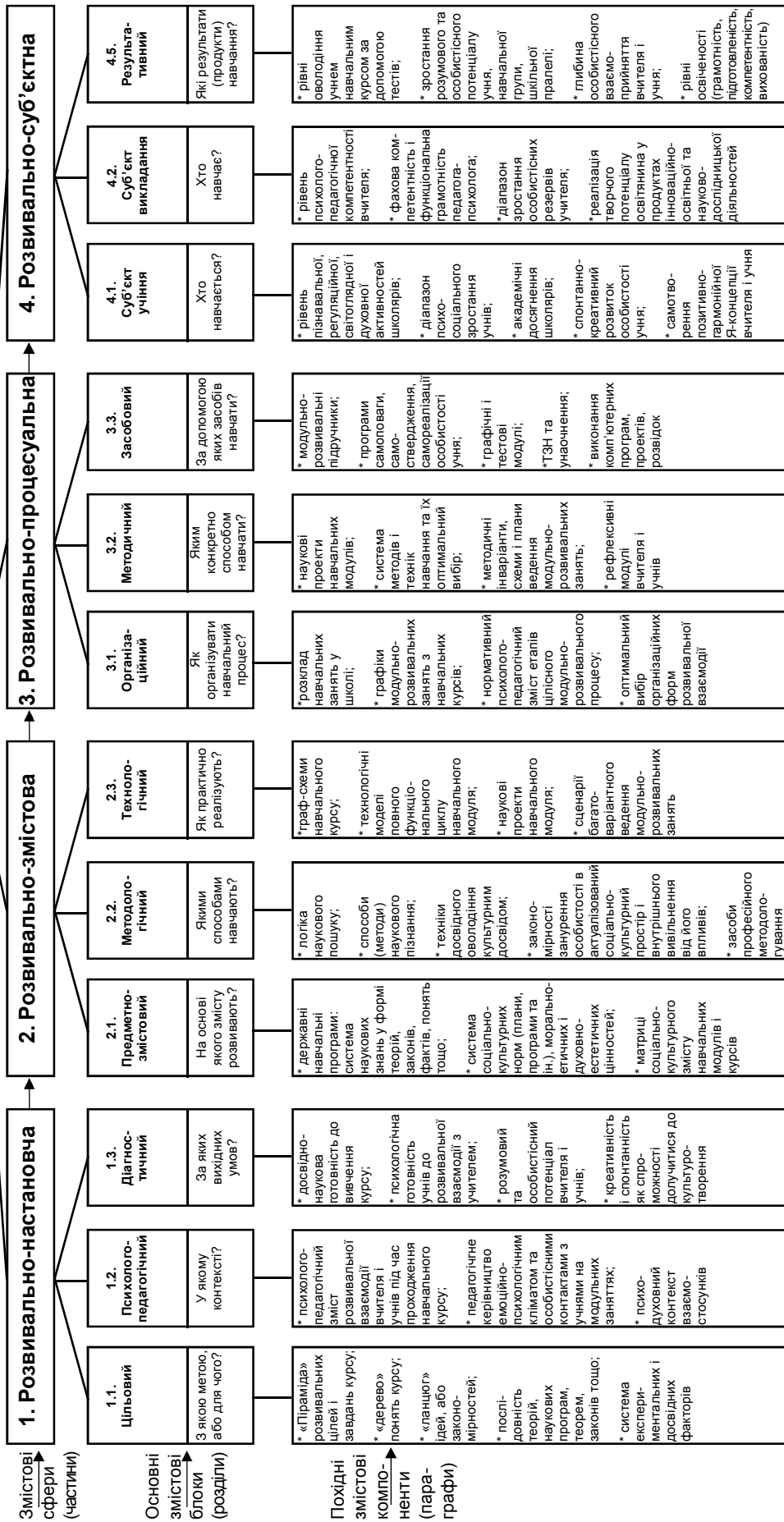


Рис. 8. Універсальна структура дидактичного модуля

часовим відрізком організації навчального процесу; 3) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована в науковому проекті навчального модуля; 4) проводиться із середніми (до 35 осіб), або невеликими (до 15 осіб), відносно постійними, групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо); 5) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово-методичного забезпечення; 6) підлягає двофазному освоєнню учителем (викладачем) – науковому проектуванню власної інноваційної освітньої діяльності і практичній реалізації за психомистецькими законами безперервної розвивальної взаємодії; 7) має певну, чітко визначену психодраматичну технологію, що кооперує розвивальну освітню діяльність учителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; 8) існує з огляду на вік учнів з двоєно, строєно і системно; 9) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи із принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення; 10) забезпечує мікроростання психосоціального потенціалу учасників освітнього процесу та їхнє позитивне творення довкілля, соціальних взаємин і власного Я. При цьому перебіг освітньої діяльності у досвіді експериментального впровадження інноваційної системи фіксує **процесуальний модуль**, тобто конкретно-ситуативний, здебільшого психодраматичний, перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час поетапного функціонування навчального модуля як багатовимірної системи відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленневих, вольових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап психокультурного розвитку, соціального самоствердження та духовного творення учня як особистості, індивідуальності, універсума.

Така рішуча зміна соціальної позиції і культотворчої ролі вчителя і учня у модульно-розвивальному процесі можлива за двох засадничих дидактичних умов: з одного боку, за досконалого володіння індивідуальністю нормативно заданим психолого-педагогічним змістом кожного етапу повного функціональ-

ного циклу навчального модуля, який і визначає потенційний простір полірозвивальних взаємостосунків у класі [46; 48; 68–69; 81; 129; 133; 141; 160; 167], з іншого – за наявності повного комплексу інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментального навчання. Досвід переконує, що модульно-розвивальний процес неможливий не лише за відсутності першої умови, а й другої, тобто за браком добре адаптованих проблемно-модульних програм та інноваційних методичних засобів учителя і учня. Ось чому новаторська діяльність педагогічних колективів, яка здійснюється під нашим науковим керівництвом із 1992 року, спрямована перш за все на створення цього новітнього інструментарію української школи майбутнього.

§3. ІННОВАЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТОРСЬКОГО ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Реальність створення *освітньої інноватики* як окремої сфери методологічного знання зумовлена об'єктивними проблемами, що стосуються взаємозв'язку теорії і практики організації шкільної справи, визначення культуротворчого поля інноваційних перетворень, взаємодоповнення процедур наукового проектування та експериментального впровадження соціальних, дидактичних та оргтехнологічних нововведень, нарешті обґрунтування альтернативних моделей навчання. Серед основних наукових напрямків розробки освітньої інноватики називаються такі: а) *педагогічна неологія* як теорія створення інновацій у сфері освіти; б) *методологія* освоєння нового соціологією, дидактикою, психологією, стратегічним, тактичним і ситуативним менеджментом; в) *технологія і досвід* практичного застосування освітніх і психологічних нововведень [2; 61; 63; 67; 92; 93; 170; 173]. Проте належне предметно-змістове наповнення цих напрямків можливе тільки у ситуації зміни наукової парадигми – від пізнавально-інформаційної до соціокультурної, котра спроможна на новому світоглядному підґрунті об'єднати усі надбання теорії і практики у метасистему якісно вищого рівня самоорганізації і самоефективності.

Крім того, варто зважати на те, що інновації у сфері освіти не ізольовані від духовного життя суспільства, не самодостатні в оргтехніч-

них виявах. Тому для наукової розробки **інноваційної психодидактики** треба щонайперше широко тлумачити навчання як процес накопичення соціально-культурного досвіду людиною, групою, етносом, нацією. Причому це стосується не лише новаційного змісту життєактивності осіб і колективів, а й способів діяльності, схем управління, стилю мислення. Так, А.І. Пригожин розглядає *категорію новизни* не стільки стосовно історичного часу, скільки якісних змін, котрі наявні в діяльності тієї чи іншої соціальної організації. До того ж для останньої важливим є взаємодоповнення сутнісних та інструментально значущих властивостей: а) цільової орієнтації; б) характеру міжособової взаємодії; в) соціальної позиції-ролі кожного в освітньому процесі [96, с. 56]. М.В. Кларін обстоює думку “про сталий характер інноваційних процесів в освітній діяльності”, що на перший погляд може здатися парадоксальним: “мовиться про традиції як усталені лінії інноваційних пошуків” [64, с. 35]. Він пише: “за своїм освітнім змістом поняття “інновація” стосується не лише створення і поширення новацій, а й змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов’язані. Розглядаючи інноваційні моделі навчання, ми в такий спосіб звертаємося до нових дидактичних підходів, які формують нетрадиційне уявлення про організацію навчального процесу” [Там само, с. 35].

В теорії і методології наукового обґрунтування сучасної освіти за кордоном істотним є *розмежування двох типів навчання* – підтримувального та інноваційного, що визнане в 90-х роках минулого століття ЮНЕСКО вихідними орієнтирами в забезпеченні стійкого розвитку національних систем освіти [див. 53; 63–64]. *Підтримувальне* навчання характеризує процес і результат такої освітньої діяльності, яка спрямована на підтримання наявної культури, відтворення ментального досвіду і соціальної системи загалом. Його надзавдання – забезпечення наступності в дотриманні етнонаціональних традицій, соціальних норм і морально-етичних вартостей, яке успішно на сьогодні вирішує середня і вища школа. *Інноваційне* навчання – це процес і результат такої навчальної та освітньої діяльності, які стимулюють інноваційні зміни в існуючій культурі і соціумі, активно впливаючи на проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і суспільним у цілому. Головно він пов’язаний з творчим пошуком нових способів постановки і розв’язання різноманітних проблем на змістовому

підґрунті наявного соціального досвіду, а відтак з його поширенням, збагаченням, безперервним прогресуючим розвитком.

Отож, перший тип навчання забезпечує *ретрансляцію* соціокультурних надбань, другий – зорієнтований на *творення* нового в матеріальній, соціальній і духовній сферах життя людини на підвалинах наявних можливостей і потенцій, а тому оновлює і збагачує етнонаціональний досвід. Природно, що перший тип цікавить ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, критерії засвоєння (еталонні результати), коректуючий зворотній зв’язок, формувальна і сумарна оцінка, подання інформації та еталонів засвоєння, навчальні процедури, тестування, критеріальний контроль, повне засвоєння знань і вмінь, а другий – розв’язування проблем, навчальне дослідження, обґрунтування і перевірка гіпотез, збір даних, експеримент, рефлексивне, критичне і творче мислення, моделювання, розвиток чутливості, рольове розігрування, пошук особистісних смислів [64, с. 37]. На наш погляд, немає підстав антагоністично протиставляти зазначені типи навчання, оскільки реально переважає та чи інша освітня орієнтація, утверджується певне культурне спрямування освітнього процесу. До того ж не лише групи, а й особистості, котрі беруть участь у педагогічній взаємодії, є системами поліструктурними, динамічними, відкритими, саморозвивальними.

М.В. Кларін, досліджуючи *метафори* педагогічної свідомості (навчання як технологія і навчання як пошук), обґрунтовує два основних *інноваційних підходи* до навчання, котрі відповідають репродуктивній і проблемній світоглядним орієнтаціям: а) *інновації-модернізації*, котрі осучаснюють навчальний процес і спрямовані на досягнення гарантованих результатів у межах його традиційного відтворювального спрямування; при цьому має місце технологічна виваженість такого навчання, що забезпечує якісне засвоєння учнями знань і формування способів дії за взірцем, високу соціальну та особисту репродукцію актуалізованого досвіду; б) *інновації-трансформації* – перетворюють традиційний навчальний процес і зорієнтовані на пошукову пізнавальну активність, учнівське дискусювання та експериментування; в такий спосіб виконуються вимоги пошуково-дослідницького утвердження навчання, що дає змогу формувати в учнів досвід самостійного добування нових знань, їх застосування за неадаптивних умов, а також збагачувати власний ментальний світ спосо-

бами і прийомами культуротворення у поєднанні з ціннісно-естетичним наповненням свідомості і самосвідомості [див. 64].

Водночас основні метафори-моделі навчання – технологічна і пошукова, на думку М.В. Кларіна, безпосередньо пов'язані з різними ціннісними засадами, відображають *різні типи науково-педагогічної свідомості*. Зокрема, технологічний підхід ґрунтується на сциєнтистсько-технократичній свідомості, проектує соціально-інженерну ідеологію у сферу дидактики, розглядає навчання як повно конструктивний процес із жорстко запланованими й однозначно фіксованими результатами, орієнтує педагогів і вихованців на дотримання чітко заданих еталонів, засвоєння демонстрованих взірців поведінки, діяльності, спілкування, вчинання. З іншого боку, пошуковий підхід свідчить про наявність гуманістичного світосприйняття, яке реалізує у змістовому просторі дидактики ідеали розвитку творчого мислення і культуротворення під час організованого навчання, орієнтує учнів і студентів на самостійне добування нового досвіду з неочевидними результатами, примножує їхній розумовий та особистісний потенціал.

Критична проекція зазначеної низки ідей, поглядів й орієнтацій на зміст та організацію модульно-розвивального навчання як інноваційної психодидактичної системи дозволила концептуалізувати окремі важливі моменти в осмисленні, проектуванні й утіленні паритетної освітньої діяльності у школі і ВНЗ (*рис. 9*). По-перше, обстоювана нами освітня модель взаємодоповнює підтримувальний тип навчання як необхідну передумову ефективного культуротворення і власне інноваційний тип як достатню умову добування, збагачення, поширення і примноження кращого етнонаціонального досвіду в сучасних освітніх інститутах. По-друге, вона вдало поєднує інновації-модернізації та інновації-трансформації залежно від того, якою діяльністю професійно займається вчитель (викладач): на етапі наукового проектування модернізації і відновленню підлягає повний освітній оргцикл майбутнього модульно-розвивального процесу, тоді як на етапі психомистецького втілення сутнісна зміна й непересічно ситуативне творення стають цілком природними, зважаючи на системність нововведень. По-третє, своєрідним загальним знаменником останніх і є авторський комплект програмово-методичних засобів, що дає змогу реалізувати конструктив усього інноваційного формату новітньої освітньої моделі.

Ще раз підкреслимо: програмово-методична надбудова цієї моделі характеризується унікальністю і повнотою відкритих у процесі

фундаментального експерименту компонентів. Тому маємо *гармонійне взаємодоповнення* останніх (*рис. 10*), про що наочно свідчать такі факти: а) наявність трьох аспектів методичного обґрунтування нової системи для сумісної та індивідуальної освітньої діяльності учасників навчання; б) пропорційність компонентів інноваційного забезпечення альтернативного навчання у кожному із зазначених аспектів; в) кількісна самодостатність (шість особливих одиниць) обстоюваної програмово-методичної надбудови, яка не тільки не заперечує традиційної (трикомпонентної), а, більше того, істотно збагачує її соціально-культурне наповнення, виявляє ширші можливості розвивального впливу на особистість.

Іншими словами, запропонована кількість інноваційного інструментарію не є випадковою. Вона спричинена соціально-культурною логікою освітнього процесу й відповідною стратегією управління педагогічними взаєминами за модульно-розвивального навчання [139, с. 6–17], коли перебіг навчального процесу організується від: 1) надзавдання школи готувати культурну особистість, яка здатна до гуманної самореалізації в суспільстві, і 2) сприятливої психоемоційної атмосфери та оптимального внутрішнього змісту взаємодії у класі, за допомогою 3) універсальної модульно-розвивальної технології паритетної освітньої діяльності наставника і вихованців, до: 4) вільного вибору кожним форм, методів, засобів і прийомів навчання та 5) ефективності психологічного розвитку особистості вчителя й учня.

Науковий аналіз модульно-розвивальної системи як складної соціокультурної організації дає змогу встановити п'ять складників її інноваційного забезпечення, серед яких центральне місце посідає програмово-методичне (*рис. 11*), що характеризується ієрархічністю в організації окремих засобових аспектів і компонентів. Але подана модель фіксує не лише специфічність будови авторського методичного комплексу. Вона, крім того, вказує на найкращу послідовність наукового проектування, створення і впровадження експериментальних умов, процедур, засобів. Так, започаткування елементів інноваційної освітньої системи розпочинається із тренінгового оволодіння вчителями-дослідниками *мистецтвом наукового проектування*, основу якого становить усвідомлена групова та індивідуальна мислєдіяльність методологічного рівня (концептуалізація проблем, організований теоретичний аналіз, нормотворчі вміння, здатність до критичної і творчої рефлексії й здобутого,

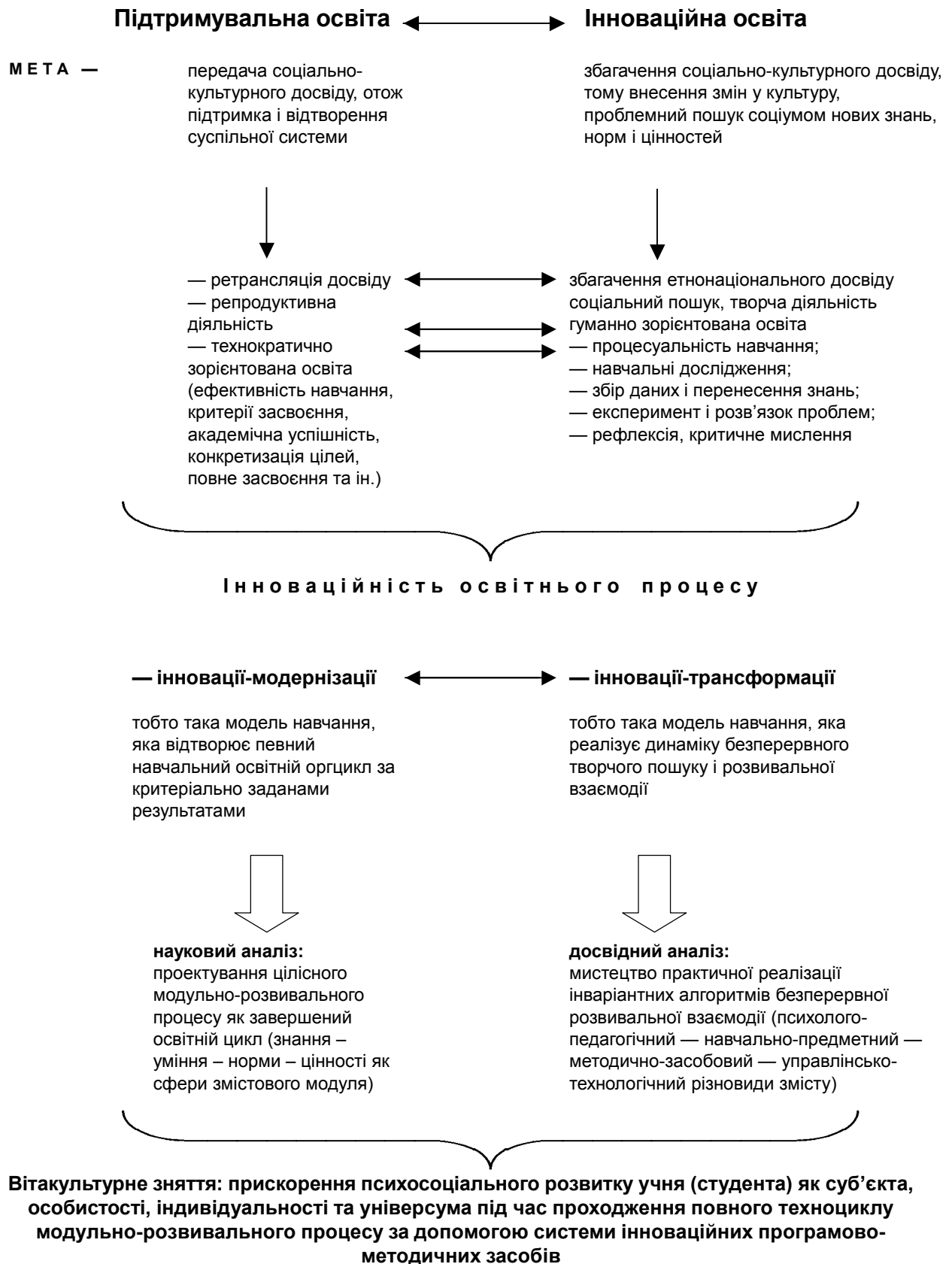


Рис. 9.

Орієнтири-характеристики модульно-розвивального навчання за критерієм інноваційності освітнього процесу

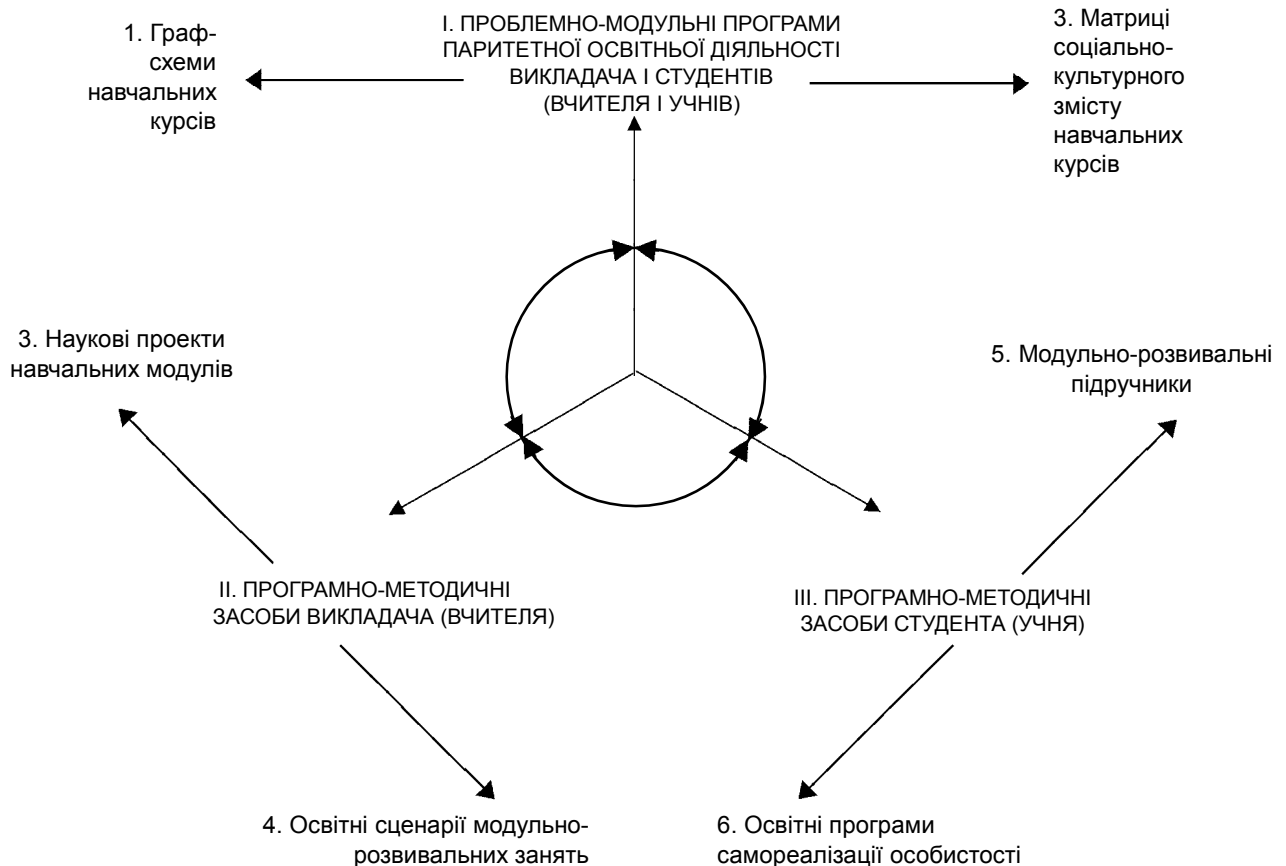


Рис. 10.

Гармонійне взаємодоповнення інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивальної системи освіти

моделювання і модулювання процесів тощо). Перший досвід такої роботи у вищій школі здобутий нами в 1999 році у Луганському державному педагогічному інституті імені Тараса Шевченка [126, с. 181].

Педагоги за кілька років експериментальної роботи мають оволодіти стратегією, тактикою, технікою і досвідом проектно-конструкторської діяльності в режимі сумісної з науковцями, а пізніше – індивідуальної методологічної (мисленневої) роботи (рис. 12). Звідси закономірною є логіка нашого тренінгового навчання дорослих: спочатку має місце поступовий перехід від традиційної системи роботи школи до інноваційної на макрорівні (перепідготовка вчителя, модульний розклад занять, створення авторських граф-схем навчальних курсів і впровадження нової організаційно-технологічної моделі), а потім поступово соціально-освітня картина доповнюється практичними процедурами і вчинковими актами програмово-методичного переходу кожного вчителя від абстрактного рівня нормотворення до конкретного засобового [133, с. 247–252].

Науковий проект інноваційного методичного засобу, спираючись на експериментально

вивірену уяву, завжди: а) забезпечує перехід від теорії до педагогічної практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного; б) обстоює неподільність прикладних і стратегічних цілей психокультурного розвитку особистості; в) сприяє оптимальності функціонування суб'єктної дійсності, у тому числі духовно-практичного докільця людини; г) є умовою і гарантом реалізації певної системи вимірів та критеріїв ефективної освітньої діяльності особи.

Пропоновані нами наукові проекти програмово-методичних засобів і теорія модульно-розвивального навчання загалом – нині найважливіші способи організації наукового знання та його зв'язку із шкільною практикою у сфері національної інноваційної освіти. І якщо теорія є універсальною формою абстрактного освоєння світу суб'єктами масової соціалізації, то будь-який проект – це універсальна форма цілеспрямованого конструювання організованого освітнього процесу; якщо досягнення теорії перевіряються на істинність або експериментальним, або досвідним шляхом, то здобутки наукового проектування –

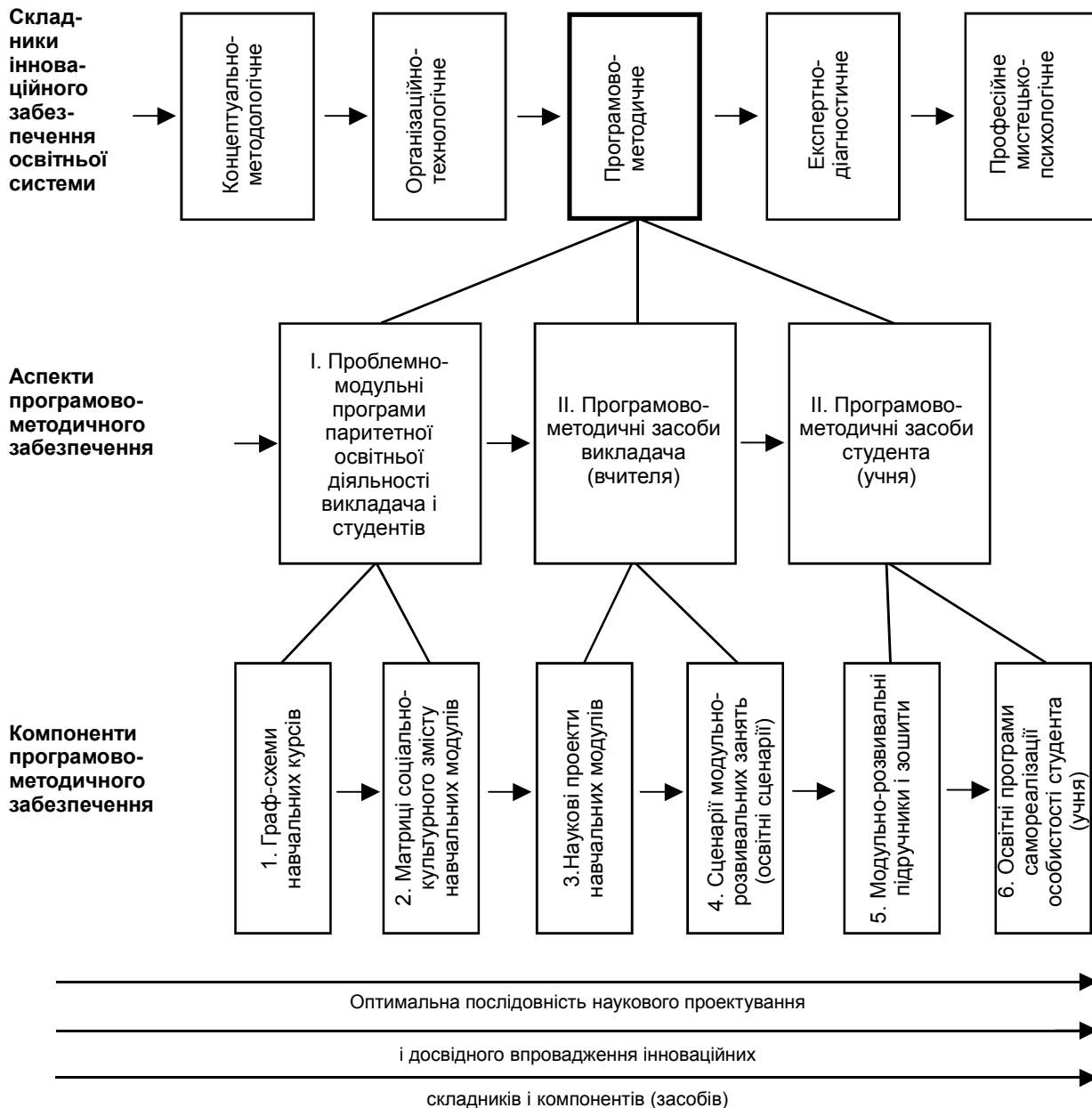


Рис. 11.

Ієрархічна організація інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу в системі складників модульно-розвивального навчання

на можливість соціального впровадження інноваційних моделей навчання, тобто на реальне наближення задуманого та осмисленого до поліпшення систем громадського виховання і національної освіти. При цьому проектування освітніх засобів характеризується поліваріантністю, що зумовлено багатоканальністю взаємозв'язків між теоретичним і практичним аспектами творення та використання як інтелектуальних, так і предметних засобів діяльності. Пропонований інструментарій [див. 10; 11; 24; 41–42; 46; 48; 68–69; 70; 77; 81–83; 109; 114; 122; 127–129; 131–136 та ін.] переконливо свідчить про виняткову важливість **проблемно-модульного проектування** та його продуктів

(граф-схеми, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники) для реформування системи української освіти “знизу”, себто від учителя, викладача, студента, керівника школи, кафедри, ВНЗ.

З метою систематизації здобутого матеріалу про інноваційні засоби модульно-розвивальної системи і принципи їх теоретичного осмислення, наукового проектування та ефективного використання в навчальному процесі нами створена узагальнююча таблиця, що різнопланово характеризує всі шість основних компонентів авторського забезпечення національної освіти майбутнього (**табл. 3**).

Таблиця 3

Сутнісна характеристика інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної експериментальної системи освіти

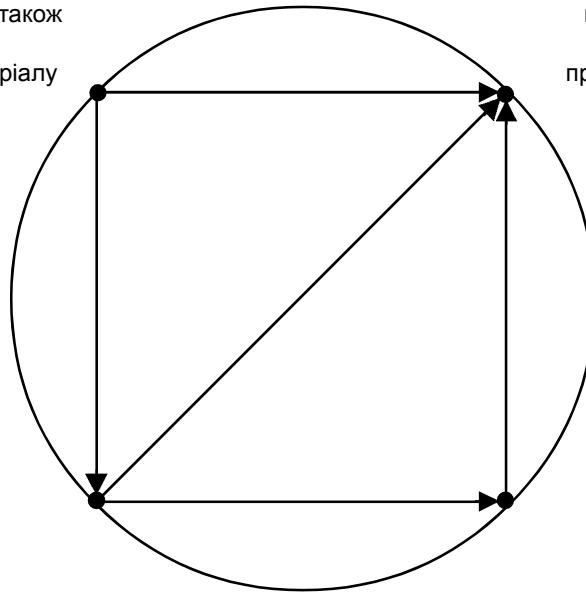
Основоположні аспекти програмово-методичного обґрунтування модульно-розвивального навчання як інноваційної психодидактичної системи	Компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментального навчання		Функціональна роль в освітній системі як адаптаційне дидактичне призначення	Мета-результат використання програмово-методичних засобів за інноваційних освітніх умов та обставин	Завдання управління в освітній системі як напрям розиткового менеджменту	Теоретико-концептуальна основа компонентної важливості інноваційного засобу	Тип соціально-культурного стандарту в системі національної освіти	Додаткові методичні засоби та обладнання
	№	Назва						
I. Проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів	1	Граф-схеми навчальних курсів	Соціально-культурна адаптація освітнього змісту до умов життєдіяльності національної школи	Календарно-тематичне планування інноваційних змісту, структури, оформлення	Стратегія управління функціонуванням і розвитком соціально-культурно-психологічного простору школи	Соціально-культурна парадигма розвитку національної освіти; теорія модульно-розвивального навчання; концепція психокультурного розвитку особистості	Національно-культурний стандарт	Розклад модульно-розвивальних занять у школі; графіки модульних занять з навчальних курсів на півріччя; пам'ятка для учня щодо його соціально-психологічних завдань на кожному етапі модульно-розвивального процесу
	2	Матриці соціально-культурного змісту навчальних курсів	Соціально-педагогічна адаптація освітнього змісту конкретного навчального курсу до цілей і завдань культурного розвитку особистості громадянина суверенної демократичної України	Наукове проектування змісту національного виховання школярів шляхом оптимального програмного подання розділів і тем як таксономій фізичного, розумового, емоційного, морального і духовного розвитку особистості	Стратегія управління соціально-психологічним простором розвивальної взаємодії у системі «вчитель - навчальний курс - учень»	Інтегральна концепція національного виховання; концепція дидактичних модулів; теорія і технологія наукового проектування соціально-культурного змісту навчальних курсів	Соціально-педагогічний стандарт, у тому числі виховний ідеал	Державні навчальні програми з предметів для загальноосвітньої школи; таксономія («піраміда») соціально-культурних цілей і завдань навчального курсу; таксономії фізичного, розумового, емоційного, морального і духовного розвитку учня певного віку
II. Інноваційні програмово-методичні засоби вчителя, викладача	3	Наукові проекти навчальних модулів	Науково-психологічна адаптація освітнього змісту до умов і можливостей експериментальної школи та соціально-культурної логіки модульно-розвивального навчання	Визначення обсягу і структури освітнього змісту як єдності трьох підсистем: психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового змістів розвивальної взаємодії	Тактика управління навчально-виховно-освітньо-само-реалізаційними ритмами як соціально організованими розвивальними потоками мікросоціуму на особистість	Теорія освітньої діяльності; концепції навчального і змістового модулів; науковий проект цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу	Науково-освітній стандарт	Плани-конспекти модульно-розвивальних занять (міні-модулів); таблиця-модель психолого-педагогічного змісту етапів цілісного модульно-розвивального процесу
	4	Сценарії модульно-розвивальних занять (освітні сценарії)	Художньо-психологічна адаптація освітнього змісту до закономірностей і вимог модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства	Опис психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального процесу за класичною схемою «зав'язка»-«кульмінація»-«розв'язка»	Техніка творчого ефективного ведення педагогом безперервної розвивальної взаємодії з учнями	Теорія навчання як мистецького дійства (творення); інтегральна концепція розвивальної взаємодії; психодраматичні версії перебігу навчального процесу	Мистецько-освітній стандарт	Реквізит, музика, навчальне унаочнення, декорації
III. Інноваційні програмово-методичні засоби учня, студента	5	Модульно-розвивальні підручники	Смислово-психологічна адаптація освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учня	Мінімізоване подання освітнього змісту у різних системах кодування інформації як взаємодоповнення його оптимальної структури, способів відображення та оформлення	Засіб самоуправління і саморозвитку особистості учня через його суб'єктну активність і психодуховну самоактивність	Концепція національного підручникотворення в Україні; теорія модульно-розвивального підручника; освітній менеджмент розвитку	Навчальний стандарт	Традиційні та експериментальні підручники й задачки; ТЗН; дидактичні тести; додаткова література, словники, хрестоматії
	6	Освітні програми самореалізації особистості учня, студента	Духовно-індивідуальна адаптація освітнього змісту до особистісних потреб та індивідуальних властивостей учня	Презентація ґрунтового соціально-культурного змісту як найвищого досягнення нації і людства загалом	Засіб розвитку самоповаги, внутрішнього самоствердження і самореалізації особистості	Гуманістична і гуманітарна філософія і психологія; теорії самореалізації і самоефективності особистості; аксіопсихологія та аутопсихологія; інтегральна концепція духовності	Психологічний стандарт	Довідники, словники, наукові видання (книги, журнали, збірки), енциклопедії, обладнання для проведення власного (учнівського) експерименту

СТРАТЕГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ:

розуміння теорії модульно-розвивальної системи навчання, її основоположних аспектів інноваційного програмово-методичного обґрунтування, а також сутнісних відмінностей між концепціями навчального матеріалу і соціально-культурного змісту освітньої діяльності

ТАКТИКА ПРОЕКТУВАННЯ:

знання сутнісних характеристик-компонентів інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментальної системи (функціональна роль, мета-результат використання, завдання управління, теоретико-концептуальна основа, способи експертної оцінки тощо)



ПРОЕКТНО-МИСЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ:

досвід створення програмово-методичних засобів інноваційного типу, який став утіленням проблемно-модульної стратегії, тактики і техніки проектування і привів до відшукування учителями-дослідниками якісних науково-методичних продуктів

ТЕХНІКА ПРОЕКТУВАННЯ:

вміння наповнити універсальні теоретичні схеми кожного програмово-методичного компонента якісним (реальним) змістом, структурою, оформленням за відповідною системою принципів, правил, вимог

Рис. 12.

Рівні наукового проектування інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи у ситуації групової та індивідуальної мислєдіяльності науковців і практиків

Насамперед вона підтверджує факт *розвивально-адаптаційного призначення* кожного компонента: суть нової програмово-методичної надбудови полягає не стільки в тому, щоб учень чи студент адаптувався до змісту навчання, скільки у тому, щоб дидактично організований соціально-культурно-психологічний досвід був максимально пристосований до особистості певного віку, її ментального набутку, розумового потенціалу та індивідуальних особливостей. Тому кожний наступний компонент (від граф-схеми до освітньої програми самореалізації) – це водночас інструмент більш глибокого проникнення освітнього змісту у простір актуальної розвивальної взаємодії та внутрішній світ учня (студента) на тлі стійкого центрування адаптаційного впливу зазначених компонентів на його індивідуальність та універсум. Ось чому модульно-розвивальна система – це науковий проект індивідуально, а відтак *ментально і духовно, зорієнтованого навчання*, який вимагає, щоб соціально-культурний досвід, перш ніж потрапити до користувачів, пройшов такі етапи персоніфікованої адаптації: соціально-культурна, соціально-

педагогічна, науково-психологічна, художньо-психологічна, смислово-психологічна, духовно-індивідуальна.

Аналізовані одиниці інноваційного програмового комплексу реалізують специфічну мету, яка формує загальне уявлення про кінцевий результат їх використання. Три аспекти методобґрунтування модульно-розвивальної системи відповідно відображають стільки ж *рівнів завдань психокультурного розвитку особистості*: календарно-тематичне проектування змісту паритетної освітньої діяльності, національного виховання і навчального навантаження під час проходження розділів і тем навчального курсу; визначення обсягу та структурної динаміки освітнього змісту навчальних модулів з наукових (теорія, проект, експеримент) і мистецьких (психодрама, педагогічне дійство, реквієм тощо) позицій; презентація основного соціально-культурного змісту в різних системах кодування інформації як у полі державного стандарту, так і за межами його нормативних вимог.

Про повноцінний спектор надзавдань експериментального навчання свідчать також

напрямки здійснення **розвиткового менеджменту** в діяльності вчителя: *стратегія* управління культуроємністю шкільного середовища і психологічним наповненням розвивальної взаємодії за найкращих умов оптимізує аспекти, складові, чинники, засоби і механізми поетапного впровадження модульно-розвивальної системи як складної соціальної організації; *тактика* управління розвивальними потоками навчально-виховно-освітнього докільця гармонійно поєднує у єдиному оргтехнологічному циклі модульно-розвивального процесу різні типи модулів – навчальний, змістовий, оргтехнологічний, формальний, процесуальний, методичний, розвивальний, результативний та ін. [див. 133, с. 331]; *техніка* управління психомистецьким перебігом освітнього процесу безпосередньо спричиняє ефективність педагогічної розвивальної взаємодії за будь-яких дидактичних та психологічних умов (обставини навчання, його діагностичне і методичне забезпечення, ментальний досвід та професійна готовність учасників тощо); *засоби* самоуправління дають змогу кожному учневі чи студентові максимально повно виявити на всіх етапах цілісного освітнього циклу суб'єктну активність і духовну самоактивність, які й забезпечують оптимальне розгортання процесів внутрішнього зростання самоповаги, самоствердження і самореалізації його як особистості, індивідуальності та універсуму.

Розмежування рівнів стратегічного, тактичного і ситуативного менеджменту – не тільки істотний крок у *міждисциплінарному науковому обґрунтуванні* інноваційної системи освіти, а й реальна можливість професійного самовдосконалення педагога як технолога і психолога, котрий усвідомлює донині не пізнані соціальні явища, культурні впливи, внутрішні механізми розвитку особистості. Це, з одного боку, підтверджують теорії і концепції, що є опертям якісно вищого професіоналізму вчителя і викладача, з іншого – додаткові методичні засоби та обладнання, що з успіхом можуть застосовуватися за нових дидактичних умов.

Водночас експеримент з модульно-розвивального навчання розв'язує ще одну актуальну проблему сьогодення – *державної стандартизації шкільної освіти*. Соціально-культурний підхід до розуміння психологічного розвитку індивіда в демокретичному суспільстві дає змогу розрізнити **шість типів відповідних стандартів**: від базових (національно-культурний і соціально-педагогічний) до основних (науково-освітній і мистецько-освіт-

ній) і до похідних (навчальний та психологічний). Позитивно й те, що зазначені типи легко диференціювати, оскільки кожний компонент інноваційного програмово-методичного забезпечення є конкретним носієм окремого освітнього нормативу. Тому підготовка якісних інноваційних засобів – це, щонайперше, запровадження кращих європейських і світових стандартів сучасної освіти в Україні.

Зауважимо також, що за останні десять років запропонована нами теорія одержала істотне соціально-психологічне збагачення завдяки циклу проведених О. Гуменюк досліджень закономірностей безперервної розвивальної взаємодії у класі [27; 28–32; 35; 37–39; 42; 47] і багатоетапності самотворення Я-концепції особи за модульно-розвивальної оргсистеми [26; 33–34; 36; 40; 43–44; 46; 48]. Зокрема, доведено, що навчання, виховання, освіта й самореалізація у вітакультурному часопросторі фундаментального експериментування – *не лише універсальні соціальні форми культуротворення, а й основоположні психоформи організованого самотворення* юним поколінням самих себе як учасників актуального громадянства. Оптимальні умови такого самотворення описує теоретична модель повноцінного функціонування навчального модуля (див. рис. 1), з котрої випливає, що процеси навчання переважно актуалізують когнітивну складову на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального циклу, процеси виховання – емоційно-оцінкове наповнення нормативно-регуляційного періоду, освіти – поведінкову доміанту ціннісно-рефлексивного періоду, а процеси самореалізації – спонтанно-креативну людини духовного періоду (*табл. 4*).

Таким чином, для формування в учнів і вчителів позитивно-гармонійної Я-концепції під час експерименту створюються такі соціально-психологічні умови: а) впровадження інноваційної освітньої моделі здійснюється на принципах модульно-розвивальної оргсистеми як теорії і технології; б) уможлиблюється взаємозалежне функціонування вчинкових механізмів та системи соціальних установок під час паритетної освітньої діяльності; в) забезпечується почергове переважання образів суб'єктивної реальності вчителя і учня (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) завдяки оновленню змісту розвивальної взаємодії (добування знань, нормування досвіду, ціннісне збагачення, саморозвиток Я-духовного) як зреалізування основних етапів системного самотворення людини (поведінка, діяльність, учинок-подія, вибір духовних психоформ);

Таблиця 4

Категоріально-сутнісні характеристики самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини у цілісному організаційному циклі освітнього метапроцесу

Періоди структуривання цілісного модульно-розвивального оргпроцесу (за А.В. Фурманом)	Інформаційно-пізнавальний: <i>проблемно-ситуативна</i> технологія добування знань	Нормативно-регуляційний: <i>критично-регуляційна</i> технологія нормування наукових знань, культурного досвіду	Ціннісно-рефлексивний: <i>конфліктно-світоглядна</i> технологія поширення здобутого соціально-культурного досвіду	Духовний: <i>кризово-духовна</i> технологія самореалізації людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії
Універсальні форми причетності особи до творчого та організаційного творення соціально-культурного досвіду (за А.В. Фурманом)	Навчання: пошукова пізнавальна активність – <i>знання</i>	Виховання: система ставлень, суб'єкт-об'єкт-суб'єктних взаємостосунків – <i>знання, норми і вміння</i>	Освіта: етнонаціональний та загально-людський досвід – <i>знання, норми, уміння, цінності</i>	Самореалізація: максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет <i>суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним</i>
Ієрархічна система диспозиційних соціальних установок	Елементарні, система соціальних, частково базові	Система соціальних, повно базові і частково ціннісні	Система соціальних, базові, повно ціннісні	Духовні установки осягнення сенсу власного життя
Основні складові психологічної структури Я-концепції (за О.Є. Гуменюк)	Когнітивна (Я-образ: характеризує зміст уявлень індивіда про себе)	Емоційно-оцінювальна (Я-ставлення: відображає <i>відношення до себе у цілому чи до окремих сторін своєї особистості і виявляється у системі самооцінок</i>)	Поведінкова (Я-вчинок: форма <i>розкриття, утвердження і творення себе у ситуативному плінні життя</i>)	Спонтанно-креативна (Я-духовне: <i>пізнання себе шляхом внутрішнього осягнення змісту повсякдення, у т. ч. і сенсу життя</i>)
Механізми вчинкового самотворення позитивної Я-концепції людини (за В.О. Роменцем)	Ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, орієнтацій, переживань, смислів, дій	Мотивація – перехід ситуації в мотивацію, тобто процес формування різних мотивів і домагань	Дія – конкретний вчинковий акт як ситуативно-вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення	Післядія як рефлексія вчинкових дій, конкретної життєвої події та результату вчинку
Основні етапи системного самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини (за О.Є. Гуменюк)	Суб'єкт: <i>добування соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки</i>	Особистість: <i>нормування соціальної діяльності та набуття особистісних властивостей (моральності, відповідальності і т.ін.)</i>	Індивідуальність: <i>збагачення соціально-культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження оригінальності та непересічності її вчинку-події</i>	Універсум: <i>саморозвиток Я-духовного як внутрішньо-неподільне злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї із над-персональних психоформ – віри, честі, краси, істини, добра, свободи тощо</i>

г) взаємозбагачення перебігу вищезазначених процесів і механізмів досягається завдяки поперемінному переважанню на різних періодах модульно-розвивального циклу чотирьох психодідактичних технологій (проблемно-ситуативна, критично-регуляційна, конфліктно-світоглядна, кризово-духовна), центральну ланку яких становить психологічна структура освітнього вчинку (ситуація – мотивація – дія – післядія) як внутрішня зорієнтованість кожним учасником навчання позитивно-гармонійного збагачення своєї Я-концепції. Очевидно, що винятково важливою умовою реального втілення цих умов і є наявність інноваційного програмово-методичного інструментарію як своєрідного “культурного знаряддя” наступного (вищого) покоління досконалості.

ВИСНОВКИ

1. Кожна освітня система задає *самобутню номенклатуру засобів* програмово-методичного забезпечення організованого навчального процесу, що свідчить про *універсальну залежність* методичного інструментарію вчителя і викладача від типу конкретної соціосистеми.

2. Наукове проектування якісно нових програм і підручників перебуває *за межами* сучасної педагогічної свідомості, оскільки керується *пізнавально-інформаційною парадигмою* розбудови національної освіти, що знаходить конкретне відображення в класно-урочній і лекційно-семінарській системах організації навчання.

3. Традиційна оргсхема освітнього процесу, надаючи перевагу плануванню послідовності викладу навчального матеріалу, забезпечує *грунтовне засвоєння* учнями і студентами *наукових знань*, тоді як технології освоєння соціальних норм і вироблення культурних цінностей спеціально не закладаються в *таксономію цілей навчання* і природно не реалізуються наявними програмово-методичними засобами.

4. За модульно-розвивальної інноваційної оргсистеми науковому проектуванню підлягає не тільки соціально-культурний зміст (досвід) паритетної освітньої діяльності учасників навчання, а й *шестикомпонентний набір* оригінальних програмово-методичних засобів, що створені упродовж шести років (1992–98) у процесі проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту в школах України на предмет зміни існуючої освітньої моделі.

5. Методично-засобовий зміст безперервної розвивальної взаємодії учасників навчання,

визначаючи широкі соціокультурні межі їхньої конструктивної причетності до позитивного творення довкілля, міжсуб'єктних стосунків і власного Я, забезпечує як *взаємоузгоджене функціонування різних типів модулів* (дідактичного і навчального, змістового і формального, технологічного і процесуального тощо) в інноваційно цілісному освітньому процесі, так і *гармонізує розвивальний потенціал* психолого-педагогічного і навчально-предметного різновидів змісту паритетних міжособистісних взаємин.

6. Тільки у *взаємодоповненні* традиційних та інноваційних компонентів програмово-методичного забезпечення сучасна українська школа (середня і вища) спроможна вийти на шлях конструктивного реформування національної системи освіти, який проходить від екстенсивної, підтримувально-інформаційної, моделі до інноваційної, модульно-розвивальної.

7. Набір інноваційних програмово-методичних засобів *має бути достатнім* для актуалізації в кожній ситуації розвивальної навчальної взаємодії проектно визначеного соціально-культурно-психологічного змісту паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів, й водночас відкритим для *безконфліктного використання* будь-якого побічного навчально-методичного інструментарію (наприклад, традиційних підручників і задачників) у цілісному модульно-розвивальному процесі.

8. Лише в *єдиній системі* програмово-методичні засоби модульно-розвивального типу дають змогу повно реалізувати *основні механізми культурного утвердження людини* як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума під час розгортання інноваційної освітньої технології – *занурення особи* в найзмістовніші пласти загальнолюдського досвіду і *вивільнення* її від деструктивних обмежень і впливів довкілля, стимулюючи паритетне культуротворення і психосоціальний розвиток кожного.

9. Ефективність наукового проектування інноваційних програмово-методичних засобів залежить від *професіоналізму* теоретиків і практиків, котрі у процесі усвідомленої групової та індивідуальної *мислєдіяльності* вирішують низку стратегічних, тактичних, технічних і досвітньо-конструктивних завдань, а також від *грунтовності* (щонайперше довготривалості) експериментального *випробування* цих засобів.

10. Пропонована шестикомпонентна система програмово-методичної надбудови (від граф-схем навчальних курсів до освітніх програм

самореалізації особистості) не тільки забезпечує різнобічну адаптацію дидактично заданого вітакультурного досвіду до вікових та індивідуальних особливостей учня (студента), а й *утверджує нову типологію державної стандартизації освітнього змісту* – національно-культурний, соціально-педагогічний, науково-освітній, мистецько-освітній, навчальний і психологічний стандарти.

1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – 240 с.
2. *Ангеловски К.* Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Выща школа, 1981. – 240 с.
4. *Антонов А.В.* Информация: восприятие и понимание. – К.: Наук. думка, 1988. – 182 с.
5. *Атаманенко С., Смолянець В.* Підручник: здобутки і перспективи // Освіта України. – 1996. – №5. – С. 2.
6. *Бабанский Ю.К.* Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 17–33.
7. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
8. *Балл Г.О.* У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
9. *Беспалько В.П.* Теория учебника: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
10. *Бригадир М.Б.* Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський нац. ун-тет ім. Іллі Мечникова – Одеса, 2002. – 20 с.
11. *Бугерко Я.* Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 142–159.
12. *Бугременко Е.А., Цукерман Г.А.* Развивающий букварь для шестилеток // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – С. 50–81.
13. *Буринська Н.* Створення українського підручника нового покоління // Освіта України. – 2002. – 25 січня. – С. 6.
14. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. – Вид. перше. – К.: Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.
15. Вища освіта України і Болонський процес / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
16. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
17. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. – М.: Кн. дом. «Университет»; Высшая школа, 2002. – 400 с.
18. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
19. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука: Избранные психологические труды. – М.: Ин-т практической психол.; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
20. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий. – Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.; Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 441–469.
21. *Гірняк А.* Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 217–241.
22. *Гірняк А.* Психоекологічний потенціал розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 128–136.
23. *Гірняк А.Н.* Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
24. *Гірняк А.Н.* Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для

середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарп. нац. ун-т імені В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.

25. *Глазов Б.И., Ловцов Д.А.* Компьютеризованный учебник – основа новой информационно-педагогической технологии // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 22–26.

26. *Гуменюк О.* Духовно-універсумне самотворення – центральна ланка психологічного впливу // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 10–28.

27. *Гуменюк О.Є.* Взаємодія учителя і навчальної групи в інноваційній системі освіти // Вісник Одеського національного університету. – 2003. – Т.8. – Вип.10. – Психологія. – С. 20–36.

28. *Гуменюк О.* Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу // Економіка освіти. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 173–180.

29. *Гуменюк О.* Мотиваційна організація взаємостосунків за умов інноваційної освітньої діяльності // Соціальні технології: Актуальні проблеми теорії та практики. Міжвузівський збірник наукових праць. – Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2002. – Вип.13. – С. 188–198.

30. *Гуменюк О.* Пізнавально-суб'єктний вплив у системі інноваційного навчання // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 79–89.

31. *Гуменюк О.* Психологічна грамотність вчителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44–51.

32. *Гуменюк О.* Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 59–83.

33. *Гуменюк О.* Самотворення Я-духовного за модульно-розвивального навчання // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 17–22.

34. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

35. *Гуменюк О.* Соціальна технологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі // Інститут експериментальних систем освіти: Інф. бюлетень. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 12–17.

36. *Гуменюк О.* Соціальний формат розвитку Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 82–90.

37. *Гуменюк О.* Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145–159.

38. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

39. *Гуменюк О.* Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 78–96.

40. *Гуменюк О.* Я-концепція у площині соціального довкілля // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 125–143.

41. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. доктора психол. наук А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

42. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

43. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

44. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

45. *Гуменюк О.Є.* Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання // Освітнянін. – 1998. – №3. – С. 12–13.

46. *Гуменюк О.Є.* Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.


47. *Гуменюк О.Є.* Розвивальна взаємодія як сфера психологічного впливу // Соціальні технології: Актуальні проблеми теорії та практики. Міжвузівський збірник наукових

- праць. – Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2003. – Вип.20. – С. 160–167.
48. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
49. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
50. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 340 с.
51. Дементий О.И., Дементий С.В. Системное структурирование учебных дисциплин в средней школе. – Харьков, 1996. – 35 с.
52. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
53. Дробноход М.І. Пріоритети стійкого екологічно безпечного розвитку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 3–18.
54. Жедек П.С., Репкин В.В., Левин В.А. Букварь, 1 класс (Программа развивающего обучения). – Харьков, 1991. – 134 с.
55. Зверев И.Д. Школьный учебник: проблемы и пути развития // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 5–17.
56. Зорина Л.Я. Отбор научного материала в учебник по основам естественных наук для средней школы // Советская педагогика. – 1988. – №9. – С. 64–68.
57. Зорина Л.Я. Программа-учебник-учитель. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
58. Зорина Л.Я. Реализация функций учебника как дидактический ориентир его конструирования // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – №2 (50). – С. 37–40.
59. Зорина Л.Я. Учебник для классов с углубленным изучением предметов // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 48–51.
60. Зуев Д. Школьный учебник: вчера, сегодня, завтра // Народное образование. – 1988. – №12. – С. 21–25.
61. Инновационное обучение: стратегия и практика // Материалы Первого научно-практического семинара, Сочи / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
62. Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М.: МИРОС, 1994. – 144 с.
63. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. – Рига, 1995. – 186 с.
64. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 34–39.
65. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
66. Кодлюк Я. 3 історії розвитку теорії шкільного підручника // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С. 50–53.
67. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП “Мрія-1” ЛТД, 1999. – 90 с.
68. Комиссаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
69. Комиссаров 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.
70. Костін Я. Умови модульно-розвивальної взаємодії вчителя і учня засобами інноваційного забезпечення // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 57–68.
71. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколенко. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.
72. Кривошеев В. Ближе к практике школы: О работе над новыми учебниками и учебными пособиями // Народное образование. – 1987. – №3. – С.80–81.
73. Лещенко І.А., Будзінська Н.І. Апробація підручників нового покоління // ПСД. – 1998. – №2. – С. 31–32.
74. Мамонтов С.П. Основы культурологии. – 2-е изд., доп. – М., 1996. – 272 с.
75. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
76. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.; НДІ психології МО України, 1987. – 223 с.
77. Мельник В.В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі. Дис... канд. пед. наук. – К., 1997. – УПККО: 13.00.01. – 204 с.
78. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственное развитие школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 236 с.
79. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
80. Микк Я.А. Параграф – структурная единица учебника // Советская педагогика. – 1986. – №7. – С. 54–56.
81. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.
82. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
83. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.
84. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 95 с.
85. Монахов В. Як створити шкільний підручник нового покоління // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 1998. – №48. – С. 2–3; Педагогіка. – 1997. – №1. – С. 19–24.
86. Моргун О.М., Підласий А.І. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1. – С. 117–124.
87. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Значение текста как внутренний образ // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 79–91.
88. Мясоед П.А. О системах психологического знания (анализ новых учебников по психологии) // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 55–64.
89. Надвинична Т. Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу в психології // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 63–87.
90. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
91. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание // Педагогика. – 1995. – №4. – С.
92. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3–17.
93. Пінчук В. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 88–97.
94. Полякова А.В. О дидактических особенностях учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1988. – №1. – С. 40–43.
95. Проблемы школьного учебника («круглый стол») // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 50–67.
96. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М.: Наука, 1989. – 271 с.
97. Проблемы школьного учебника: Вып. 18. (Язык и стиль школьных учебников). – М.: Просвещение, 1988. – 320 с.
98. Проблемы школьного учебника: Вып. 20. (Материалы Всесоюзной конф. «Теория и практика создания школьных учебников»). – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
99. Проблемы школьного учебника: Вып. 5. (Методы анализа и оценка учебника). – М.: Просвещение, 1977. – 231 с.
100. Проблемы школьного учебника: Вып. 7. (Вопросы повышения воспитательной роли учебника). – М.: Просвещение, 1979. – 248 с.
101. Проблемы школьного учебника: Вып. 8. (О конструировании учебника). – М.: Просвещение, 1980. – 335 с.

102. Проблемы школьного учебника: История школьных учебных книг / Сост. В.Р. Рокитянский. – М.: Просвещение, 1990. – Вып. 19. – 416 с.
103. Проблемы школьного учебника: Материалы VII встречи представителей учебно-педагогических издательств соц. стран. – М.: Просвещение, 1983. – Вып. 13. – 164 с.
104. Проблемы школьного учебника: О специфике учебников для начальной школы. – М.: Просвещение, 1982. – Вып. 11. – 239 с.
105. Проблемы школьного учебника: О специфике учебников литературы, истории, обществоведения, географии и биологии. – М.: Просвещение, 1981. – Вып. 9. – 238 с.
106. Проблемы школьного учебника: Спец. выпуск: Материалы IX совещания представителей учебно-педагогических книгоиздательств соц. стран / Под. общ. ред. Д.Д. Зуева. – М.: Просвещение, 1987. – 102 с.
107. Проблемы школьного учебника: Учебники для национальной школы. – М.: Просвещение, 1982. – Вып. 10. – 240 с.
108. Проблемы школьного учебника: Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – 320 с.
109. Ребуха Л. Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 201–216.
110. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник ХГУ. – Психология. – 1979. – Вып. 11. – №171. – С. 40–49.
111. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема // Вестник ХГУ. – №133: Психология. – Вып. 10. – Харьков, 1977. – С. 32–38.
112. Рычик М.В. От наглядных образов к научным понятиям. – К.: Рад. школа, 1987. – 79 с.
113. Савченко О. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 10-12.
114. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проектування 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.
115. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
116. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
117. Совершенствование содержания образования в школе / Под ред. И.Д. Зверева., М.П. Кашина. – М.: Педагогика, 1985. – 272 с.
118. Сорокин Ю.А. Психолінгвістическі аспекти изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
119. Талызина Н.В. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 385 с.
120. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Просвещение, 1969. – 135 с.
121. Тарасов Е.Ф. Ролевая интерпретация понятий «значение» и «смысл» // Проблемы психолінгвістики / Отв. ред. Ю.А. Сорокин, А.М. Шахнарович. – М., 1975. – С. 151–166.
122. Тимотін А. Наукове проектування розвивальної комунікації у цілісному освітньому процесі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 105–123.
123. Товпинец І.П. Структурирование учебного материала в учебнике в целях систематизации // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1990. – №2. – С. 47–50.
124. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Радянська школа, 1986. – 143 с.
125. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988-1990. – Т. 1. – 416 с.; Т. 2. – 496 с.; Т. 3. – 512 с.; Т. 4. – 528 с.; Т. 5. – 528 с.; Т. 6. – 528 с.
126. Фурман А. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 180–186.
127. Фурман А. Авторська система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 140–146.
128. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
129. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. – 86 с.
130. Фурман А. Вступ до методології проблемного навчання. – К.: Ровесник, 1993. – 80 с.
131. Фурман А. Модульно-розвивальна система // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
132. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 97–108.
133. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
134. Фурман А. Наукове проектування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 72–77.
135. Фурман А. Освітній сценарій – інноваційний проект психомістських технологій розвивальної взаємодії // Освітні сценарії. Метод. зб. / За ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – С. 4-5.
136. Фурман А. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.
137. Фурман А. Соціальне розуміння – основа паритетної освітньої співдіяльності // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 49–52.
138. Фурман А. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти // Освіта: Спецвипуск. – 1998. – 10 березня. – С. 2.
139. Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
140. Фурман А. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
141. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 115–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
142. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 21–26.
143. Фурман А. Фундаментальний експеримент – це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – С. 7–9.
144. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
145. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
146. Фурман А. Чому несучасна наша сьогодення освіта? // Директор школи. – 1999. – №36 (84). – С. 2–3.
147. Фурман А., Гуменюк О. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 96–108.
148. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–122.

149. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
150. Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна система в Україні: дві парадигми освіти // Педагогіка толерантності. – 1998. – №2. – С. 57–64.
151. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 7–21.
152. Фурман А.В. Ми творимо майбутнє сьогодні (Виступ під час відкриття Другої авторської наукової школи) // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 4–9.
153. Фурман А.В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний). – Випуск 2. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 14–19.
154. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система інноваційної освіти: вітакультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матер. до регіон. н-мет. конф. (19 квітня 2002 р.). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–17.
155. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система освіти: концепція фундаментального експериментування // Родники творчості (Из опыта работы СШ №54 г. Луганска). – Луганськ: Янтар, 2001. – С. 7–12.
156. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 45–67.
157. Фурман А.В. Освіта України: від управління функціонуванням до управління розвитком системи // Директор школи. – 1998. – Серпень. – №25. – С. 2.
158. Фурман А.В. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лекційних курсів у ТАНГ (проект). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 22 с.
159. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.
160. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
161. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
162. Фурман А.В. Психологічні умови оптимізації розумового розвитку школярів // Психологія. – Вип.31. – К.: Радянська школа 1988. – С. 11–23.
163. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис... доктора психол. наук. – К., 1994. – КДПІ ім. М. Драгоманова: 19.00.07. – 64 с.
164. Фурман А.В. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №2. – С. 37–67.
165. Фурман А.В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Педагогічний вісник. – 2000. – №1. – С. 4–47.
166. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
167. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
168. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–74.
169. Фурман А.В., Козлова О. Про роль фундаментального експерименту в розвитку освіти // Педагогічна Сумщина. – 1995. – №1. – С. 5–7.
170. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність молоді. – Вінниця: ВДМУ, 2001. – 223 с.
171. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
172. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М.: Просвещение, 1992. – 278 с.
173. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые иссл. в пед. науках. – Вып.2. – М.: Педагогика, 1991. – С. 6–9.
174. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
175. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
176. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Директор школы, 1996. – 120 с.
177. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психол. журнал. – 2000. – Т.21, №4. – С. 79–88.
178. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Надійшла до редакції 1.08.2008.



ШАНОВНІ ЧИТАЧІ!

З 2008 року журнал "Психологія і суспільство" видається також і в електронному варіанті. Відтепер Ви можете замовити компакт-диск із PDF-версією свіжого числа нашого видання. Також підготовлено електронний збірник номерів за всі роки існування часопису.

Замовлення і довідки за тел. **8 (067) 98-44-710;**
електронна адреса: **anatoliy_furman@yahoo.com**