

**Тернопільська академія народного господарства**

**На правах рукопису**

**Бригадир Марія Богданівна**

**УДК 159.9.019:371.2**

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ  
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ  
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

*19.00.07 – педагогічна та вікова психологія*

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

*Науковий керівник:*

**Фурман А.В.,  
доктор психологічних наук,  
професор**

**Тернопіль – 2002**

## ЗМІСТ

	стор.
<b>ВСТУП</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1.</b> Теоретичний аналіз моделей психологічного проектування форм організації освітнього процесу	<b>8</b>
1.1 Принципи і параметри психологічного проектування освітніх систем і технологій	<b>8</b>
1.2 Психологічне проектування форм організації навчання за класно-урочною системою	<b>20</b>
1.3 Психологічне проектування форм організації навчання за модульно-розвивальною системою	<b>30</b>
<i>Висновки</i>	<b>40</b>
<b>РОЗДІЛ 2.</b> Методологія наукового проектування психолого-педагогічного змісту інноваційних форм організації шкільного навчання	<b>43</b>
2.1 Модель рівнів наукового проектування модульно-розвивального процесу	<b>43</b>
2.2 Система параметрів і критеріїв наукового проектування психолого-педагогічного змісту освітнього процесу	<b>62</b>
2.3 Обґрунтування експертно-діагностичних методів дослідження розвивальних занять	<b>83</b>
<i>Висновки</i>	<b>98</b>
<b>РОЗДІЛ 3.</b> Ефективність модульно-розвивальних занять у системі психолого-педагогічного експерименту	<b>100</b>
3.1 Порівняльний аналіз ефективності конструювання оргформ за різних систем навчання	<b>100</b>
3.2 Порівняльний аналіз ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня	<b>118</b>
3.3 Дослідження умов і чинників модульно-розвивальних занять (багатофакторний аналіз)	<b>134</b>
<i>Висновки</i>	<b>150</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	<b>153</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>158</b>

## ВСТУП

Дослідження присвячене висвітленню системи параметрів і критеріїв наукового проектування психолого-педагогічного змісту інноваційних модульно-розвивальних форм навчання.

**Актуальність теми.** Організаційно-часове панування класичних форм навчання – *уроку* та *лекції* у системі середньої і вищої школи гостро суперечить вимогам постіндустріального суспільства, яке за цивілізаційною логікою розвитку прагне до відкритості, демократичності, духовності. Суть цієї суперечності полягає в тому, що *трансляційна схема* побудови навчального процесу не дає змоги сформувати особистість з критичним мисленням, гуманістичною свідомістю та високоадаптивним творчим потенціалом. Відповідно урок і лекція як основні форми санкціонування *пізнавально-інформаційного змісту* педагогічної взаємодії, характеризуючись культурно-історичною архаїчністю, істотно обмежують поле конструктивної причетності підростаючого покоління до етнонаціонального та загальнолюдського досвіду, особливо в соціально-нормативному та ціннісно-естетичному умовах-аспектах. Все це стимулює науковий пошук якісно відмінних, більш системних, культуроємних та різноефективних, *форм організації* масового навчання.

У цій ситуації однією з важливих умов ефективного конструювання діяльності освітнього закладу є застосування принципів та параметрів психологічного проектування. Зазначений вид наукового передбачення та майбутньотворення визначає успішність реалізації інноваційних змін на різних етапах реформації оргструктур, моделюючи діяльність школи як складної освітньої організації (В. Казміренко). Тому ефективність та доцільність соціокультурних змін залежить від урахування реального організаційного простору та способів конструювання механізмів взаємодії між учасниками соціосистеми (Г.Балл, В.Татенко, В.Третьяченко).

Численні спроби модернізувати традиційні оргформи навчання (П.Гальперін, Г.Кириллова, М.Махмутов, Є.Сковін, Н.Тализіна, П.Третьяков) приречені на невдачу, тому що здійснюють локальні структурні зміни в організації класичного уроку, котрі не спроможні реалізувати сутнісну реформацію усталених способів та методів перебігу освітнього процесу. Навіть за умов утвердження технологічної схеми в організації педагогічної діяльності вчителя і учнів (Ю.Бабанський, В.Безпалько, І.Лернер, М.Поташкін) зміст навчання обмежується ретрансляцією теоретично обґрунтованих знань, їх структурній відповідності науковим канонам. Тому конструювання взаємодії учасників навчання втілюється переважно на конкретно-дидактичному, тобто методологічному рівні.

Проте ефективна організація розвивальної взаємодії вчителя і учня можлива при запровадженні інноваційно-трансформуючих оргформ навчання (М.Кларін, А.Фурман), реалізація яких вимагає професійного застосування принципів, параметрів і вимог психологічного проектування (Н.Аітов, С.Кримський, Ж.Тощенко, П.Хілл та інші). Зазначений спосіб наукового передбачення та майбутньотворення – найбільш раціональний і доцільний, з огляду того, що він задіює соціокультурні потенції школи як повноцінної організації з позитивним суспільним результатом та ефектом, оскільки головним завданням будь якого гуманітарного проекту є творення вітакультурного простору на найвищому технологічному (освітньому) рівні досконалості. Це основна наукова проблема нашого дослідження.

**Зв'язок дослідження з науковими програмами.** Дисертаційне дослідження пов'язане з науково-дослідною та інноваційно-методичною роботою Інституту ЕСО по розробці та запровадженню інноваційної модульно-розвивальної системи освіти, що створена і реалізується групою науковців і практиків під керівництвом А.Фурмана і входить до тематичного плану “Теорія і методологія інноваційних соціосистем” (номер державної реєстрації 0102U003511).

**Мета психолого-педагогічного пошуку** – обґрунтувати стратегію, тактику, техніку, методику та експериментальний досвід психологічного проектування модульно-розвивальних занять у сучасній системі інноваційної організації шкільного навчання.

**Гіпотеза дослідження.** Ефективність та результативність освітнього процесу визначається методами та способами конструювання ситуативної взаємодії вчителя та учня. При здійсненні фундаментального модульно-розвивального експериментування саме використання психологічного проектування оргформ навчання дає змогу спрогнозувати та вдосконалити структурні механізми творення оргпростору співпраці суб'єктів паритетної освітньої діяльності.

Задачі дослідження:

- 1) визначити систему параметрів і критеріїв наукового проектування психолого-педагогічного змісту інноваційних форм навчання;
- 2) здійснити порівняльний аналіз ефективності модульно-розвивальних занять та традиційних уроків;
- 3) виявити умови і чинники оптимальної організації модульно-розвивальних занять на основі багатофакторного аналізу.

**Об'єктом дослідження** є інноваційна система навчання розвивального змісту та ієрархічної структури, **предметом** – нетрадиційна форма організації навчання – модульно-розвивальне заняття.

Під час роботи над дисертацією нами використано **комплекс науково-пошукових методів**, які повно забезпечують виконання поставлених завдань, зокрема, теоретичного, практичного, прогностичного, експериментального, досвідного планів, а також методи експертно-діагностичного обстеження, вивчення експериментальної звітної документації, математичної статистики та векторного моделювання.

**Наукова новизна одержаних результатів:** вперше з позицій сучасної педагогічної та вікової психології обґрунтована організаційна матриця модульно-розвивального процесу, що характеризується такими параметрами: демократична відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність, а також детально досліджені її основні рівні та етапи: 1) оргмодуль – конструює функціонування школи як освітньої організації із позитивним оргкліматом, а відтак забезпечує творення відповідного розвивального простору налагодження взаємодії засобами інформаційного, ділового, психологічного обміну, полімотиваційності взаємостосунків; 2) оргмодель – поаспектно реалізує механізми комунікації (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, духовно-інтуїтивний) і створює умови добування культурного досвіду у формі знань, умінь, норм, цінностей; 3) оргсхема – техніка творення паритетних розвивальних взаємин для вияву потенційних можливостей кожного учасника освітньої взаємодії шляхом проблемно-діалогічного контактування; 4) оргформа – безпосередня співпраця учителя і учнів на занятті, ефективність якої залежить від соціально-психологічного клімату в групі, повноцінності міжіндивідуальних взаємин; 5) оргспосіб – оцінка змістового перебігу освітньої діяльності за ознаками способів соціальної регуляції поведінки (самооцінка, рефлексія, самоактуалізація, потреба в самоосвіті).

**Практичне значення дослідження** має два аспекти: 1) науково-експериментальний – свідчить про реальні можливості психологічного проектування в організації інноваційної діяльності, 2) рекомендаційно-методичний – зводиться до підготовки управлінців, вчителів як психологів-проектувальників, здатних творити проекти оргформ навчання на різних етапах запровадження інноваційних оргструктур.

**Особистий внесок здобувача** полягає в обґрунтуванні системи принципів, параметрів, критеріїв здійснення психологічного проектування модульно-розвивальних занять.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дисертації висвітлювалися на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти” (м. Тернопіль, 2000 р.); Науково-методичній конференції “Інноваційна діяльність в системі вищої освіти” (м. Івано-Франківськ, 2000 р.), методологічних семінарах Інституту експериментальних систем освіти (2000-2001 рр.); Регіональній науково-методичній конференції “Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти” (м. Тернопіль, 2002 р.).

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у практику роботи педагогічних колективів експериментальних шкіл: ЗОШ №10 м.Бердичева, ЗОШ №43 м.Донецька, ЗОШ №46 м.Херсона, ЗОШ №80 м.Дніпропетровська, ЗОШ №11 м. Куп’янська, ЗОШ №2 м.Іллінців, ЗОШ №5 м.Тернополя.

**Публікації.** За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 15 наукових праць загальним обсягом 7,8 друкованих аркушів, у т. ч. наукове видання “Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання” у співавторстві і 7 статей.

# **РОЗДІЛ 1**

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ**

### **ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ**

#### **ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

#### **1.1. ПРИНЦИПИ І ПАРАМЕТРИ**

#### **ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

#### **ОСВІТНІХ СИСТЕМ І ТЕХНОЛОГІЙ**

Проектування в освітній теорії і практиці набуває нині інтегрального загальнокультурного статусу. Проект починає конкурувати із теоретичними концепціями, стає найважливішою формою організації наукового знання і його зв'язку з практикою. Якщо наука – це універсальна форма теоретичного освоєння світу, то проект – така ж форма його конструювання [67].

Проектування в загальному розумінні – це науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта, або якісно нового неіснуючого проекту – прототипу, праобразу передбачуваного або можливого об'єкту, стану чи процесу в єдності із способами його досягнення [56, с.43]. Та водночас є одним із інструментів реалізації наукового управління, специфічний різновид соціального планування, яке стосується запропонованого розвитку зорганізованого об'єкту, який ще не створений. Воно тісно пов'язане з інноваційною діяльністю, оскільки технологічно забезпечує реалізацію ініціатив, які спричинюють якісні зміни в різних сферах соціального життя, приводять до раціонального використання практичних знань, матеріальних та інших ресурсів суспільства.



Завданням психологічного проектування є забезпечення режиму ефективності та оптимальності функціонування рукотворної сфери дійсності, піднесення рівня організованості духовно-практичного середовища. Проект є умовою та гарантом реалізації певної системи вимірів і критеріїв щодо конструктивної соціально-перетворювальної діяльності. Мовиться про оцінку перспективних потреб, технологічності і здатності до реалізації завдань, їх соціальної доцільності та керованості, надійності та оптимальності засобів [67].

Психологічне проектування – незамінний інструмент соціального передбачення, дослідження і розв’язання актуальних проблем сьогодення. Його мета зводиться до того, щоб не просто передбачити ті чи інші явища майбутнього, а й сприяти більш ефективному впливові на них професіоналів у потрібному напрямку. Але незалежно від того, чи здатне людство прогнозувати своє майбутнє, воно завжди було, є і буде поруч. Справа за тим, щоб побачити прийдешнє, відкрити і тим наблизити до себе, що можливо лише за допомогою інтелектуальних засобів конструктивного майбутньотворення, опосередкованого науковим проектуванням [67].

Г.Антонюк розглядає соціальне проектування як розробку науково обґрунтованої моделі раціональних характеристик соціальних організмів, або їх станів, у контексті визначення соціальних завдань, що й дає змогу керувати соціальними процесами і явищами. Ж.Тощенко вважає, що ця думка є неповною, тому що проектувати треба конкретні об’єкти, а самі проекти слід реалізовувати, перетворювати в дійсність у процесі їх соціального розвитку [135]. Тому психологічне проектування – це насамперед специфічна планова діяльність, суть якої полягає в науковому визначенні основних параметрів формування майбутнього соціального об’єкта, або процесів у ситуації втілення принципів і вимог максимального дотримання і узгодження інтересів суспільства, соціальних груп, особистості [134, с.21].

Процес проектування складається із окремих етапів, які дають змогу визначити його фактичний стан (результативність). Розглянемо схему проектування П.Хілла [172, с.59], що передбачає проходження таких етапів соціального проектування:

- уточнення сутнісної суспільної потреби;
- відповідність реалізації цієї потреби об'єктивним критеріям;
- збір необхідної інформації;
- формулювання завдання проектування – відбір засобів реалізації поставленої мети (цей етап є частиною концепції, яка спирається на результати наукових досліджень);
- проведення експерименту;
- формулювання концепції і прийняття на її основі рішення про практичне впровадження нововведення.

Звідси мета психологічного проектування – забезпечити оптимальні умови для виникнення, розвитку і функціонування в інтересах суспільства новостворюваних об'єктів, а основне завдання – обґрунтувати можливості та умови їх практичного втілення.

Проектування загалом соціальна категорія – багаторівнева та ієрархічна. Під час створення нових об'єктів передусім необхідне дотримання принципів організаційної цілісності. У зв'язку з цим В.Казміренко [49] вказує на три основних принципи:

- зверхаддитивності природи психологічної регуляції (організація розглядається як соціальна спільність з єдністю та розрізненням, конфліктністю та згуртованістю; це не просто сума особистостей – відносини між людьми синтезуються у складну гармонію організаційних властивостей, що вимагає від осіб організованості та відповідальності);
- енергетично-інформаційне співвідношення (відображає ступінь організованості, який дозволяє оптимізувати процеси досягнення мети, що, зі свого боку, пов'язано із якістю, інтенсивністю та рівнем організації

інформаційно-ділових контактів, взаємодопомоги та адекватності в комунікативному забезпеченні сумісної діяльності);

- природа психологічних процесів в організаційній діяльності пов'язана з особливостями динаміки і змісту соціальних установок, мотивів і потреб (пізнавальні процеси сприйняття та взаєморозуміння суб'єктів сумісної діяльності).

Питання психологічного проектування певною мірою стосується національної системи освіти, перед якою постала проблема комплексного вдосконалення традиційної моделі навчання, тобто науково обґрунтувати, спроектувати і впровадити в практику середньої і вищої школи інноваційні педагогічні технології. Природно треба передбачити забезпечення ефективності цих технологій у ході трансформації шкільного оточення та інтенсифікації психосоціального розвитку особистості.

Наукове проектування в галузі освіти – це методологічна робота науковців і практиків, спрямована на створення детального нормативного уявлення про реальний навчально-виховно-освітній процес як взаємозалежну соціально-культурну діяльність учителя і учнів [163, с.211]. Воно одночасно і нове, і старе явище. Старе тому, що на початку нашого століття педагоги Німеччини, Росії та Америки, обговорюючи проблеми реформи освіти, висували ідеї, дуже схожі з основоположними ідеями проектувальної діяльності [56, 148].

Проектування навчально-виховного процесу передбачає визначення діяльності педагога і учнів у їхній неперервній взаємодії. Іншими словами, творення особистісно-розвивальних взаємин відбувається за умов, коли проект дає змогу в загальному вигляді подати необхідні складові успішності педагогічного процесу [55; 56].

З огляду на вище сказане, зробимо висновок: проектування – конструктивне надбання сучасної науково-дослідної діяльності, мета якого – створення проекту майбутнього з урахуванням і використанням всіх можливих ресурсів. У цьому контексті лише проведення психологічного

прогнозування в освіті дасть змогу уникнути фатальних помилок у вихованні підростаючого покоління та забезпечити оптимальні умови для розвитку і функціонування інноваційних систем навчання.

Сучасний етап розвитку соціальних наук потенційно забезпечує успішне вирішення завдання соціально-культурного збагачення та інтенсифікації психологічного розвитку особистості в ситуації соціально організованого освітнього процесу (школа, ВНЗ і т.д.). Зокрема, є змога здійснювати інноваційну діяльність, проектувати її та впроваджувати в практику.

Традиційна система освіти існує вже більше двох століть. В її основі лежать філософські погляди Р.Декарта, Дж.Локка, К.Гельвеція про людину як елемент, необхідний для функціонування суспільства, як засіб технічного і суспільного процесу. Такий тип навчання забезпечує динаміку розвитку індустріального суспільства [138].

Для постіндустріального суспільства характерним є зростання значущості духовного виробництва, що, зі свого боку, передбачає індивідуалізацію соціальної діяльності людини [67]. Тому освіта переживає кризу сутнісної історичної невідповідності, яка має системний характер. Традиційна модель навчально-виховного процесу, що вироблена умовами індустріального суспільства, аж ніяк не задовільняє вимоги постіндустріальної цивілізації (цілі, завдання, зміст, форми, технології, методи тощо).

Розв'язати цю проблему взмозі інноваційна діяльність науковців і практиків, задіяних у системі освіти. Інновація (від англ. innovation – нововведення, новація) – це такі зміни всередині системи, що поліпшують розвиток (перебіг) і результативність процесів, які самовдосконалюються [105]. Проте не кожне нововведення можна вважати інновацією. Новація має носити інтегральний, цілісний та неперервний характер [105; 106; 188]. Окрім того, інновації не можуть бути зведені до створення умов, оскільки вони є ідеями, процесами, засобами і результатами, що покликані у взаємодоповненні забезпечити якісне вдосконалення освітньої системи.

Тому постає питання про доцільність та ефективність інноваційних систем. Його може успішно вирішити наукове проектування, яке взмозі виявити позитив будь-яких нововведень, тому що проект, з одного боку, спирається на теоретичні моделі, з іншого – на експеримент [67].

До теоретичних проблем, розв'язання яких має принципове значення для створення і реалізації інноваційних систем освіти, відноситься насамперед розробка принципів навчально-виховних технологій. Принцип – це основоположна ідея, або положення певного вчення чи теорії, що визначають концептуальні засади специфіку теоретичного пізнання.

У сучасній педагогіці і психології є різні наукові підходи до обґрунтування систем і принципів організації інноваційного освітнього процесу. Так, О.Киричук [52] визначає наступні принципи організації виховного процесу.

1. *Принцип єдності виховання і життя учнівської молоді* стверджує, що виховання є не сукупністю відповідних заходів, а цілісною системою організації життєдіяльності дітей і дорослих у сім'ї, школі, мікрорайоні завдяки чіткому визначенню цілей, завдань, змісту та організаційних форм діяльності і самоврядування колективу.

2. *Принцип народності* передбачає добір пріоритетних видів діяльності та їх організацію відповідно до регіональних і місцевих умов, інтересів вихованців, їхнього досвіду, де основний зміст становлять рідна мова, народні традиції і мистецтво, національно-етнічна обрядовість, звички.

3. *Принцип демократизації* вимагає передусім рівноцінного співробітництва вихователів і вихованців у розв'язанні актуальних завдань життєдіяльності кожного, усунення авторитарного стилю виховання, утвердження таких форм демократії, як загальні збори колективу, змінність лідерів учнівського самоврядування, представництво первинних колективів у загальношкільних управлінських органах тощо.

4. *Принцип гуманітаризації освіти* вимагає, щоб до навчального плану загальноосвітньої школи були введені предмети людинознавчого

характеру, метою яких є формування в учнів самовідповідальності і критичної рефлексії, самоорганізації і самокорекції, здатності проектувати своє життя і позитивно розвивати власне “Я”.

5. *Принцип гуманізації взаємин учителів і учнів* означає, що сприйняття особистості вихованця є вищою соціальною цінністю, потребує визнання її права на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, самореалізацію фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій, створення соціального фільтра від руйнівних впливів негативних факторів навколишнього середовища.

6. *Принцип психологізації навчально-виховного процесу* утверджує погляд, що центром навчально-виховного процесу є дитина із складним світом думок, почуттів, “Я-концепцією”, метою формування такої позиції, котра, виявляючись у соціальній активності і гуманістичній спрямованості особистості, детермінує самореалізацію її актуальних потенцій.

7. *Принцип диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу*, тобто врахування у виховній роботі рівнів фізичного, розумового, соціального, морального і духовного розвитку учнів, їхньої соціальної активності і побудова на цій основі групової й індивідуальної програм розвитку, стимулювання фізично-оздоровчої, предметно-практичної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної і орієнтаційно-оцінної активності дітей, їхнього саморозвитку і повної самоактуалізації.

Подана система принципів має описово-інформаційний характер. Крім того, невиправдано протиставляються процеси навчання і виховання. На наш погляд, їх треба розглядати в діалектичній єдності. Тоді буде досягнута цілісність освітнього циклу як специфічної соціокультурної організованості.

Упродовж семи років проводиться фундаментальний експеримент у школах України, де організовано перевірку результативності модульно-розвивальної системи навчання [158]. Це авторський науковий проект

інноваційної освіти, що реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку і має на меті науково-практичне обґрунтування національної школи майбутнього [163]. Зазначена експериментальна система не заперечує класно-урочної, а надбудовується над нею як послідовність складніших і продуктивніших проектних ідей і технологій. Окрім того, вона комплексно вдосконалює культурний простір діяльності середньої школи [158], який знаходить ситуативну конкретизацію у психологічному просторі актуальної і розвивальної взаємодії у класі.

Модульно-розвивальна система базується на таких основоположних принципах:

1. *Принцип ментальності*: передбачає ґрунтовне оволодіння людиною соціально-культурним досвідом української нації на підвалинах глибокого і всебічного вивчення етнонаціональної історії, традицій, національного соціального характеру, специфічного групового психотипу.

2. *Принцип духовності*: реалізується через цілі, зміст, форми, методи і результати соціальних розвивальних взаємин учителя і учня, а відтак за допомогою інваріантних психомистецьких технологій та інноваційних програмово-методичних засобів передбачає створення умов для впровадження духовно зорієнтованої системи навчання.

3. *Принцип розвитковості*: вимагає, щоб усі сторони, аспекти, компоненти освітньо керованого навчального процесу стимулювали, реально прискорювали численні процеси розвитку, які ієрархічно подані в загальній картині психосоціального становлення кожного учня як універсуму, суб'єкта, особистості, індивідуальності.

4. *Принцип модульності*: ґрунтується на міжнауковій теорії соціальної організації шкільного життя, керується поліфундаменталістською методологією, впроваджується як дидактична багатомодульна система цілей, завдань, знань, норм, способів діяльності, технологій, методів, прийомів, засобів і результатів паритетної освітньої діяльності вчителя і

учнів та комплексно випробовується на ефективність багаторічним експериментуванням [163, с.34-119].

Дані принципи дають змогу проектувати освітній процес у психолого-педагогічному аспекті суспільного життя завдяки основоположним ідеям (культура і розвиток), на яких будується модульно-розвивальна система [32, с.21], яка займається добуванням, поширенням і збагаченням кращого історичного досвіду нації і людства за критерієм цільової системності (принцип модульності). Водночас це забезпечує розвиток індивідуальних, сутнісних, потенціальних та реальних (актуальних) властивостей кожного (принцип розвитковості), створює організаційний клімат, який внутрішньо мотивує вчителя і учня, забезпечує їхню пошукову активність у перетворенні довкілля і себе самих, максимально реалізує емоційний, інтелектуальний і вольовий потенціал (принцип духовності), формує адекватні українській ментальності кращі форми і способи соціальної регуляції організаційної поведінки кожного (принципи ментальності).

Порівняльний аналіз зазначених підходів до створення освітніх систем навчання (*рис. 1.1*) дає змогу нам зробити такі висновки: а) принципи модульно-розвивальної системи характеризуються антропоцентричністю, оскільки центром навчального процесу є людина конкретної нації, етносу, яка спроможна бути носієм найвищих морально-естетичних цінностей, ініціативним суб'єктом власного психосоціального зростання; б) принципи проектування виховного процесу (за традиційної освіти) виходять із керівної ролі вчителя у навчанні, а тому обстоюють виняткове значення системи педагогічних завдань, що ставиться і розв'язується під час організації колективної пізнавальної діяльності у класі; в) принципи модульно-розвивальної системи є концептуально-аналітичними та проектно-технологічними на відміну від принципів проектування виховного процесу, які характеризуються описово-інформаційним змістом вимог.



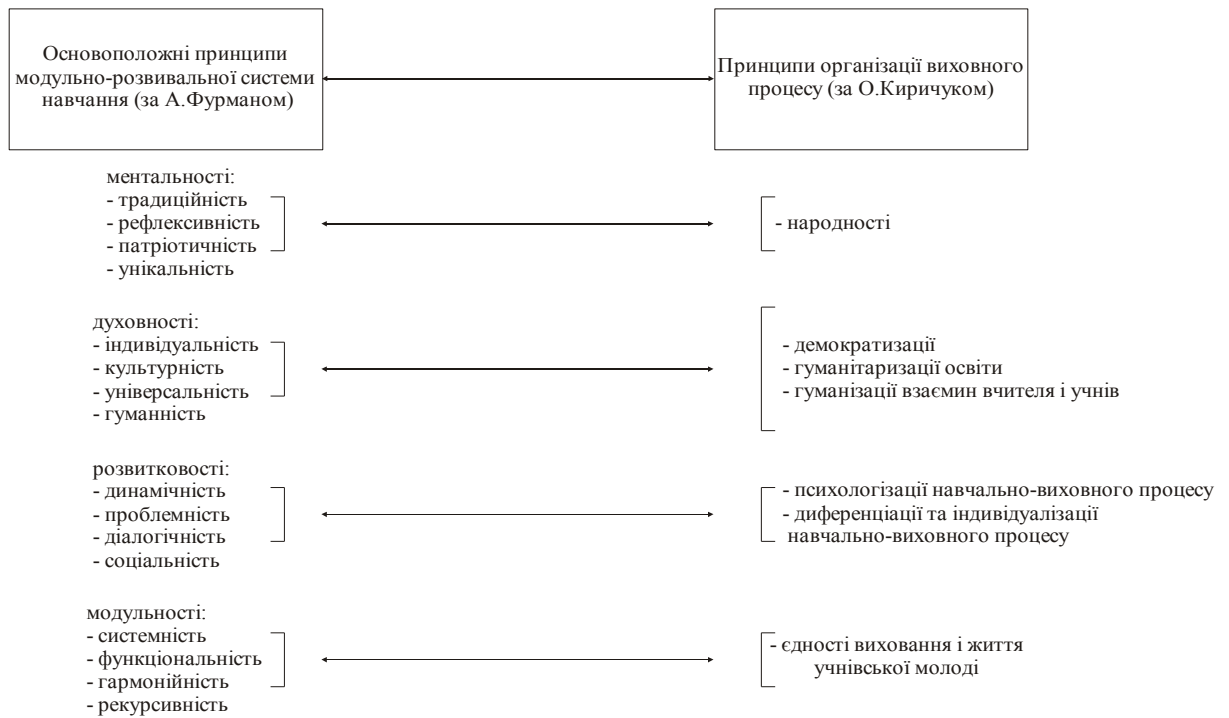


Рис. 1.1. Взаємозв'язок принципів психологічного проектування за різних систем освіти

Щоб зважено підійти до визначення параметрів психологічного проектування освітніх технологій, треба щонайперше розглянути модель соціальної взаємодії вчителя і учня за різних систем навчання. Так, на *рис.1.2* зображено модель педагогічної взаємодії вчителя і учня за традиційної (класно-урочної) системи навчання. Її компоненти виділені А.Петровським [133] і спрямовані головним чином на передачу знань, формування вмінь і навичок. Крім того, аналіз схеми показує, що ця дидактична система є інформаційно-довідковою, зорієнтованою переважно на отримання знань [138, 186]. Навчальні предмети створюють у дітей фрагментарну картину світу через багатоманіття наукових образів, які належно не систематизуються на світоглядному рівні. Тим самим учні занурюються у поверхові пласти пізнання, а не розуміння змісту того чи іншого розділу соціально-культурного досвіду.

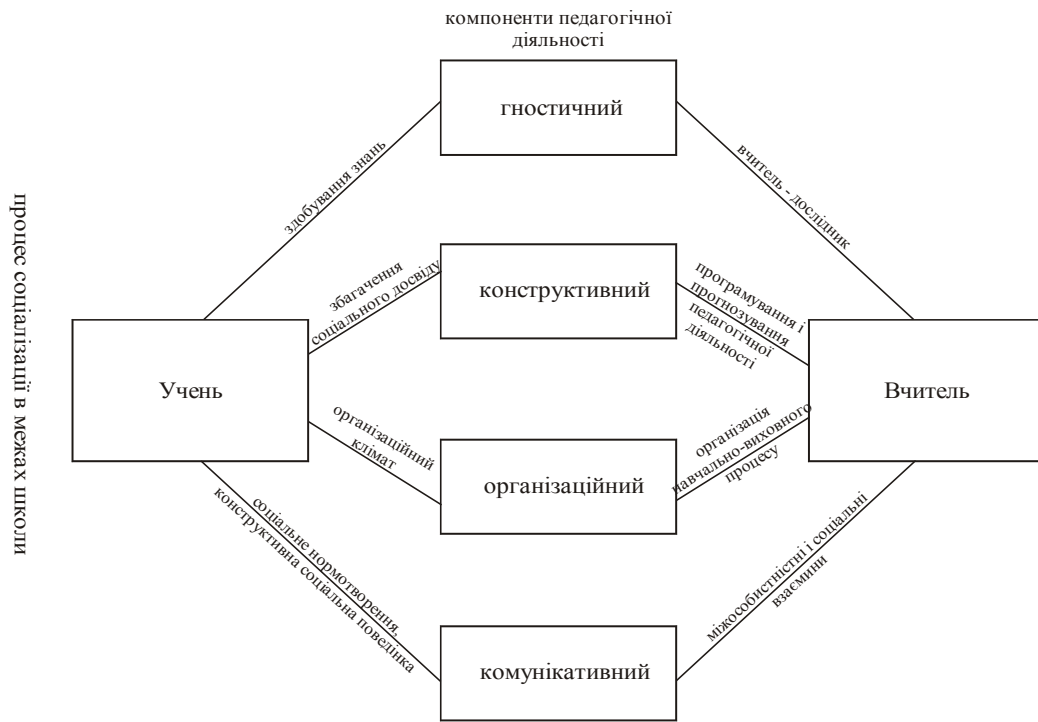


Рис. 1.2 Модель педагогічної взаємодії вчителя і учня за традиційної системи психологічного проектування

На *рис.1.3* зображено модель розвивальної взаємодії вчителя і учня за модульно-розвивальною системою, яка, порівняно із традиційною (*рис. 1.2*), характеризується більшою повнотою та обґрунтованістю щодо висвітлення об'єктивної природи освітнього процесу. За інноваційних умов навчання педагог здійснює соціальний вплив на розвиток учня як повноправної особистості, неповторної індивідуальності, повноцінного суб'єкта і потенційного універсуму, що дає змогу реалізувати принципи гуманності, соціальності та розвитковості у проектуванні цілісного освітнього циклу (знання-уміння-норми-цінності). Це сприяє повному дотриманню вимог принципів соціокультурності, системності і розвитковості.

Отже, теоретико-методологічний аналіз змісту основоположних принципів модульно-розвивального навчання та компонентів паритетної освітньої діяльності вказує на можливий набір параметрів психологічного проектування освітніх систем (*таблиця 1.1.*), обґрунтування якого потребує окремого наукового дослідження.

## компоненти паритетної освітньої діяльності

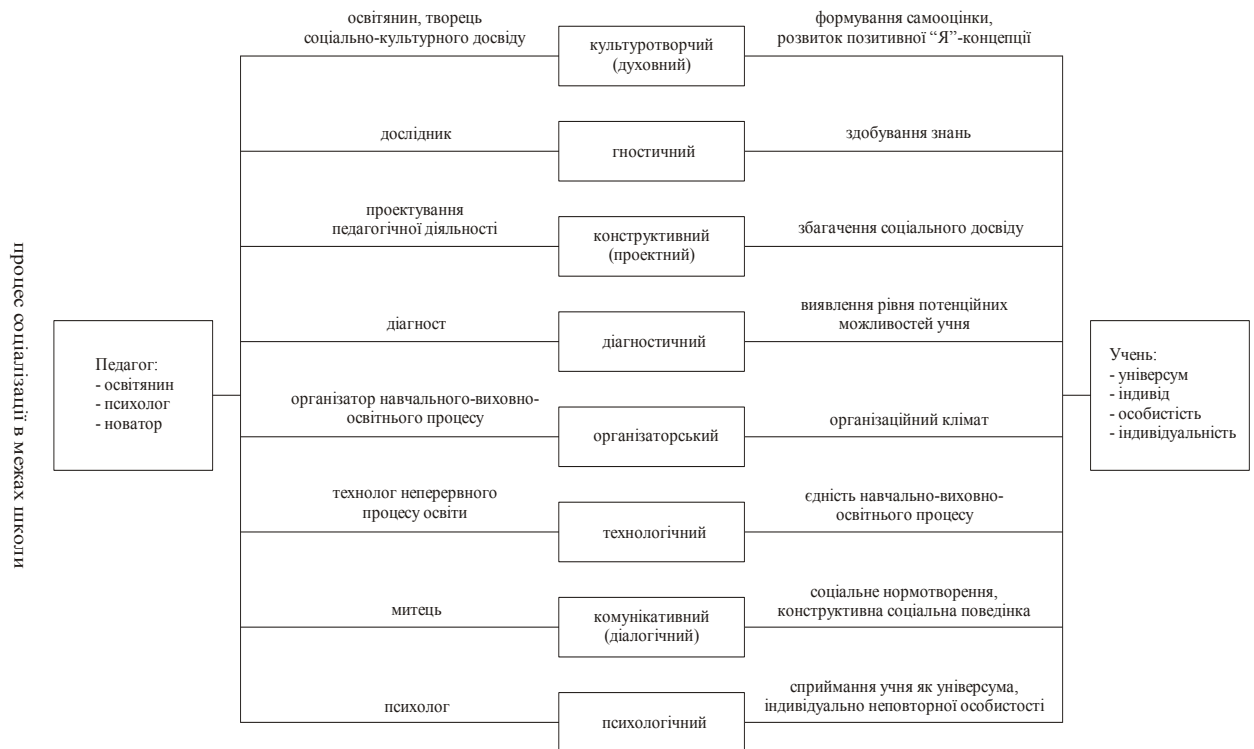


Рис. 1.3 Модель розвитку паритетної взаємодії вчителя і учнів за інноваційної модульно-розвивальної системи психологічного проектування

Таблиця 1.1.

Принципи, компоненти і параметри психологічного проектування модульно-розвивальної системи навчання

Основоположні принципи інноваційної модульно-розвивальної системи (за А. Фурманом)	Компоненти паритетної освітньої діяльності	Параметри психологічного проектування
1. Ментальності	Культуротворчий	Конформність чи самостійність (здатність до рефлексії), традиційність чи унікальність у діяльності учня
2. Духовності	Психологічний	Формування позитивної "Я"-концепції, якість засвоєння соціальних норм і цінностей, сприймання учнем себе як повноцінної особистості (рівень самооцінки)
3. Розвитковості	Діагностичний Гностичний Комунікативний (діалогічний)	Вміння педагога проводити діагностику та вміло використовувати результати діагнозів Якості педагога як дослідника; самоактуалізація вчителя Темп спілкування, спосіб контактування, тональність мовлення, жестикуляція, вміння сприймати учня як рівноправного партнера
4. Модульності	Конструктивний (проектний) Організаційний Технологічний	Підготовка педагога до модульно-розвивальних занять, уміння вчителя здійснювати проектну діяльність [4] Організаційний клімат, характер спілкування, ставлення до взаємодії вчителя та учнів Гармонійність у навчанні, вихованні та освіті, наступність та неперервність процесу освіти

## 1.2. ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗА КЛАСНО-УРОЧНОЇ СИСТЕМИ

Національна освіта України перебуває на етапі природної трансформації навчально-виховних оргструктур у світовий міжкультурний простір. У зв'язку з цим видозмінюється усталена освітня парадигма, котра все більше наповнюється новим змістом, іншими теоретико-методологічним і технолого-практичним підґрунтями [26; 44; 64; 69; 179]. Пріоритетним стає особистісно-орієнтований підхід до побудови навчання, перевага надається диференційованим та індивідуалізованим навчальним програмам у школі і ВНЗ [4; 12; 37; 48; 52; 72; 78; 122; 130; 138; 149; 163]. Процес учіння як функція запам'ятовування поступається місцем освітній взаємодії як паритетній продуктивній співдіяльності особистостей у гуманітарній сфері суспільства, яка оптимізує розумовий, соціальний і духовний розвиток учителя і учня, викладача і студента [22; 50; 81-86]. За таких обставин знання, уміння, норми, цінності перетворюються із статичних змістових одиниць у динамічні, добре структуровані і взаємопов'язані, інформаційно-значеннєві системи (модулі). Організація освітнього процесу вимагає діагностики і психологічного аналізу потреб, здібностей, спрямованості, особливостей Я-концепції школярів та створення на цій основі проекту їхнього культурного розвитку в усіх аспектах і модусах [95; 162-163].

Утвердження технологічної схеми в організаційній діяльності вчителя привела до вдосконалення освітньої взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Зокрема, В.Безпалько [16] розглядає педагогічну систему як реалізацію раніше створеного проекту технології відповідно до визначених дидактичних завдань (рис. 1.4). Це дає змогу стабілізувати актуальні оргвзаємини учасників навчання, досягнути

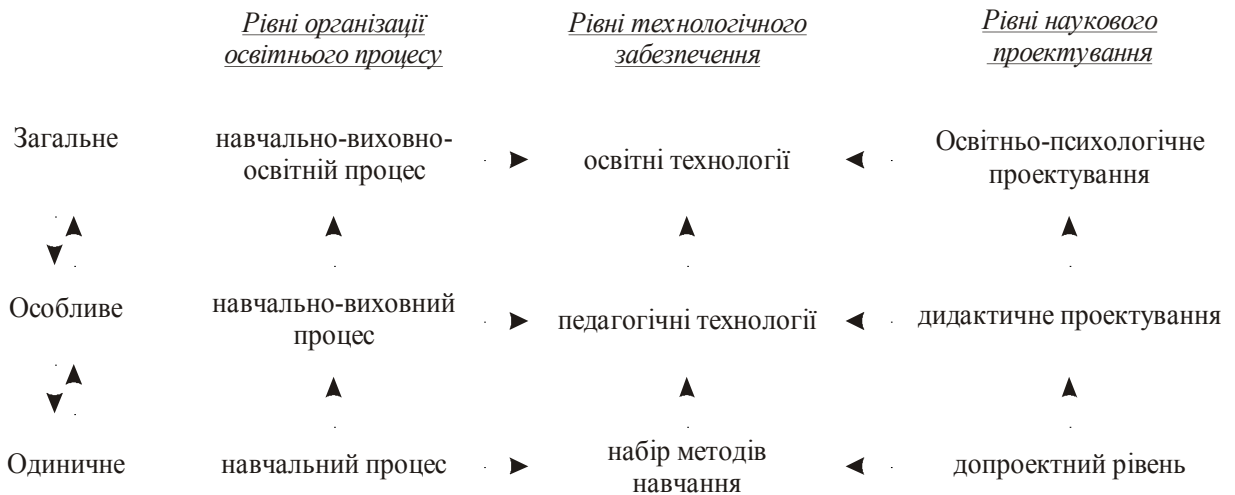
гармонії у їхній конструктивній педагогічній співдіяльності. На думку вченого, саме проектування поєднує основоположні компоненти освітнього процесу, організує їх у цілісну систему, сприяє соціальному утвердженню вчителя і учнів, створює умови для соціального, культурного, інтелектуального зростання, самоунікає негативних моментів власного розвитку та чинить їм протидію, створює сприятливе середовище для виявлення і реалізації позитивного потенціалу кожного учасника педагогічної взаємодії.

Слабкість концептуального підходу В.Безпалька полягає в еkleктичному поєднанні різних, хоч і сутнісних, компонентів актуального навчально-виховного процесу. Не зрозуміло, наприклад, чому в різних блоках перебувають “дидактичні процеси” і “дидактичні завдання”, чому “технологія навчання” протиставляється “дидактичній меті (завданню)” і т.ін. До того ж ученим багато важливих характеристик педагогічної взаємодії не фіксуються. Так, основою здійснення освітнього процесу є організаційні форми навчання, функції яких виявляються у характері взаємодії педагога і учнів відповідно до визначеного розпорядку – режиму роботи школи. Останній установлює час тривалості заняття, їх послідовність, кількість, склад групи (кількість, вік, психологічні особливості учасників) та її сталість. Учитель також має пройти відповідну організаційно-технологічну підготовку, щонайперше вміти створювати наукові проекти способів (методів) реалізації окремої дидактичної мети.

Відомо, що ефективність навчально-виховного процесу визначається конкретизацією цілей, виявленням змісту, складом способів і засобів їх реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Проте гармонійне здійснення освітньої діяльності за умов використання зазначених вимог можливе тільки в ситуації точного відтворення раніше створеного проекту педагогічної взаємодії в класі [16]. Це пов'язано з тим, що проектування поєднує теоретичні розробки моделі із практикою їх впровадження й водночас дає змогу здійснювати процес управління

активністю учнів, передбачати ті чи інші вчинкові дії, виявляти їх можливі причини. Оскільки проект є деталізованим описом практичної реалізації концептуальних основ освітньої взаємодії [67; 172].

Проектування освітнього процесу як соціальної системи має здійснюватися у трьох взаємозалежних площинах: навчання, виховання, освіта [23], що зі свого боку, вимагає створення повноцінних технологій навчання та забезпечення проектного рівня їх обґрунтування. Проекти організаційних форм визначають успішність перебігу педагогічної взаємодії, розвивальний потенціал навчально-виховного процесу в цілому (*рис. 1.5*). Крім допроектного рівня організації навчання, вкажемо на особливості дидактичного і психологічного проектування. Дидактичні проекти – це універсальні методологічні вказівки щодо впровадження конкретної організаційної схеми навчального процесу. Тому їх основне призначення полягає в розподілі дидактичного матеріалу за кроками його викладання, або повідомлення [17]. Взірцем створення таких проектів є такі концепції: а) організації дидактичного процесу В.Безпалька [16]; б) поетапного формування розумових дій П. Гальперіна і Н.Талізінної [140-141; 153], в) оптимізації педагогічного процесу Ю.Бабанського [11] і М.Поташника [110]. Психологічне проектування має на меті опис і втілення технології неперервної розвивальної взаємодії учасників навчально-виховно-освітнього процесу завдяки метасистемі організації його складових фаз, етапів, станів і характеристик, суб'єктної співпричетності кожного до освітньої діяльності [10; 106; 148].

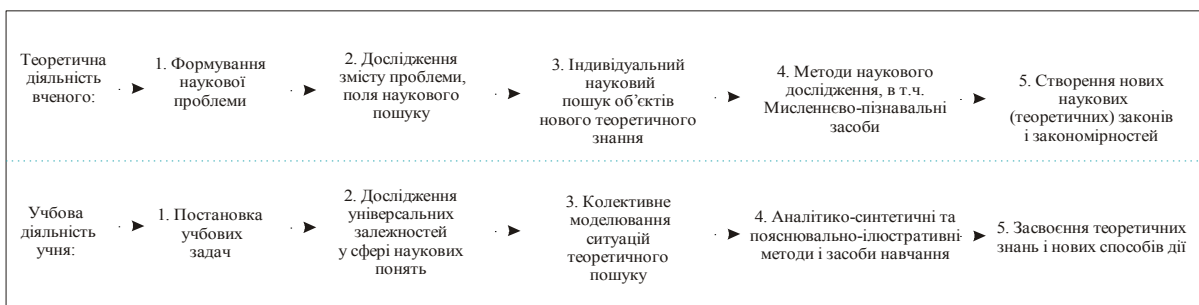


**Рис. 1.5** Взаємозалежність рівнів наукового проектування і практичної реалізації освітнього процесу

Психологічне проектування технологій навчання дає змогу розглядати освітній процес як організаційну структуру, що обумовлює поєднання його сутнісних властивостей і в такий спосіб забезпечує найефективніше функціонування системи відповідно до соціальної мети створення [49, с.144]. Це полегшує управління навчанням, підвищує його результативність і якість. Оскільки діяльність школи як соціальної організації, що розвиває, формує та видозмінює перебіг складних психологічних процесів самореалізації вчителя і учня, здійснюється через оргструктуру, то сама вона визначає усвідомленість та цілеспрямованість дій, зв'язків, відношень і взаємодій учасників у рефлексивних системах [49, с.15]. Структурованість освітнього процесу щонайперше визначає форми і властивості взаємодії учасників-комунікаторів, а тому впливає і водночас залежить від міри зосередження влади у системі (авторитарний, ліберальний чи демократичний стилі управління) та причетності кожного до різних аспектів паритетного творення проекту у системах: “вчитель – учень”, “вчитель – учні”, “учень – учень”, “учень – учні”.

Методологічною основою пояснювально-ілюстративного типу навчання є теорія учбової діяльності запропонована вітчизняними науковцями В.Давидовим [36], Д.Ельконіним [182], О.Леонтєвим [73],

С.Максименком [82], С.Рубінштейном [121]. Педагогічна система втілює схему організації навчально-пізнавальної активності школярів, що ототожнюється із науковою діяльністю вченого, оскільки учіння – це пердусім теоретична діяльність із застосуванням універсальних понять та термінів (рис. 1.6), що наочно демонструє структурно-функціональну тотожність основних складових зазначених діяльностей.



**Рис. 1.6 Структурно-функціональна тотожність теоретичної діяльності вченого та учбової діяльності учня**

Відповідно до логіки розгортання освітнього процесу за таким сценарієм основною організаційною формою навчання є класно-урочна система, вперше теоретично обґрунтована Я.Коменським [60]. Її принципи вимагають, щоб учні одного віку і різної статі знаходилися в класі, де організатором навчально-виховного процесу є педагог, котрий транслює наукові знання і створює умови для ефективного навчального пізнання. В психологічному плані учень приречений відігравати роль пасивного спостерігача, завдання якого зводяться до засвоєння якомога більшого обсягу наукової інформації.

Успішність інформативного типу навчання визначається багато в чому добором форм організації пізнавальної діяльності, які обґрунтовує дидактика. Форма обіймає систему стійких зв'язків предмету і явища [144, с.502]. Організаційна форма навчання – зовнішні ознаки втілення навчального процесу, які обумовлені кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання, режимом роботи, котрий зі свого боку, поєднує мету, зміст і методи навчання [30].



Традиційно визначають такі, соціально адаптовані і буденно зрозумілі, форми організації навчання: урок, лекція, консультація, семінар, співбесіда, екскурсія, позакласні заняття, самопідготовка та ін. [38-39; 96-97; 102].

Урок у системі шкільної освіти України нині займає 98 % навчального часу. Природно, що за цих умов він є основною організаційною формою сучасного суспільно орієнтованого навчання. Водночас урок – обмежена в часі одиниця навчально-виховного процесу, функції якої полягають у досягненні диференційованих завдань загальноосвітньої підготовки школярів. Навчальний тиждень триває п'ять або шість днів, у кожному з яких викладається 5–6 уроків тривалістю 45 хвилин. Кількість навчальних предметів та їх послідовність визначається розкладом, що створюється на основі Державних освітніх стандартів.

Теоретичний аналіз уроку як відображення перебігу педагогічної взаємодії у системі “вчитель – учні” дає змогу встановити такі його найістотніші параметри: характер взаємодії, якість знань педагога, організація мотивів пізнавальної діяльності школярів, процес викладання навчального матеріалу, забезпечення надійності знань, вмінь, навичок, уміння учнів використовувати засвоєне з предмету [62, с.4]. Такий підхід до організації навчального процесу характеризується обмеженістю, оскільки враховуються лише показники діяльності вчителя, що є інформатор чи організатор процесу пізнання, а особливості взаємодії учня, його активність та включення у співпрацю фактично ігноруються. Безумовно, що на кожному, навіть традиційному, уроці відбувається розвиток школярів, але по-перше, цей внутрішній процес неорганізований і, по-друге, він стосується лише оптимізації локальних пізнавальних процесів – уваги, сприймання, пам'яті, частково уяви і мислення. Щонайперше відсутня організація критичної і творчої рефлексії здобутого як завершального якісного етапу освітнього процесу.

Система підготовки уроків здійснюється поетапно: а) планування кожним учителем-предметником навчального року; б) визначення системи уроків з окремих тем; в) підготовка вчителем окремих уроків. У зв'язку з цим визначають календарно-річне, тематичне і поурочне планування, мета якого – науково обґрунтувати організацію освітнього процесу і досягнення оптимальних рівнів засвоєння учнями навчальних програм. Цілісність навчання досягається шляхом поєднання різних видів уроків, тип яких визначається дидактичною метою: засвоєння нових знань; вироблення вмінь і навичок; комплексного застосування знань, умінь і навичок на практиці, узагальнення і систематизації здобутих знань; перевірки, оцінки, корекції знань, умінь і навичок, а також комбінований урок [96].

Комбінований урок використовується вчителями приблизно у 70 % випадків. Його дидактична структура містить такі компоненти: актуалізація опорних знань (опитування, вправи на повторення); формування нових знань (пояснення, демонстрація, вирішення пізнавальних завдань); застосування знань на практиці, тобто формування вмінь і навичок (вправи, домашнє завдання). При цьому планування організаційних форм здійснюється за дидактичними принципами: цілеспрямованості, зв'язку з життям, науковості, доступності, системності, послідовності, свідомості, активності, наочності, надійності, дієвості, оптимальності вибору методів [6]. Основними вимогами до уроку є чіткість проведення, раціональне використання часу, засвоєння якомога більшого обсягу інформації, її запам'ятовування, відтворення і використання кожним учнем [62; 97].

Відповідно до визначених вимог комбінований урок планується за такими етапами: 1) організація (перевірки готовності учнів до уроку); 2) перевірка домашнього завдання; 3) всебічна перевірка знань (здійснюється в основному через опитування); 4) підготовка учнів до активного і свідомого засвоєння; 5) засвоєння нових наукових знань; 6) закріплення щойно здобутих знань; 7) повідомлення домашнього

завдання [62]. Така організація навчально-виховного процесу визначає лише загальну технологічну схему, або дидактичну сторону навчання, не передбачає створення проекту розвивальної взаємодії учасників освітньої діяльності, що істотно знижує гуманно-розвивальний потенціал шкільного середовища.

Очевидно, що традиційний підхід в організації навчання ігнорує значення освітнього компоненту, аморфно розчиняє його у навчальному і виховному процесах. Вершиною творення такого педагогічного процесу є форма, а не зміст. Це стосується як внутрішнього процесу навчання, так і культурного розвитку особистості. Процес рефлексії знань, умінь, норм і цінностей учнів відсутній, а в теорії навчання трактується як другорядний і неважливий [109, с.28]. Категорії педагогічного процесу співвідносяться за такою схемою: навчання – освіта – виховання – розвиток – формування. Іншими словами, порушується логіка взаємопричиненого розвитку в системі “особистість – організований соціум”.

Отже, основною організаційною формою традиційної моделі навчання є урок, умови проектування якого відповідають пізнавально-інформаційному типу освіти [38; 39; 62; 102]. Тоді головним об’єктом навчання є наукові (теоретичні) знання, на удосконалення процесу засвоєння яких і спрямовані відомі теорії і концепції [11; 51; 84; 140; 141; 145]. Проте учень у цьому разі – лише об’єкт освітньої системи, дидактичне поле вияву якого як суб’єкта учіння обмежується причетністю до теоретичної (учбової) діяльності. До того ж жоден із зазначених принципів чи складових традиційного навчання безпосередньо не спрямований на забезпечення психосоціального зростання особистості, виявлення її перспективних ліній самоактуалізації. В результаті їхні соціальні запити і духовні прагнення залишаються здебільшого нереалізованими. Для вчителя основне завдання полягає в організації учбової діяльності школярів як функціональних компонентів педагогічної взаємодії. Тому є об’єктивна потреба удосконалювати методологічні

засади організаційного втілення освітнього процесу, а відтак у всіх його структурно-функціональних складових.

Спроби вітчизняних педагогів Ю.Бабанського [11; 102], І.Лернера [74], В.Онищука [96-97], М.Скаткіна [39], щодо удосконалення традиційних оргсхем навчання (*додаток А*), дали позитивні зміни у аспекті оптимізації навчального процесу, значно підвищилася ефективність передачі учням теоретичних знань і навчальних умінь користуватися ними. Відтак організаційна діяльність педагога пов'язана лише із презентацією у класі дидактичного матеріалу та здійснення його перебудови відповідно до вимог принципу доступності навчання. Такий тип планування викладацької діяльності ґрунтується на пояснювально-ілюстративному методі, який має істотні обмеження в активізації природного і соціального потенціалу учнів, використанні їхніх розумових і духовних ресурсів.

Очевидними недоліками традиційних моделей навчально-виховного процесу є одноманітність, неваріативність, спрямованість на розвиток технократичного мислення (естетичним і духовним предметам відводиться лише 3% навчального часу) [128]. Навчання переважає над вихованням та освітою, відсутня його диференціація, а тому має місце орієнтація на середнього учня, котрий вимушений виконувати вказівки учителя-командира. Серед негативних сторін класно-урочної організації навчання також називаються одноманітність конструювання освітнього процесу, нераціональний розподіл часу, ізоляція учнів від широких соціальних контактів з оточенням, відсутність самостійного прийняття рішень, слабка мовленнєва діяльність, екстенсивний діловий та інформаційний обмін [53; 95].

Підготовка до уроку здійснюється лише в межах дидактичного планування, спрямовується на аналіз наукового змісту навчального матеріалу. Знання тут є основним об'єктом, а тому відповідно до їх обсягу, значення, складності й створюються описові варіанти планів-конспектів уроків. Умовою ефективного засвоєння наукової інформації є

учень з відповідним набором індивідуальних властивостей, які в подальшому організовано не відстежуються і, природно, не розвиваються. Діяльність учителя спрямована на добування знань та на якомога більший обсяг їх поширення, а вихованець при цьому залишається пасивним спостерігачем, завдання якого – запам'ятовувати “все про все”. Окремі науковці [11; 39; 74; 96] не враховують психологічні умови організації навчання, за яких учень міг би набути статусу суб'єкта педагогічної взаємодії, виступав би рівноправним партнером, організатором розвивальних взаємин. Отже, має місце обмеження технологічного аспекту підготовки уроків: організація освітнього процесу зводиться лише до навчання всупереч розвитку особистості. Результатом цього є низька результативність навчальних занять, тому що не проектується здійснення повноцінного спілкування, творення оргклімату, задіяння механізмів соціального контролю.

Численні психолого-педагогічні дослідження спрямовані на удосконалення організації шляхом модернізації структури навчального процесу: проблемне навчання М.Махмутова [84], розвивальні уроки Г.Кириллової [51], програмоване навчання Н.Тализіної [140-141] та П.Гальперіна [153], модульне навчання Є.Сковіна [129], П.Третьякова [145-146]. Суть їх полягає в тому, що вони підвищують результативність дидактичної взаємодії в межах вимог традиційної репродуктивної орієнтації навчально-виховного процесу. Основою теоретичних розробок тут є способи формування дій за взірцем, котрі забезпечують високоефективне відтворення учнями презентованих наукових знань *(додаток Б)*.

Запровадження інноваційно-модерністських форм навчання, приречені на невдачу, тому що концептуальні засади створення їх проектів залишаються традиційними: за основу береться пізнавально-інформаційна освітня модель. Часткова видозміна елемента системи не дає змогу змінити механізм діяльності і результати процесу в цілому. Тому

оновлення навчально-виховного процесу має характеризуватися системністю змін на всіх рівнях організації дидактичної системи (цілі, зміст, форми, засоби, технології, методи, результати). Це вимагає створення інноваційної парадигми освіти, яка б відповідала вимогам сучасності, а відтак і проектування нових форм організації навчання.

Отже, урок як традиційна організаційна форма навчання, не зможе вирішити завдання сучасності щодо гуманізації, демократизації відносин у освітній діяльності, створення умов паритетної взаємодії, оскільки теоретичну основу його становить пізнавально-інформаційна парадигма освіти, яка хоч і реалізує діяльнісний підхід, все ж у межах соціальних вимог індустріального суспільства, а відтак розуміння людини як функціонального елемента системи.

### **1.3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ**

Інноваційні процеси є закономірністю у розвитку освіти. Вони спрямовані на реформування традиційного, інформаційного, стереотипного навчального процесу у школі в ефективну взаємодію вчителя і учнів для прискорення їхнього психосоціального розвитку [99; 105; 183-184]. Ідею розвивального впливу навчання на особистість уперше обґрунтував відомий педагог Г.Песталоцці понад двісті років тому. “Навчання, – стверджував він, – має носити розвивальний характер...” [103, с.23]. Відтоді проблема розвиткового потенціалу навчання є однією із стрижневих для педагогічної науки і шкільної практики. Вона стимулювала наукові пошуки дослідників на створення нових освітніх моделей, підходів, систем і методів організованої навчальної діяльності. При цьому вдосконалювалися переважно дидактичні схеми розвивального

навчання, тоді як психологічні механізми практичної реалізації прогресивних ідей залишалися традиційними.

Створення нових типів навчального процесу призвело до появи інноваційно-трансформуючих моделей освіти, що зумовлюють поліаспектний розвиток особистості, здатної оволодіти культурним досвідом на основі творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання середовища і власного Я. За цих умов учень займає не просто активну, а й ініціативну позицію в навчанні [114]. Розвиток зводиться не лише до навчальних здобутків (обсяг знань, кількість навичок та умінь теоретичної діяльності) чи адекватної педагогічним вимогам поведінки. Він характеризується якісними змінами особистості, котрі спричинені добуванням, поширенням і творенням етнонаціональних норм та цінностей [25; 163].

Модульний підхід до організації навчального процесу вирізняється з-поміж інших системністю та ієрархічністю цілей, змісту, форм, технологій засобів і результатів паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, унаслідок чого створюється психологічний простір високого саморозвивального потенціалу [24]. Серед багатьох версій-концепцій модульного навчання (*див. 2; 25; 129; 145; 185; 190; 192*) саме українська, на сучасному етапі входження національної освіти у міжкультурний європейський простір, є найперспективнішою і соціально впливовою. Вона розробляється й експериментально впроваджується під керівництвом А.Фурмана у 23 школах України. Дослідження триває більше 7 років та констатує позитивні результати (*див. 1; 32; 89-91; 124; 158; 160-170*), що досягаються завдяки реалізації вимог основоположних принципів модульно-розвивальної системи – ментальності, духовності, розвитковості, модульності і досконалим схемам наукового проектування культурно-психологічного змісту паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, що практично втілюються за допомогою системи інноваційних програмово-методичних засобів [89, с. 4-48].

Модель взаємодії основних психологічних механізмів функціонування розвивального освітнього простору (циклу) концентрується навколо людини та утвердження її як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума. Що стає реально можливим через механізм занурення індивіда у соціокультурний досвід та вивільнення його завдяки добуванню нових культурних засобів та опор. Відтак зміст освітньої діяльності спрямований на творення специфічного психологічного простору розвивальної взаємодії учасників групової мислєдіяльності і визначається: організаційним кліматом освітнього закладу; змістовим наповненням співдіяльності вчителя і учнів; наявністю механізмів добування, збагачення і поширення освоєного етнонаціонального досвіду; формами, рівнем і динамікою соціального розуміння учасників освітнього процесу; взаємодоповненням актуальної та потенційної розвивальної взаємодії; паритетними умовами ділового, інформаційного та психологічного обміну; полімотивацією внутрішньої активності і самоактивності особистості, які у взаємодоповненні визначають ефективність її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку [49; 169; 170].

Отже, за модульно-розвивальної інноваційної системи освітня діяльність є предметом наукового проектування і технологічного впровадження. Успішна практична реалізація спроектованих інноваційних модульно-розвивальних технологій безпосередньо пов'язана з організаційно-технологічним забезпеченням (*рис.1.7*), що системно та поетапно конструє оргсхему творення розвивального простору освітнього закладу як соціальної організації.





Рис. 1.7 Ієрархічна організація аспектів і компонентів організаційно-технологічного забезпечення модульно-розвивальної системи навчання як інноваційної оргсхеми наукового проекту

Першим етапом психологічного проектування модульно-розвивальної системи є створення організаційного модуля – багатофункціональної та ієрархічно структурованої системи життєдіяльності навчального закладу, що забезпечує його функціонування і розвиток як культурної інституції управлінськими засобами (цілі, методи, форми, стиль тощо). Такий модуль є конкретною моделлю управління школою, яка творить розумово, соціально і духовно зрілу особистість. Прикладною стороною оргмодуля є складання розкладу навчальних занять, за якими організується залучення учнів до освітньо адаптованої системи знань, норм, умінь і цінностей [163, с.319]. Проект цього модуля твориться з урахуванням основних психофізіологічних і психолого-педагогічних закономірностей ефективного навчання. Кожен учень щоденно готує і вивчає 2-3, максимум 4 навчальних курси. Оргмодуль утілює принципи модульності, наступності і розвитковості освітнього процесу шляхом дотримання таких вимог: 1) тривалість навчальних міні-модулів зростає від ступеня до ступеня середньої освіти; 2) кількість

навчальних курсів, які вивчає учень протягом дня від першого до останнього класу зменшується; 3) число об'єднаних 20- або 30-хвилинних міні-модулів з одного предмету зростає з кожним роком навчання; 4) динаміка організаційних форм навчального дня і тижня має бути достатньою, зважаючи на вік та актуальні потреби учнів.

Концептуальні основи оргмодуля визначають стратегію управління освітнім процесом та трансформуються у проекти дидактичних модулів, що є психолого-педагогічною концепцією розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час соціокультурної презентації навчального курсу. Проектування його відображає програму психосоціального зросту особистості на півріччя чи навчальний рік і є теоретичним описом цілісного освітнього процесу, що містить: систему проектно-цільових модулів, в якій кожний реалізується як психодраматична оргсхема; сукупність змістових модулів; ієрархію здвоєних та строєних міні-модулів; єдність технологічних модулів, що забезпечує чітку організацію процесів функціонального розвитку і управління окремих навчальних модулів; послідовність результативних модулів [163, с.312].

Дидактичний модуль – це водночас системний науковий проект поступального переходу від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляційних і ціннісно-естетичних. Це означає, що учень перебуває в такому стані дієво-конструктивного оновлення шкільного довкілля і самого себе, що спочатку він перевіряє достовірність теоретичних знань на істинність через експеримент, доказ, досвід, далі підтверджує чи спростовує можливість практичного втілення освоєних соціальних проектів, програм, методик, технологій й, нарешті він обстоює вистраждані ним ідеї і цінності, ставлення й оцінки, переконання і кодекси за принципом “тут і тепер”.

Дидактичний модуль є своєрідною альтернативою методики викладання навчального предмета, оскільки логіка розгортання розвивальної взаємодії вчителя і учнів упродовж дев'яти місяців наслідують

закономірний перебіг процесів соціального розуміння. Щонайперше освітній процес спрямовує плекання полімотиваційних форм сумісної діяльності учасника педагогічних взаємин. Організаційні схеми модульно-розвивального навчання, крім того, моделюють насичений розвивальний простір паритетної співпраці наставника і вихованців у класі. Опертям тут є інтенсивний діловий, інформаційний і психологічний обмін [49], що регулює соціальну поведінку учнів за допомогою системи інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми, культурні матриці, міні-підручники тощо) (див. 89; 160; 169; 170). Врахування мотивів, бажань учасників навчання, залежить від завдань, змісту і форм нормативно заданої пошукової активності особистості на кожному етапі цілісного циклу як під час наукового проектування, так і на етапі практичного втілення.

Наступним важливим етапом створення наукового проекту модульно-розвивальної взаємодії є функціонально-структурне наповнення навчального модуля – цільової відкритої і порівняно завершеної сукупності реальних та взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що реалізує змістовий модуль через форму-модуль [163, с.315]. Зазначена технологічна модель має психологічне підґрунтя у вигляді відповідних принципів, закономірностей, механізмів, понять і наукових фактів та забезпечує психосоціальне зростання учасників навчального процесу через поетапне збагачення актуалізованих структур їхнього ментального досвіду [163]. При цьому своєрідність психологічного простору міжособистісних взаємин по-різному розвиває полімотиваційність освітньої активності школярів, зосереджуючи їхні зусилля то на творчій актуалізації чи навчальних досягненнях, то на співробітництві чи соціальному визнанні, то на дисципліні і відповідальності чи організаційній приналежності кожного до класного колективу. Все це комплексно формує соціокультурний образ гуманної і різнобічно розвиненої особистості.

Отже, навчальний модуль представлений як оргмодель творення розвивальної взаємодії, що відображає структурну схему проекту (змістовий модуль, форма-модуль, технологічний модуль, процесуальний модуль, результативний модуль), визначає тактику проектування, теоретичні орієнтири організації освітнього процесу (принципи, закономірності), межі застосування ідеалізованої теоретичної концепції, процесуальні показники втілення інноваційної системи навчання.

Наступним етапом психологічного проектування модульно-розвивальних занять є створення оргсхеми практичного втілення організаційної моделі розвивальних взаємин. Технологічний та методичний аспекти забезпечення функціонування цілісного освітнього циклу утворює поєднання технологічного, розвивального, процесуального і ритмо-модулів, ефективність проектування та конструювання визначає тестовий та результативний модулі, що об'єктивно досліджують організацію паритетних взаємин, наявність повноцінного спілкування, організаційного клімату у взаємодоповненні з психологічним простором, полімотиваційністю, діловим, інформаційним та психологічним обмінами і механізмів функціонування соціального контролю [89, с.4-48; 164].

Технологічний модуль здійснює процес функціонування і розвитку навчального модуля, визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою характеристики психолого-педагогічних засобів, способів їх функціонування. Основні принципи, критерії та умови реалізації даного модуля визначаються технологічною моделлю повного функціонального циклу навчального модуля та сукупністю похідних психодраматичних технологій [47; 125; 163].

Практичне утілення освітніх технологій організовується через процесуальний модуль як конкретний психодраматичний перебіг розвивальної взаємодії вчителя і учнів при повноцінному функціонуванні навчального модуля та проходженні пізнавально-емоційної, критично-регуляційної і ціннісно-естетичної фаз проживання загальнолюдського

досвіду та забезпечує психосоціальне зростання їхнього потенціалу. Такий різновид організації модульно-розвивального освітнього процесу є багатофункціональною системою відкритих і взаємопричинених зовнішніх (навчальних, виховних, освітніх) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мислительних, волевих, рефлексивних тощо) навчання, що визначає глибину і простір розвивальної взаємодії.

Успішність реалізації розвивальної взаємодії визначає проект модульного заняття, що створюється за законами театрального мистецтва. Етапи цілісного функціонування навчального модуля проектуються як сценарні дії, які послідовно реалізуються у актах та організують ритмо-модулі як довершений цикл синхронізованих коливань психосоціальних потоків (1 дія – навчальний ритм, 2 дія – виховний ритм, 3 дія – освітній ритм) [163].

Основною організаційною одиницею модульно-розвивального навчання є міні-модуль (або модульно-розвивальне заняття), яке проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб), порівняно постійними групами учнів, добір яких здійснюється за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, професійність тощо). Тривалість заняття 30, 25, 20 хвилин, що враховує психофізіологічні ритми працездатності учнів та психоемоційну спроможність конструктивно контактувати з оточенням. Цілісність, неперервність, розвитковість освітнього процесу забезпечується єдністю змістового (теоретичного) і формального (практичного) модулів, що зумовлює поєднання теоретично-дидактично-пошукових аспектів трансформації навчання та технологій практичної реалізації інноваційних змін. Кількість поєднаних міні-модулів визначається: а) специфікою дидактичного модуля; б) структурою формального модуля – комбінованою організаційною формою, що полягає у здвоєному, строєному або системному (чотири і більше) застосуванні модульних занять окремого навчального курсу протягом одного дня; в) віковими та індивідуальними особливостями учнів; г) тривалістю міні-

модулів (20, 25, 30 хвилин); д) окремими вимогами та умовами організаційного модуля. Встановлено також, що форма-модуль має відповідати таким вимогам: 1) міні-модуль окремого формального модуля стосується одного, або не більше двох етапів цілісного модульно-розвивального процесу; 2) оптимальна кількість формальних модулів при повноцінному функціонуванні навчального модуля дорівнює восьми (від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного), а міні-модулів у варіанті 3х30 хв. – двадцять одному [163, с.313].

Такий розподіл часових меж організації розвивальної взаємодії дає змогу ефективно використовувати психофізіологічні властивості учнів різних вікових категорій для продуктивного навчання. Крім того психосоціально вирізняється кожен етап модульно-розвивального процесу та досягається довершеність у розвитку певного набору особистісних властивостей учня з індивідуальним ментальним досвідом і потенціалом [163]. За таких умов на модульному занятті мобілізуються психофізіологічні, психоемоційні і духовні резерви вчителя і учнів.

Модульне заняття має чітко обґрунтовану психодидактичну мету розвивальної взаємодії, яка фіксується в науковому проекті змістового модуля, що гармонійно поєднує модулі знань, умінь, норм, цінностей. Для організації ефективного ділового, інформаційного та психологічного обміну створюються навчальні проблемно-модульні програми, завдання яких – реальне збагачення навчальних курсів соціокультурним досвідом нації і людства. Такий підхід надає навчальному процесу ознак діалогічності, толерантності, паритетності, тому, що створення і розв'язання проблемних ситуацій передбачає природне виникнення помилкових дій і спроб, котрі наочно свідчать про наявність пошукової активності учнів. Це, зі свого боку, обумовлює науково-проектну діяльність вчителя щодо власної інноваційної реалізації схем неперервної розвивальної взаємодії за психомистецькими закономірностями [47;125].

Зокрема І.Зязюн, Г.Сагач стверджують: "...актор і педагог повинні набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити..."[47, с.119].

Освітні технології модульно-розвивального процесу базуються на інноваційних оргсхемах розвивальної взаємодії, які проектуються у двох варіантах: а) теоретичному як наукові проекти навчальних модулів; б) практичному як освітні сценарії модульно-розвивальних занять. Це надає міні-модулю ознак дидактичної цілісності, логічної та психологічної завершеності. Зазначена оргсхема двоаспектно спроектованого освітнього процесу зумовлює різноманітність і взаємодоповнення способу, форм, механізмів і засобів паритетної діяльності вчителя і учнів, що спричинює мікроростання соціального розвитку учасників навчання.

Отож, за такої організації освітнього процесу модуль є систематизуючим способом світобачення, зміст якого гармонійно поєднує частини розвивального простору та дає можливість застосування психологічного проектування освітньої діяльності (*рис. 1.8*). Наукове передбачення здійснюється на всіх рівнях конструктивної реорганізації за інноваційної модульно-розвивальної системи та створює умови функціонування школи як соціальної організації за відповідними принципами та критеріями, що обумовлюють паритетність, розвитковість педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу. Підготовка сценаріїв модульно-розвивальних занять здійснюється на найвищому технологічному рівні (освітньому), що дає змогу організації повноцінного спілкування між вчителем і учнями у єдності інтерактивної, комунікативної, перцептивної та інтуїтивної сторін [6; 116; 133]; створення позитивного організаційного клімату, зокрема у взаємодії із психологічним розвивальним простором, полімотиваційністю, діловим, інформаційним та психологічним обмінами; задіяння і використання механізмів соціального контролю та самоконтролю.



**Рис. 1.8 Рівні наукового проектування оргструктур функціонування цілісного освітнього процесу за модульно-розвивальної системи.**



## ВИСНОВКИ

1. Основою здійснення освітнього процесу є організаційні форми навчання, що обумовлюють характер взаємодії вчителя і учня відповідно до режиму роботи школи. Повнота та ефективність їх конструювання визначається технологічним рівнем організації педагогічної взаємодії, мірою задіяння оргструктурними компонентами процесів навчання, виховання, освіти.
2. Аналіз найбільш відомих організаційних систем розвивального навчання (*табл. 1.2*) показує, що при створенні оргмоделей їх функціонування керуються емпіричними правилами планування навчально-виховного процесу, здійснюючи запровадження інновацій на рівні педагогічних технологій (систем методів навчання). Такий підхід до реорганізації освітньої діяльності не дає змоги ефективно реконструювати структури функціонування освітнього закладу, обмежуючи розуміння першопочаткової ідеї їх створення. До того ж, педагогічне експериментування не в змозі системно удосконалити оргсхему навчання, здійснити детальний аналіз інновацій, виявити їх ефективність та доцільність. Так як наукове передбачення перебігу педагогічної взаємодії традиційно завершується написанням плану заняття, який обґрунтовує та конкретизує здійснення схеми ретрансляції емпіричного знання, не враховуючи психологічних чинників розвивальної взаємодії (сприймання, відреагування, усвідомлення, розуміння та ін.).
3. Основою створення модульно-розвивальних технологій організації освітнього процесу є принципи психологічного проектування. Відтак на інноваційних заняттях забезпечується:
  - конструювання розвивального простору (використання інноваційного програмово-методичного забезпечення);

- творення паритетних взаємин (модельовання проблемно-діалогічних ситуацій);
- реалізація та розвиток сутнісного інтелектуального, емоційного, креативного потенціалу учасників освітньої діяльності кожного ситуативного моменту (використання психомистецьких технологій).

## **РОЗДІЛ 2**

### **МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗМІСТУ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

### **2.1. МОДЕЛЬ РІВНІВ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Сучасний етап розвитку національної освіти характеризується численними спробами впровадити різноманітні нововведення, інновації, реформи. У цій ситуації виникає проблема методологічного аналізу тих чи інших трансформацій у сфері шкільної та вузівської практики. Науковці навіть пропонують створити нову галузь методологічного знання – освітню інноватику, яка б вивчала ефективність педагогічних нововведень та способи їх успішної реалізації [99; 106; 183; 184]. Оскільки інноваційну діяльність неможливо формалізувати, передусім через нестабільність людського чинника та природні психологічні бар'єри міжособистих взаєностосунків, то має місце нагальна потреба у створенні проекту організаційного забезпечення нових систем навчання із обов'язковим урахуванням мотиваційних установок, ціннісних орієнтацій, моральних норм та гуманних устремлінь освітянського соціуму. Тут аж ніяк не обійтися без професійно налаштованого наукового проектування. На думку багатьох науковців, саме воно дасть змогу реалізувати системність у запровадженні психологічних інновацій на всіх рівнях організації освітньої діяльності [55; 106; 111; 112; 163].

Концептуальну основу науково-проектного освоєння нововведень становить модель “життєвого циклу”, згідно з якою остання містить

чотири етапи: а) розробка інноваційного запровадження, яке здійснюється як фундаментальне дослідження на теоретичному і прикладному рівнях; б) проектування нововведення; в) впровадження інновацій (локальне, сутнісне, повне); г) використання новацій та їх поступова застарілість (вичерпування можливостей, поява альтернатив) [111]. При цьому важливо науковими засобами описати перехід системи конструювання з одного якісного стану в інший та управляти цим процесом, що в змозі здійснювати, на наш погляд, психологічне проектування, яке культурними засобами творить нову освітню чи педагогічну організованість (модель, технологія, структура тощо), не порушуючи усталених засад її функціонування. За цих умов можливе швидке розв'язання проблеми інноваційного осучаснення навчально-виховного процесу при максимальному задіянні всіх наявних інтелектуальних, технічних і природних ресурсів.

В організації сучасного навчального процесу традиційно застосовується планування, щонайперше річне, календарно-тематичне, поурочне. План – це своєрідна теоретична розробка, що висвітлює процес організації нововведення та алгоритмічно описує етапи його втілення з позицій нормативного підходу. Процедура планування зосереджена на аналізі теоретичних понять навчального матеріалу, а тому завдання вчителя зводиться до розподілу наукової інформації та її дидактичної систематизації у вигляді відбору того чи іншого навчального матеріалу [11; 51; 74; 97; 129; 140; 146]. У цьому контексті вказується, що реалізація вимог пізнавально-інформаційної парадигми розвитку освіти здійснюється через планування як процес і план як результат цього процесу, які достатні для спрощеної організації навчального процесу, зорієнтованого переважно на трансляцію наукових знань і формування умінь. Традиційна шкільна практика закономірно обмежилася запровадженням локальних інноваційних змін на рівні педагогічних прийомів, методів і технологій, планову підготовку яких забезпечує нині учительське, методичне і

педагогічне експериментування [162]. Проте зазначені нововведення не виходять за межі традиційної освітньої моделі, у т. ч. не змінюють принципи проектування цілей, змісту, форм, методів і засобів освітньої діяльності вчителів і учнів. Отож одразу постає проблема новаторського і масового запровадження фундаментальних освітніх інновацій, вивчення їх доцільності та ефективності.

Водночас для підвищення рівня теоретичного обґрунтування плану почасті застосовується процедура наукового прогнозування як одного з важливих способів передбачення та реалізації інноваційних ідей. Технологію створення прогнозу розробляли зарубіжні та вітчизняні вчені: А.Анчишкін [9], І.Бестужев-Лада [18], Л.Голованів [127], Г.Добров [40], Е.Єршов [9], В.Лисичкін [76], С.Саркісян [127], Е. Янч [187]. Встановлено, що процедуру прогнозування насамперед слід розподіляти на два етапи: створення пошукового прогнозу і нормативне прогнозування події чи явища.

Процедура першого етапу містить такі компоненти: 1) розробка програми дослідження як логічного механізму здійснення; 2) побудова базової моделі на нормативних засадах теоретичної концепції; 3) створення прогнозного фону, що задає межі застосування програми; 4) здійснення пошукового прогнозу, визначення критеріїв оцінювання, прийняття та розуміння нового користувачем, доопрацювання моделі. Мета пошукового прогнозу – створення теоретичної моделі функціонування організації за умов освоєння інновацій. Його кінцевий результат спрямований на перспективну проблемну ситуацію, тобто вибудову “дерева проблем” і прийнятних способів їх розв’язку. Аналізований прогноз задає принаймні чотири теоретичні значення застосування нововведення: а) пряму екстраполяції як спосіб зростання соціального ефекту інноваційних реформацій; б) “верхню екстрему”, тобто розумну межу застосування того чи іншого нововведення; в) “нижню екстрему”,

себто умови, за яких новація втрачає свій зміст; г) найваріативніше поле можливої реалізації нововведення.

Наступним етапом прогнозування є нормотворення: без нормативних рамок пошуковий прогноз являє собою хаос спроб і помилок. І це зрозуміло, оскільки соціальні нормативи визначають міру відповідальності людини перед суспільством та характеризують рівень задоволення її потреб. Нормотворення як процес також здійснюється поетапно: перший – цілепокладання, визначення основних цілей, що спричинені проблемною ситуацією; другий – створення програми реалізації та логічного механізму запровадження нововведення; третій – написання плану й алгоритму запровадження; четвертий – післяпланова програма реалізації нововведення, врахування особливостей застосування теоретичної розробки; п'ятий – утілення проекту, тобто конкретна реалізація інновації; шостий – поточне управління застосуванням нововведення.

Метою проведення нормативного прогнозу є підвищення рівня наукового обґрунтування плану. Хоч процедура прогнозування передбачає створення проекту, але практичне його здійснення неможливе через те, що прогностика не вирішує питань практичної реалізації, вона є “евентуальною” категорією, тобто такою, що передбачає наявність випадкової можливості за відомих ідеальних умов і не вимагає їх трансформації у реальні [18, с.11].

Використання прогнозування особливо ефективно при створенні технічних новацій у галузі електроніки, ядерної енергетики тощо, а також там, де не присутній людський чинник. Запровадження інновацій у суспільні організації потребує психологічного проектування, тому що проект, на відміну від прогнозу, висвітлює всі можливі варіанти утілення нововведення, враховуючи умови реального існування об'єкту.

Науковий проект – це: а) вербальне здійснення нововведення, б) алгоритм актуалізації сьогодення задля повноцінної реалізації теоретичної концепції, в) системна форма організації, що поєднує планування,

програмування, прогнозування та моделювання. Він обумовлює та гарантує реалізацію певної системи вимірів і критеріїв конструктивної діяльності, враховує потреби соціуму, а також технологічність, здатність до втілення, керованість, надійність, оптимальність засобів. Гносеологічно, заповнюючи інтервал між теорією і практикою, наукове проектування визначає методологію конструктивної діяльності. Соціальна вага проекту полягає в тому, що він зорієнтований на ціннісно-нормативні структури суспільства, оскільки процедура його підготовки передбачає обов'язкове проведення експерименту, прогнозує способи реалізації новацій за об'єктивних умов та висвітлює версії перетворення наявної практики в оновлену, або якісно нову.

Психологічне проектування у сфері методології освіти здійснюється нами за взаємозалежними рівнями технологічного забезпечення конструктивної діяльності, що дає змогу системно вивчати та комплексно впроваджувати інновації:

- стратегія проектування: а) задається парадигмою освітньої діяльності; б) окреслює ієрархію ("дерево") цілей і завдань, джерела, форми і засоби проблемних освітніх ситуацій та способи їх розв'язку; в) обґрунтовує програму розвитку освітнього закладу як соціальної інституції на основі чітко заданих критеріїв;

- тактика проектування: а) відображає закони і закономірності (принципи) інноваційної системи; б) визначає процесуальні показники проектування; в) встановлює доцільні межі застосування теоретичної моделі на практиці;

- техніка проектування: а) описує поетапне запровадження експериментальних умов; б) визначає терміни виконання проектних завдань, ресурси та організаційні заходи; в) пропонує оптимальний розподіл функцій управління та виконання;

- методика реалізації інновацій: а) обґрунтовує особливості практичного запровадження нововведення; б) пропонує оптимальний вибір методів роботи; в) визначає сукупність прийомів і засобів інноваційної діяльності;

- досвід створення проектно-конструктивної діяльності: а) характеризує варіантне поле здійснення проекту; б) реалізує блоки контролю та оцінки інноваційної діяльності; в) свідчить про наявність рефлексивних механізмів під час запровадження нововведень [67; 163].

Отож науковий проект є систематизуючим способом організації інноваційної діяльності, що технологічно забезпечує дотримання необхідних теоретичних вимог у створенні нових структур, а саме: умовами її поступального розвитку, збереження функціональної цілісності в ситуації невеликих витратних ресурсів та максимальної активізації всього можливого потенціалу організації. При цьому процедура психологічного проектування організаційного нововведення створює широке поле конструкторської діяльності науковців та практиків (*рис. 2.1*), що систематично та поетапно (за допомогою експериментальних засобів) здійснюють реформування окремої соціальної структури (організація, інститут, корпорація тощо).

Зауважимо, що проект, прогноз, план, модель – це різні гносеологічні категорії, але схожі онтологічно, тому що мають спільне завдання – наукове передбачення. Серед зазначених інваріантів саме проектування є найдоцільнішим системним способом конструювання майбутнього (*рис. 2.2*), оскільки логічно поєднує концептуально обґрунтовані етапи проектувальної діяльності:

- програмування – розробка логічного механізму реформування;
- моделювання – ідеалізація реального об'єкта;
- алгоритмізація – поетапна реалізація нововведення та умови реального існування освітньої організації;

- прогнозування вивчення варіантного поля здійснення експерименту з урахуванням особливостей прийняття і розуміння інновації;



- досвід функціонування освітньої організації за новостворених умов;
- оцінювання ефективності, результативності та доцільності впроваджених інноваційних змін.

***Рис.2.1 Поле проектно-конструкторської діяльності науковців і практиків у запровадженні інноваційних систем реорганізації соціальних структур.***

Прогноз також характеризується системністю, проте стосується лише форми конкретизації передбачення, а не процедури конструювання, тому що описує випадкові можливості ідеалізованих обставин (моделювання і планування). До того ж доцільним вважається прогноз глибиною у п'ять років [67], а цей часовий термін не охоплює меж упровадження фундаментальних інноваційних змін у систему сучасної суспільної практики. Тому для забезпечення повноцінного функціонування організацій на етапі інноваційних реформацій та групових дій доцільно користуватися принципами і засобами психологічного проектування.

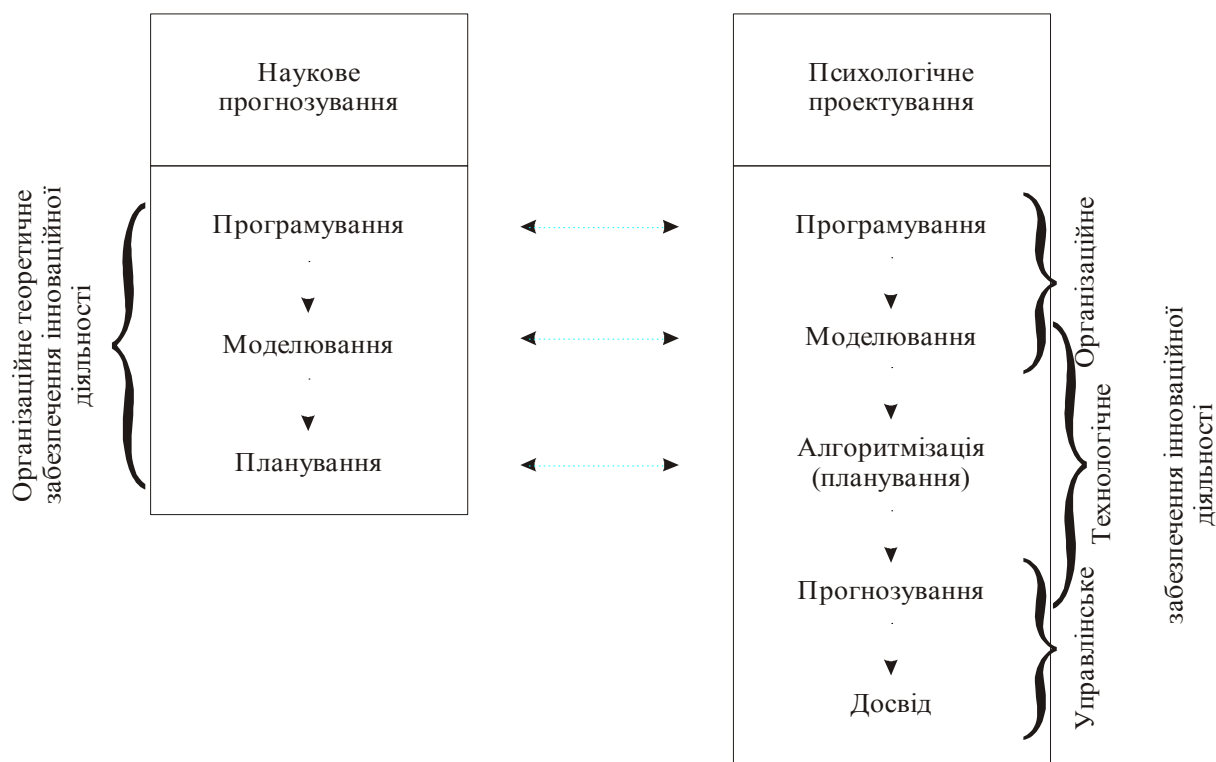


Рис. 2.2 Порівняння масштабності способів наукового передбачення та конструювання майбутнього за допомогою системної інноваційної діяльності.

Зміст та умови наукового проектування модульно-розвивальної системи визначаються комплексом теоретичних вимог щодо організації розвивального освітнього простору. Основоположними ідеями інноваційної соціально-культурної парадигми гуманітарної сфери суспільства є культура і розвиток, які збагачують зміст прогресивного витлумачення соціалізації як універсального культурного явища. У цьому випадку предметом наукового пізнання і проектного творення є культурний розвиток людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, а ідея розвитку наповнюється новим концептуальним змістом, виявляються умови і чинники створення культуроємного шкільного простору, в якому послідовно функціонують критична, проблемна і кризова світоглядні ситуації, котрі відповідно зорганізують пізнавальну, регуляційну та ціннісну пошукову активність учня [90; 91; 158; 162; 169].

Науково-проектна робота – важлива складова мисленнєвої сфери особистості, яка об'єднує дослідну та світоглядну діяльність шляхом поєднання науково-теоретичних засад освітньої інноватики та реальних умов життєдіяльності загальноосвітнього закладу. Вона, крім того, вимагає інтеграції наукового і досвідно-емпіричного на міждисциплінарному рівні професійної інтерпретації (філософія, педагогіка, соціологія, дидактика, психологія). Це дає змогу домогтися вищої самоорганізації розвивального простору на засадах паритетності педагогічної співпраці.

Модульно-розвивальний процес проектується як форма соціалізації особистості в оволодінні учнем культурним та загальнолюдським досвідом на рівні знань, умінь, норм і цінностей, що сприяє актуалізації процесів його творчої рефлексії і самопізнання. Перебіг розвивальних взаємин у системі модульного навчання визнають процесуальні модулі, які надають функціональному циклу навчального модуля таких ознак: 1) організаційної послідовності – наявність семи – восьми етапів функціонування, обов'язкове проектування взаємопереходів, котрі висвітлює сценарій модульного заняття, творення якого визначається основами драматичного мистецтва (наявність дій, актів сценарного дійства); 2) насиченості змісту – проектування освітнього змісту відповідно до окремих психодидактичних вимог етапу проходження навчального модуля; 3) цілісності структури – організація розвивального простору від інформаційно-пізнавальної до нормативно-регулятивної та до ціннісно-естетичної фаз; 4) відносної самодостатності міні-модулів – проектування кожного етапу цілісного функціонального циклу навчального модуля вимагає побудови гнучкої і динамічної системи організації навчання і прогнозує її безперервний розвиток у просторі і часі; 5) циклічності освітньої діяльності – взаємопов'язане функціонування навчальних модулів, що наслідують закономірності паритетної соціальної взаємодії особистості в групі [163].

Психологічне проектування цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу обумовлює процедура організації змін ритмо-модулів розвивальної взаємодії, що здійснюється за такими закономірностями: 1) часова перевага навчального ритму щодо виховного, а виховного щодо освітнього: організація розвивальних взаємин утілюється за етапами навчального модуля від установчо-мотиваційного до духовно-естетичного, відповідно культурний досвід здобувається у трьох ситуативних моментах соціального розуміння – ситуаціях навчання (одиночного), виховання (особлива) та освіти(загального); 2) природна наступність проблемної, регуляційної і світоглядної процедур модульно-розвивального процесу, котрі відображають конкретну діалектику ритмо-модулів і наявність процесів інформаційного пізнання, нормативного регулювання, світоглядного оцінювання; 3) практична реалізація інноваційної оргсхеми навчального модуля як мистецького дійства, котре організується за відповідним сценарієм і містить три дії (навчального, виховного та освітнього спрямування) та розгортається за класичною схемою: зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка; 4) проектна взаємозалежність рівнів організації модульно-розвивального процесу (*див. табл. 2.1*); 5) функціональна триритмічність цілісного освітнього процесу, котра забезпечує циклічний ритм навчального модуля, аж до духовно-естетичного етапу, який задіює механізми творчої рефлексії, самоусвідомлення, самооцінка, саморозвиток, самореалізація.

Таблиця 2.1.

Психологічне проектування організаційної матриці цілісного модульно-розвивального процесу навчального курсу

		Етапи наукового проектування основних організаційних структур модульно-розвивального процесу				
		А Перший - оргмодуль функціонування освітнього закладу	Б Другий - оргмодель розвитку функціонування освітнього процесу	В Третій - оргсхема механізму реалізації розвивальної педагогічної взаємодії	Г Четвертий - оргформа створена розвивального простору паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів	Д П'ятий - оргспосіб здійснення розвивальної взаємодії (групові та індивідуальні форми), оцінка змістового перебігу освітньої діяльності
Рівні освітньо-психологічного проектування організаційних структур модульно-розвивального процесу	1. Глобальні: стратегія освітньо-психологічного проектування оргструктур	Визначення цілей і завдань функціонування освітнього закладу як соціальної організації A1	Визначення цілей і завдань на рівні дидактичного модуля проектування освітнього змісту B1	Проектування цілей і завдань на рівні навчального модуля B1	Визначення цілей і завдань реалізації розвивальної взаємодії кожного ситуативного моменту при проходженні етапів модульно-розвивального циклу Г1	Оцінка ефективності реалізації розвивальної взаємодії на модульному занятті (тестування, аналізування тощо) Д1
	2. Загальний: тактика створення проекту	Принципи та закономірності діяльності експериментальної школи A2	Принципи та закономірності створення оргмоделі освітнього простору B2	Принципи та закономірності написання проектів навчальних модулів B2	Принципи та закономірності написання сценаріїв модульно-розвивальних занять Г2	Встановлення принципів та закономірностей експертного оцінювання модульно-розвивального процесу Д2
	3. Особливий: техніка реалізації цілісного циклу модульно-розвивального процесу	Вивчення освітнього змісту навчальних дисциплін, його детальне аналізування та структурування A3	Аналізування освітнього змісту навчальної дисципліни проектування змістового модуля B3	Проектування освітнього простору як технології творення неперервної розвивальної взаємодії у єдності навчального, виховного та освітнього ритмів B3	Організація взаємодії як мистецького дійства з використанням взаємозалежних дій Г3	Створення тест-карти оцінювання ефективності модульно-розвивальних занять Д3
	4. Одиночний: методика творення розвивального педагогічного простору	Написання розкладу модульно-розвивальних занять A4	Створення граф-схем та матриць соціально-культурного змісту навчальних дисциплін B4	Написання проектів навчальних модулів B4	Творення розвивальних взаємин кожного ситуативного моменту, організовуючи синхронну дію ритмо-модуля на конкретному формальному модулі Г4	Тестування, кількісний і якісний аналіз результатів Д4
	5. Конкретно-ситуативний: досвід освітньо-психологічного проектування	Досвід створення оргмодулів функціонування освітнього закладу, детальне його аналізування та експертне оцінювання A5	Вивчення досвіду створення оргмоделей, експертне оцінювання поданого етапу освітньо-психологічного проектування B5	Аналізування та виявлення ефективності проектів навчальних модулів через експертне оцінювання B5	Експертне оцінювання учителями власної освітньої діяльності виявлення недоліків, аналізування утруднень Г5	Зведення результатів ефективності організації модульно-розвивального процесу, оцінка доцільності проведення фундаментального експериментування Д5

Стратегія психологічного проектування модульно-розвивального процесу визначається “деревом” цілей і завдань, що вказує на можливі оргрівні міжсуб’єктної взаємодії: оргмодулі – оргмоделі – оргсхеми – оргформи – оргспособи. Так, мета обґрунтовується на рівні дидактичного модуля і технологічно проектується разом із організаційним модулем, котрі задають схеми і матриці культурно-психологічного змісту навчальних курсів. Перші презентують цілісний освітній зміст в ієрархічній формі, відображаючи взаємозв’язок розділів, тем, змістових блоків, основних категорій і понять, етапів цілісного модульного процесу, кількість годин і міні-модулів тощо. При цьому граф відображає змістово-логічну структуру навчальної дисципліни, що схематично реалізує культурну стратегію її вивчення, на відміну від досвідної і традиційної, наукової.

Аналізований інноваційний засіб є альтернативою традиційного календарно-тематичного планування. Граф-схеми вирізняються з-поміж

інших програмово-методичних засобів такими ознаками: а) ієрархічною організацією конкретного соціокультурного досвіду, що може мати науково-інформаційний, культурно-інформаційний, інструктивно-діяльнісний, системно-узагальнюючий, науково-гуманітарний, або духовно-мистецький зміст дидактичного модуля; б) дедуктивним підходом (від найзагальніших законів і категорій до спеціальних закономірностей і окремих понять) у розгортанні освітнього змісту курсу; в) поступальним зануренням особистості у спроектований зміст за допомогою системи найзагальніших категорій у взаємодоповненні їх практичної і теоретичної інтерпретації; г) використанням системно-діяльнісних орієнтирів в організації цілісного освітнього процесу від теорії (концепція модуля) до практики реальних педагогічних взаємин (досвід повноцінного функціонування навчальних модулів) [160; 170].

Ще одним важливим інноваційним засобом функціонального забезпечення організаційного простору школи є матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів, що визначають стратегію управління розвивальною педагогічною взаємодією через досягнення глибинних рівнів занурення школярів у загальнолюдський досвід та особисте вивільнення їхніх потенцій, розширення меж зовнішньої та внутрішньої самореалізації та самовдосконалення. Матриці – це універсальний спосіб наукового проектування змісту національного виховання, що, незважаючи на специфіку навчального матеріалу, окреслює ментальні координати і водночас суб'єктивні характеристики розвитку учня як особистості та індивідуальності. Їх зміст визначається складністю змістового модуля, а відтак гармонійним поєднанням модулів знань (що?), умінь (що саме?), норм (як?) і цінностей (для чого?) – з одного боку, і різновидами змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлінсько-технологічний) – з іншого [163; 169]. Мислєдіяльність учителів під час проектного створення матриць за найкращих умов слідує закономірностям

модульно-розвивального циклу, тобто фіксує конкретну діалектику навчального, виховного та освітнього різновидів впливу шкільного оточення на особистість. Організаційний модуль, з нашої точки зору, і є першим рівнем проектування модульно-розвивального процесу, оскільки саме він визначає добір і поєднання дидактичних модулів, а також послідовно конкретизується в інноваційних програмово-методичних засобах, щонайперше у граф-схемах і матрицях соціально-культурного наповнення освітньої діяльності вчителів і учнів експериментальних шкіл Інституту ЕСО. Дієвість зазначених нововведень підтверджена ґрунтовною науково-методичною експертизою як організаційних схем шкільного навчання, так і новостворених методичних засобів.

Наступний етап психологічного проектування модульно-розвивальної оргмоделі полягає в адаптації освітніх завдань до логіки розгортання розвивальної педагогічної взаємодії у двох аспектах: а) взаємозв'язку спроектованих завдань та одержаних результатів; б) єдності різновидів цієї взаємодії – психолого-педагогічної, навчально-предметної, методично-засобової та управлінсько-технологічної на конкретному модульному занятті. Безпосереднім утіленням цього рівня є так званий науковий проект навчального модуля, що моделює розгортання освітнього змісту окремого розділу, або навчальної теми за етапами модульно-розвивального процесу. Водночас має місце проектна ідеалізація теоретичних положень інноваційної системи, коли обґрунтовуються оптимальні умови найефективнішого перебігу паритетної освітньої діяльності в конкретному класі учнів і за специфічних проблемно-тематичних і просторово-часових обставин.

Встановлено, що аналізовані проекти навчальних модулів мають складатися із загальної та спеціальної частин, кожна з яких характеризується унікальними спрямуваннями, структурою, оформленням. Перша описує основні завдання психосоціального розвитку учня в оволодінні того чи іншого обсягу соціокультурного досвіду і визначає

результати функціонування окремого навчального модуля як взаємодоповнення “знати”, “вміти”, “нормувати”, “цінувати”; друга – подає різноаспектне змістове наповнення розвивальної взаємодії кожного міні-модуля залежно від етапу модульно-розвивального процесу (чуттєво-емоційний, установчо-мотиваційний і т.ін.) [90]. Зрозуміло, що спеціальна частина складніша у проектуванні та вимагає професійної мислєдїяльності науковцїв і практикїв. Найважливіше тут ґрунтовно структурувати і мінімізувати великий обсяг освітнього змісту, розмежувати види, форми і способи розвивальної взаємодії вчителя і учнів, зважаючи на предметну специфіку і культурний контекст навчального курсу.

Наступний третій етап проектування модульно-розвивального процесу полягає у створенні оргсхем, котрі визначають техніку організації суспільно-культурного простору педагогічних взаємин. Узагальненим виявом цього рівня є освітній сценарій, що спирається на концепції технологічного і розвивального модулїв та являє собою деталізований науково-мистецький опис психодраматичного перебігу інноваційного навчального процесу. Проектуються ситуації і сцени неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів на засадах паритетності творення культурного довкілля та самих учасників освітнього процесу як громадян, особистостей та індивідуальностей кожного ситуативного моменту самореалізації. При цьому проектно-пошукова діяльність здійснюється у двох взаємопов’язаних напрямках: а) детально обґрунтовується обсяг і структура цілісного блоку освітнього змісту. Система наукових категорій і понять, сукупність норм і умінь, гармонія ставлень, оцінок і цінностей тощо; б) визначаються межі соціально-культурного зростання особистості учня шляхом виявлення і розвитку його позитивного ментального потенціалу [163].

Сценарії модульно-розвивальних занять проектуються відповідно до поетапної дії закономірностей цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу і втілюють той чи інший алгоритм



психомистецького перебігу розвивальної педагогічної взаємодії [158]. Вчитель максимально деталізовано описує етапи занурення учня у зміст конкретного пласту соціокультурного досвіду. На початкових етапах освітнього циклу активізуються пізнавальні психічні процеси та позитивні емоційні ставлення й оцінки школярів, а відтак формується полімотивація навчального пізнання та соціального нормотворення, на основі яких інтенсифікується діловий, інформаційний та психологічний різновиди обміну. Успіхи в освітній діяльності на наступних й особливо завершальних етапах інноваційного циклу спричинюють глибинно-сміслову включення учнів у модульно-розвивальний процес, про що наочно свідчать їхні позитивні емоційні реакції – насолоди, здивування, фантазії, радості, зацікавлення, захоплення, зосередження. Отож при створенні освітнього сценарію перевага надається унормованому психолого-педагогічному змісту, що реалізує процеси і явища психосоціального зростання учня, вдосконалює його пізнавальні, емоційні і вольові властивості, у результаті чого він стає суб'єктом розвивальної взаємодії й, природно, рівноправним партнером та зацікавленим співучасником освітнього процесу.

Сценарій модульно-розвивального заняття створюється на основі драматичної концепції освітньої діяльності вчителя і учнів [163]. Проектуються вольові, інтелектуально напружені дії учасників “педагогічного спектаклю” від зав'язки проблемного сюжету до його розв'язки за принципом “тут і тепер” [1; 86; 89; 90]. Це забезпечує пристрасність та інтимність внутрішнього розуміння чуттєвого процесу кожного як персональну причетність до переживання і творення соціокультурного досвіду. Драматичне дійство вибудовується у вигляді циклу конфліктних ситуацій, що спонукають учнів до пошукової активності та ініціативи, оцінювання та рефлексування. Ось чому вчитель, проектуючи освітній сценарій, вимальовує сюжетну лінію повноцінного соціального життя школярів, визначає дійових осіб, композицію

навчально-сценічного дійства, а відтак фіксує зав'язку, кульмінацію, розв'язку, розвиток подій та їх згасання, експозицію, реквізит, ремарки, освітні акти і дії. Очевидно, що ефективність аналізованого сценарію перевіряється практикою, а саме тим, чи виводить він учнів на нові обрії духовного розвитку через особистісне прийняття, переживання, добування, збагачення, поширення і творення етнонаціонального і загальнолюдського досвіду. Водночас сценарно спроектований зміст – технологічне підґрунтя розвивальної взаємодії вчителя і учня, що містить опис функціонування навчальних проблемних, конфліктних і кризових ситуацій як основу прискорення соціалізації і культурного розвитку особистості. Критерієм оцінювання ефективності проектування розвивального циклу є культурні і духовні продукти, що створені учнями: міні-підручники, задачки, соціальні проекти, смислові відношення, природні експерименти, моральні правила, обстоювані інтелектуальні та естетичні цінності.

Реалізація спроектованого модульно-розвивального процесу здійснюється на формальних модулях (основна формула занять “3 x 30 хв”), що є основною організаційною формою інноваційної освітньої системи. Процедура творення розвивального простору на 30-хвилинних заняттях визначається процесуальним та ритмо-модулем. Саме ці системні компоненти організації паритетної освітньої діяльності визначають зміст четвертого рівня психологічного проектування модульно-розвивального циклу педагогічної взаємодії.

Ритмо-модуль організовує довершену сукупність соціальних впливів шкільного оточення на особистість учня, котра здійснюється під час реалізації розвивальної взаємодії у формальних модулях [163, с. 318]. Завершена послідовність останніх й утворює освітній процес як психомистецьке дійство, яке конкретно-ситуативно втілює модель цілісного функціонального циклу навчального модуля. Освітній сценарій складається із восьми актів, що розгортаються за сюжетною лінією та об'єднуються у три дії: а) перша втілює закономірності навчального ритму,

поєднуючи установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, оцінювальнo-смісловий акти; б) друга реалізує принципи і механізми виховного ритму, пов'язуючи оцінювальнo-смісловий, адаптивно-перетворювальний та системно-узагальнювальний акти; в) третя організує практичне втілення ідей, законів і категорій освітнього ритму, гармонізуючи взаємодоповнення системно-узагальнювального, контрольнo-рефлексивного і духовно-естетичного актів. У такий спосіб ритмо-модуль забезпечує ефективну співпрацю учасників розвивальних взаємин, де основним засобом педагогічного керівництва є відстеження триєдиного навчально-виховно-освітнього мета-процесу [163] за допомогою модульно-розвивальної технології та інноваційних програмово-методичних засобів.

Процесуальний модуль – це конкретний, здебільшого психодраматичний, перебіг розвивальної взаємодії у класі під час повноцінного функціонування навчального модуля, що передбачає поступальне проходження учасниками навчання пізнавально-емоційної, критично-регуляційної та ціннісно-естетичної фаз активного проживання ними загальнолюдського досвіду і забезпечує оптимально-ситуативне зростання їхнього психосоціального потенціалу. Цей різновид модульної організації освітнього процесу являє собою багатофункціональну систему відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальний, виховний, освітній) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленневих, вольових тощо) соціального розуміння, що сутнісно й визначає глибину і простір розвивальної взаємодії учнівської групи та організованого культурного оточення, яке попередньо було піддане ґрунтовному психологічному проектуванню [163, с.316].

Вивчення досвіду організації формальних модулів здійснюється засобами системного експертно-діагностичного обстеження, для чого створені дві методики: універсальна тест-карта ефективності модульно-розвивальних занять у школі і психолого-педагогічна експертна оцінка

ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком [168]. Це дає змогу виявляти професійний ментальний досвід учителя в його основних складових і показниках, а також будувати психологічний портрет внутрішнього світу учня (вмотивованість, учіння, внутрішня активність та ініціатива, прийняття особистості педагога і т. ін.).

П'ятим, завершальним етапом психологічного проектування модульно-розвивального процесу є досвід реалізації мислеактивної діяльності, що й визначає доцільність та повноту попередніх проектних кроків – стратегії, тактики, техніки, методики. При цьому якість організації модульно-розвивальних занять оцінюється відповідно до логіки розвитку освітнього процесу, яка передбачає:

- подання освітнього змісту як обґрунтованого пласту культурного досвіду, що гармонійно поєднує комплекс знань, умінь, норм і цінностей, які здобуваються і використовуються учнем;

- паритетність освітньої діяльності вчителя і учня, що досягається за умов реалізації чотири аспектного змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний тощо);

- використання інноваційних психомистецьких технологій та освітніх технік ведення неперервної розвивальної взаємодії у класі;

- вільний вибір вчителем і учнем форм, методів, засобів і прийомів навчання та самоосвіти; виявлення ефективності психосоціального розвитку особистості, ступеня її самореалізації і самовдосконалення.

З метою визначення ефективності реального модульно-розвивального процесу проводиться його психолого-педагогічна експертиза, результати якої підлягають аналізу та науковій інтерпретації на семінарах і практичних заняттях учителів експериментальних шкіл. Крім того, одержані дані здебільшого подаються у вигляді узагальнювальної таблиці ефективності модульно-розвивальних занять як інноваційної форми навчання. Здійснюється якісна та кількісна характеристика бальних оцінок, застосовується багатофакторний аналіз. Відтак учителі мають змогу

самостійно характеризувати власну організаційну діяльність у творенні розвивальних взаємин із учнями, аналізувати недоліки та утруднення в реалізації інноваційних психомистецьких технологій. Тоді теоретичне осмислення здобутого доповнюється методичними прийомами удосконалення як інноваційної техноструктури, так і програмово-методичних засобів.

Отже, психологічні проекти забезпечують організацію діяльності навчального закладу на рівні гармонійно взаємодоповнених навчально-виховно-освітнього впливів, котрі спричинюють етапне входження, занурення та збагачення ментального досвіду учасників паритетної культурної співвзаємодії. Створюються умови поаспектного і покомпонентного творення розвивального міжсуб'єктного простору з комфортним перебуванням у ньому вчителів і учнів. Методологічну основу такого виду проектів складають погляди на організацію теоретичного мислення Г.Щедровицького, В.Слободчикова, А.Фурмана, за якими визначальними у діяльності соціосистеми є цілі і цінності існування, суб'єктивність і рівноправність участі, здійснення впливу на особистість через максимальне розуміння її сутності як індивідуальності та універсуму, конструювання ситуацій розвитку сукупністю знань, умінь, норм, цінностей. У такий спосіб моделюються процеси культуротворення на пізнавальному, регуляційному і духовному рівнях життєдіяльності особистості в суспільстві.

Зазначені теоретико-методологічні відмінності та особливості наукового проектування найгрунтовніше відстежені в теорії модульно-розвивальної системи навчання, яка розглядає середній чи вищий навчальний заклад як соціокультурну організацію, що потребує фундаментального експериментального впровадження нової освітньої моделі у єдності її функціонування, розвитку, управління [163]. Ось чому важливо із психолого-педагогічних позицій проаналізувати, яким чином здійснюється трансформація наукових ідей модульно-розвивальної системи у

практичний педагогічний досвід, в яких основне місце належить науковому проектуванню. Останнє – первинно спрямоване на створення детального нормативного опису методологічних засад організації міжсуб’єктної розвивальної взаємодії, а його результат – проект визначає мету, зміст, форми, технології та результати паритетної освітньої співдіяльності вчителя та учнів, викладача і студентів.

## **2.2. СИСТЕМА ПАРАМЕТРІВ І КРИТЕРІЇВ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗМІСТУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Одним із важливих завдань психологічного проектування за інноваційного підходу до організації масового навчання є створення умов для повноцінного функціонування освітнього закладу як культурної оргсистеми [32; 47; 89; 163]. Історично шкільна форма впорядкування спільної навчальної праці вчителів і учнів виникла в XVI — XVII ст. й упродовж кількох останніх віків довела свою раціональність, економічність, доцільність. Очевидно, що школа як універсальна форма суспільної оргпричетності дітей і молоді до соціально-культурного досвіду людства має низку переваг, які головно стосуються когнітивного наповнення педагогічної взаємодії, керівної ролі вчителя в дидактико-методичному забезпеченні ефективної навчальної діяльності школярів і виховного характеру міжособистісних взаємостосунків учасників професійно налаштованого освітнього процесу. Ось чому організаційний досвід розвитку шкільної справи глибоко турбує суспільство, яке прагне йти шляхом демократичних перетворень і гуманістичних здобутків.

В обґрунтуванні інноваційної оргструктури освітнього процесу нами проаналізовані два напрями сучасних досліджень механізмів, параметрів, критеріїв і показників здійснення психологічного проектування у гуманітарній сфері суспільства. Перший напрям висвітлює закономірності і принципи організації спільної взаємодії у різних видах людської діяльності: управлінні і менеджменті (Л. Уманський, А. Ковальов), культурі і мистецтві (П.Ф. Лесгафт, К.С. Станіславський, Г.П. Щедровицький), другий основну увагу привертає науковому моделюванню освітніх систем відомих корифеїв європейської педагогічної думки (Я.А. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, О.В.

Сухомлинський). У першому випадку цінними є підходи до розмежування складових, рівнів, аспектів і механізмів організаційного забезпечення навчально-виховного процесу [75; 151-152], в другому – можливість проведення психолого-педагогічної експертизи конкретного шкільного середовища за умовами і параметрами, які сприяють тому чи іншому розвитку, формуванню та утвердженню учня як особистості та індивідуальності [61; 65; 77; 80; 103; 123; 139].

Освітня організація, як відомо, система цільова, а відтак упорядкована з допомогою певних норм і правил, що регулюють поведінку її суб'єктів та породжують новий організаційний потенціал їхнього саморозвитку. Саме у такій високоорганізованій структурі закладені широкі можливості підвищення ефективності освітнього процесу. Це пояснюється тим, що школа утверджується як соціальна інституція, котра втілює усвідомлену освітню діяльність учителів і учнів, мета якої – розвиток ментальних особливостей освітян та школярів з урахуванням ціннісних орієнтацій, та утворює своєрідне співвідношення частин оргсистеми (модульний підхід), конструюючи зв'язки, відношення, взаємозалежності у рефлексивних механізмах.

Освітні організації характеризуються: 1) ієрархічністю конструювання горизонтальних і вертикальних взаємозв'язків в упорядкуванні діяльності; 2) мобільністю у вирішенні суспільних завдань, що забезпечена її цільовою налаштованістю; 3) прогресивністю у розвитку інновацій (нововведень), котрі вдосконалюють оргдіяльність; 4) самоорганізованістю, яка дає змогу вирішувати актуальні питання управління життєдіяльності оргструктури засобами управління і механізмами самоуправління [49; 147]. Зазначений перелік параметрів соціосистеми вимагає міждисциплінарної методології в організації освітнього процесу, а відтак зосередження науково-проектних зусиль на особливостях розважливо-психологічної взаємодії, яка програмує поведінку як особистості, так і групи в цілому. Учителі і учні за таких соціопсихологічних обставин є творцями самих себе, які реалізують свої



потенції з допомогою різних видів людської активності (спілкування, споглядання, оволодіння, пізнання, самоутвердження тощо), творчо, невимушено й водночас морально, естетично.

Якість перебігу розвивальної взаємодії учасників соціальної організації щонайперше визначається способом передбачення поведінки особистості. Так, дослідження Ф. Тейлора, А. Файоля, Л. Урвіка, М. Вебера та ін. виявили наявність бажання попередньо сконструювати дії людини під час виконання нею складних операцій [143]. Використовуючи планування як основний метод управління діяльністю робітників, вони пропонували створення чіткого алгоритму виконання дій, членування функцій і обов'язків, але без урахування людського чинника (ставлення особистості до діяльності, її індивідуальні особливості, ціннісні орієнтації та їх гармонія з цілями соціальної установки тощо). Вітчизняні науковці [8; 98; 120; 142] прогнозували соціальну поведінку особистості в організації, досліджували вияв тих соціальних якостей, які роблять її схожою на інших. Отож особа розглядалася як деіндивідуалізований суспільний об'єкт організаційного впливу. У соціологічних дослідженнях, що правда застосовували метод прогнозування (пошукового, нормативного). Традиційно становлення повноцінної особистості вважали можливим лише у практичній діяльності, яка спричинювала цілісність у функціонуванні психіки людини (С. Рубінштейн, В. Роменець, Л. Анциферова, В. Татенко). За такого підходу об'єктом психологічного пізнання є людина як суб'єкт діяльності, котра через низку ставлень і відношень причетна до своєї соціалізації і прискорення власного інтелектуального, емоційного, морального розвитку.

Сучасна українська психолого-педагогічна теорія розглядає становлення індивіда дещо з інших позицій, визнаючи його епіцентром розвитку соціосистем. “Особистість в організації, – зазначає В.П. Казміренко, – носій організаційних властивостей, або внутрішній контур, в якому реалізується все багатоманіття організаційних процесів” [49, с. 88]. Цей “носій–

контур” має бути підданий не лише теоретичному аналізу, а й науковому проектуванню, яке є основною формою системного передбачення поведінки індивідів у групі та конструювання оргструктур ефективного перебігу розвивальних взаємин учасників масового освітнього процесу.

Ефективність функціонування соціальної організації визначається напруженим ритмом організаційної життєдіяльності навчально-виховного закладу. Врахування специфіки цього ритму гарантує ефективність психологічного проектування освітнього процесу за відповідними параметрами, критеріями і показниками. При цьому вони є основними шкалами оцінювання системи, що конкретизуються у переліку критеріїв, які якісно описують освітній процес, його суттєві ознаки і структурні особливості [66, с. 259].

Психологічне проектування інноваційної діяльності експериментальної школи як організаційної соціосистеми здійснюється нами на макро- і мікрорівнях, що, вимагає змістовного розгляду і конструювання відповідно організаційного і соціально-психологічних кліматів у єдиному потоці модульно-розвивальних нововведень. При цьому перший визначає функціональну залежність між складовими і компонентами шкільних підструктур (класи, педагогічний колектив, дирекція, батьківський загал та ін.) із соціальними ролями, завданнями та функціями, яких потребує організоване шкільне життя; другий відображає стан міжособистісних взаємостосунків, а тому первинно виникає як наслідок організаційного клімату, формується на підставі міжіндивідних симпатій і не втрачає стратегічної дії оргвзаємин на макрорівні. Природно, що мікросередовище, набуваючи своїх особливих ознак, спричинює функціонально-розвитковий перебіг організаційного клімату. Зазначені рівні оргдіяльнісного забезпечення освітньої системи є складними, взаємозалежними сферами, які й мають бути піддані психологічному проектуванню, щонайперше як набір основоположних функцій і параметрів (рис. 2.3 ).

**Рис. 2.3 Психологічне проектування функціонування освітнього закладу у взаємодоповненні організаційного і соціально-психологічного кліматів.**

Одним із важливих аспектів здійснюваного проектування освітнього процесу є саме організаційний клімат, тобто такий складний організаційний механізм, який інтегрально відображає структурно-функціональний стан окремої організації [49, с. 117]. За модульно-розвивальної системи навчання основними формами вияву цієї цілісності є у нашому досвіді оргмодуль та оргмодель, що конструюють діяльність школи як соціосистеми засобами моделювання організаційного простору, дії механізмів інформаційного, ділового і психологічного обмінів, впливу полімотиваційних прагнень на конкретні оргдосягнення. Організаційний клімат навчального закладу відображає структуру і стан соціально-психологічних зв'язків, які мають місце між керівництвом школи і педагогічним та учнівським колективами, окремими вчителями і навчальними групами, учнями між собою. Він також визначає особливості перебігу персоніфікованих процесів розвитку, самоствердження і самореалізації як окремих учнівських груп, так і особистостей. Вочевидь ефективність цих процесів також залежить від моделі розкладу занять, структурування та розподілу освітнього змісту навчальних дисциплін, стратегії і тактики управління розвивальною взаємодією.

Повноцінне багатоманіття спонукальних сил організаційної діяльності можливе лише на суб'єктно-енергетичному потенціалі полімотивації, яка є важливим параметром організаційного клімату школи як системи. Цілісність психологічного витлумачується здебільшого як мотиваційне ядро особистості [5; 49], а відповідно до теорії К. Левіна, поведінка, яка підлягає проектуванню є функцією організації, що через сукупність чинників впливає на регуляцію дій і вчинків. Проте всі форми і типи поведінки учня чи вчителя в шкільній оргструктурі – це персоніфіковані продукти сприймання, розуміння, рефлексування, хоч утворюються у

специфічній єдності двох полюсів динамічного цілого: “особистість – оточення”.

Проектування полімотиваційності інноваційного освітнього процесу спрямоване на пояснення і передбачення поведінки особистості, яка спричинена мотивами, їх змістом, особливостями соціального та індивідуального формування. За цих обставин відстежуються закономірності перетворення соціальних умов у структуру внутрішнього світу особистості, за схемою: реакція регуляція саморегуляція. Зокрема, Б.Г. Ананьєв проблемним центром психологічних дисциплін вважає мотиви поведінки [5]. В.П. Казміренко, відстежуючи творення полімотиваційних процесів організацій [49], вказує на три групи мотивів, які в змозі задовольнити потреби різного рівня: 1) організаційно-практичні – спонукання до навчальних дій; 2) організаційно-інституційні – спонукання до співробітництва, співпереживання, взаємодопомоги; 3) організаційно-ментальні – спонукання до самоактуалізації, самореалізації, творчої рефлексії (рис. 2.4).

**Рис. 2.4 *Складові полімотиваційних спонукань учасників розвивальної взаємодії у цілісному освітньому процесі.***

Організація діяльності освітнього закладу як соціосистеми можлива за наявності інформаційного, ділового та психологічного обмінів, що сприяє виникненню і розвитку багатосуб'єктних складних взаємостосунків. Координуючи та регулюючи соціальну поведінку вчителів і учнів, зазначений параметр забезпечує урівноваження школи як

організації, робить її мобільною у запровадженні нововведень. При цьому співучасники взаємодіють також за допомогою суто психологічних засобів – мотивів, ставлень, цінностей, які використовуються, напівусвідомлено, спонтанно, або ж самоорганізовано і зовні доцільно. Проектування обмінних освітніх процесів через соціальну, нормативну і ціннісну організаційну опосередкованість зміцнює позитивне ставлення учнів до завдань соціосистеми, педагогічного керівництва, змісту навчальної праці. За умов суб'єктного взаємообміну і взаємозбагачення усувається суперечність між ситуативними і стратегічними цілями, впорядковуються соціальні позиції і функції учасників паритетних взаємостосунків, чітко усвідомлюються перспективи і кінцеві результати освітньої діяльності.

Отож інформаційний, діловий і психологічний обміни – один з важливих показників організаційного клімату школи, тому що гармонізує оцінки, ставлення і цінності в навчальних групах (класах); пропагує довіру між освітянами-партнерами (учні, вчителі, керівники школи). У такий спосіб проектується максимально ефективна освітня дія модульно-розвивальної школи, коли відстежується культурний зміст навчальних дій, особливості вияву особистих ставлень кожного (позитивне, негативне, байдуже), способи координації спільної пошукової активності школярів.

Культурна діяльність школи як оргсистеми природно відображається у змісті освіти, який за найкращих умов покликаний охоплювати сфери загальнолюдського досвіду в контексті утвердження паритетної взаємодії учасників інноваційного навчання (рис. 2.5). Тільки за наявності повноцінного ділового, інформаційного та психологічного обмінів забезпечується конструктивне вивільнення потенцій і розвиток актуальних можливостей учителів і учнів. Кожна із метасфер внутрішнього світу особистості – розумова, соціальна, креативна – більшою чи меншою мірою нарощує свою розвиткову спроможність на різних етапах модульно-розвивального циклу. При цьому соціальна поведінка вчителів і учнів в кінцевому підсумку зорганізовується як обмін культурними цінностями

[173], що оптимізує перебіг паритетних взаємостосунків у школі нового типу.

**Рис. 2.5 *Організація процесів розвивальної освітньої взаємодії у соціосистемі через інформаційний, діловий та психологічний різновиди обміну.***

У досвіді фундаментального експериментування організаційний простір школи проектується через оргструктуру реалізації цілісного освітнього процесу і передбачає створення умов розгортання узгоджених соціальних дій усіх учасників навчання. Забезпечення інноваційної однорідності цього простору на різних рівнях проектування та етапах конструювання конкретизується в позиціях і характері міжсуб'єктних стосунків, в однаковій особистій причетності кожного до функціонування організованого життя освітнього закладу. І хоч учасники навчання по-різному сприймають, переживають, оцінюють і розуміють організаційний простір школи, все ж вони керуються єдиним для всіх, унормованим і гуманізованим, психолого-педагогічним змістом, з яким навчаються професійно працювати у системі модульно-розвивального навчання [32; 89; 163]. Тому внутрішня комфортність особистості тут визначається координатами і формами суб'єктивного вимірювання [46; 79; 94; 132].

Очевидно, що властивості та особливості психологічного простору школи залежать від функцій соціальної організації цього типу, а первинно – від парадигми освіти [64; 171]. Всі ці рівні організаційного спричинення обумовлюють соціальні позиції учасників, стиль педагогічного керівництва, тип взаємостосунків (учасники як партнери чи підлеглі) [70].

Створення позитивного оргпростору школи із паритетними взаєминами ґрунтується на взаємодоповненні освітніх цілей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій і намірів учителів і учнів, яке спочатку треба спроектувати як програмово-методично, так і технологічно. Лише за цих

умов можливе перетворення безпосередніх педагогічних контактів у конструктивну взаємодію типу функціонального утвердження (рис. 2.6) [180]. При цьому наявність психологічного простору, за В.П. Казміренком, виявляється за такими ознаками: 1) розгортання позицій учасників освітнього процесу, здійснення соціальних контактів, дій, взаємодії партнерів (конструктивна корпорація, деструктивні зміни, соціальна безініціативність); 2) формування цілей і цінностей організаційної системи: соціальне значення освітнього закладу, визначення напрямів його дії у здійсненні навчально-виховно-освітнього процесу; 3) вибір форм організації освітнього процесу та способів їх технологічного забезпечення [49].

Отже, організаційний клімат як один із основних параметрів психологічного проектування, конструює механізми творення соціальної установки учня як суб'єкта паритетних освітніх контактів. Важливо, що всі компоненти аттєтуду формувались пропорційно, коли емоційний – відповідає за позитивний психологічний простір; когнітивний – інформаційний, діловий, психологічний обмін; поведінковий – полімотивацію освітньої діяльності. Це, фактично, вихідна психологічна вимога проектування, виконання якої істотно підвищує ефективність перебігу реальної розвивальної взаємодії у школі.

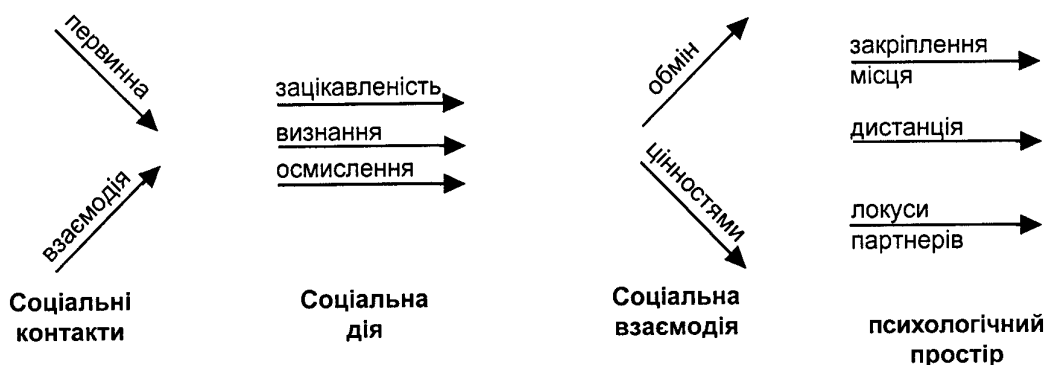


Рис. 2.6 Механізм творення організаційного простору модульно-розвивальної школи.

Організація діяльності освітнього процесу на рівні групи здійснюється шляхом наукового проектування соціально-психологічного клімату як відносно стійкого емоційного настрою класу. Воно також передбачає конструювання міжособистісної взаємодії, яка розгортається з допомогою рефлексивних механізмів й, зокрема, усвідомлення учнем ставлення інших однолітків до себе та відповідно до його змісту і характеру, вироблення власної програми дій із найближчим шкільним оточенням [101]. Ось так схематично обумовлюється життєдіяльність будь-якої навчальної групи, в т.ч. емоційний фон перебігу освітньої взаємодії у класі. При цьому функції соціально-психологічного клімату зводяться до організації причинних обставин співпраці (рівноправність, паритетність), конструювання регуляційних механізмів (комунікація, взаємообмін) і забезпечення результативності масового навчання (соціальний контроль, саморегуляція).

Соціально-психологічний клімат здебільшого відображає сутнісні властивості організаційного клімату і на їх підставі визначає оргсхеми, оргформи і оргспособи реалізації інноваційного освітнього процесу. Тому під час проектування мікросередовища розвивальної взаємодії вчителя і учнів конструюються механізми розподілу соціальних ролей, організовується громадянське спонукання учасників взаємин до пошукової активності, забезпечується вироблення правил, норм, цінностей спільної групової дії. Емоційне забарвлення (негативне, байдуже чи позитивне) зазначеної психосфери обумовлює раціональність використання енергетичних ресурсів навчальної групи [57; 58], гарантує психічне і фізичне здоров'я контактуючих осіб.

Організація освоєння технології перебігу цілісного процесу найкраще здійснювати, спираючись на принципи і правила психологічного проектування структурно-функціональної схеми побудови паритетної взаємодії у класі. Саме цей параметр розвивального простору школи створює передумови повноцінної реалізації нормативних вимог оргмодуля та



оргмоделі, оскільки виявляє архітектоніку суб'єкт–суб'єктної взаємодії вчителя і учнів. У такий спосіб плекається атмосфера співробітництва, котра мотивує школярів до пошукової активності під час постановки і розв'язування низки пізнавальних, регуляційних і світоглядних навчальних проблем й евристичних запитань. Водночас педагогічне управління освітнім процесом доповнюється формами, механізмами і засобами учнівського самоуправління, а відтак і саморозвитку.

Оскільки в системі модульно-розвивального навчання форми, методи і засоби освітньої співдіяльності вільно обираються вчителем і учнями у широких межах соціальних прав та обов'язків, то кожен учасник освітнього дійства набуває статусу активного зацікавленого суб'єкта, котрий самостійно, хоч і зовні організовано налагоджує процедуру оволодіння соціокультурним досвідом. Для цього педагог-психолог має бути професійно готовим до паритетної співпраці, виступаючи не лише в ролі інформатора і наставника, а й консультанта і координатора творчих дій партнерів [32; 163; 185]. Ефективність творення рівноправної соціальної взаємодії, здійснюється шляхом організації пропедевтичних умов підготовки модульно-розвивального заняття: а) усвідомлення учнем і вчителем етапу, завдань і змісту перебігу освітнього процесу (знання кожним “пам'ятки для учня”) [168]; б) наявність у класі інноваційних програмово-методичних засобів, що інструментально забезпечують неперервну розвивальну взаємодію (граф-схеми, культурно-змістові матриці, наукові проекти, освітні сценарії, розвивальні підручники-путівники) [89].

Ступінь та ефективність першої умови-параметру визначається ґрунтовністю персоніфікованої причетності (емоційної, мотиваційної, інтелектуальної, моральної, духовної) учня до паритетної освітньої діяльності в класі. Ось чому проектується різні рольові позиції кожного учасника навчання, які зорієнтовані на творення сприятливого емоційного клімату,

оргді проблемних діалогів, адекватного усвідомлення і критичного рефлексування соціально-культурного досвіду інноваційної освіти.

Інноваційні програмово-методичні засоби модульно-розвивальної системи поетапно заповнюють умови-складові паритетно зорієнтованого простору міжсуб'єктної взаємодії. Іншими словами, це означає, що вони визначають завдання і освітній зміст, наступність та обставини, технологію і психоритм разових нетипових організаційних форм, механізми і засоби їх конструювання, відстеження, контролю. Все це утворює як основоположний параметр ефективного перебігу освітнього процесу (рис. 2.7) – суб'єктну рівноправність. При цьому врахування вказаного параметру в загальній логіці психологічного проектування всіляко сприяє розширенню простору групового усвідомлення соціальної причетності кожного до співробітництва, яке, з одного боку, ґрунтується на максимальній індивідуалізації учіння як вчинку (вияв ментальних особливостей учнів у ситуаціях постановки і вирішення проблемних завдань, вибір оптимальних форм, засобів взаємодопомоги тощо), з іншого – утворює приналежність суб'єкта до конкретної навчальної групи (спільні цілі і завдання, вияв колективістських потенцій школяра).

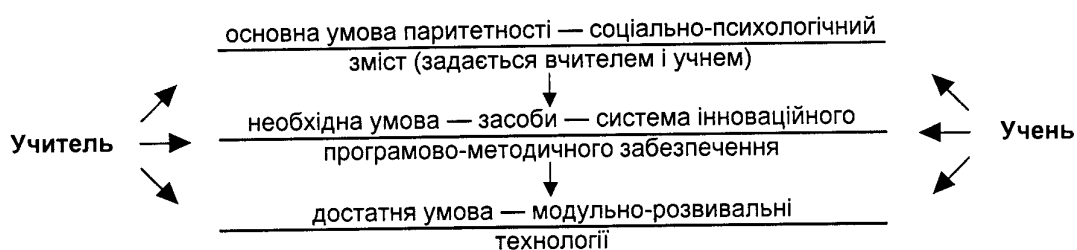


Рис. 2.7 *Проектування паритетних взаємин в оргструктурі цілісного освітнього процесу (за А.Фурманом).*

Наступним важливим параметром психологічного проектування освітнього процесу є якість організації комунікативних взаємин між учителем і учнями. За модульно-розвивальної системи конструюється

орґсхема паритетної співдіяльності, що відображає технологію творення розвивальної взаємодії психомистецькими засобами [32; 47; 163]. Освітній зміст представлений у кількох пластах культурного досвіду: знаннях, уміннях, нормах, цінностях, оволодіння якими організовується за цілісним освітнім циклом, що містить сім або вісім етапів конструктивного збагачення освітнього простору елементами культурного досвіду [32; 89; 163; 168]. Природно, що така модель обумовлює розгортання повноцінних процесів комунікації в усіх аспектах суспільної практики (інформативному, інтерактивному, перцептивному, духовно-інтуїтивному).

Інформаційний аспект комунікації є визначальним, тому що відтворює зміст перебігу освітнього процесу та визначає позиції вчителя і учня у міжсуб'єктній взаємодії. Механізми взаємного інформування партнерів проектуються через форми і засоби конструювання конкретно-розвивального циклу та культурного простору навчання. Використання проблемних ситуацій на модульних заняттях значно активізує соціальне контактування учасників паритетних взаємин та організує співпрацю на чуттєво-естетичному, установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах цілісного циклу, які забезпечують діалогічне спілкування пізнавального спрямування; причому позиції комунікатора і реципієнта почергово займають то вчитель, то учень, або учні.

Соціальна роль учителя як комунікатора визначається вміннями подати спонукальну інформацію учневі, тобто організувати процеси їхнього мотивування, бажання, зацікавлення [36; 140; 153; 182], створити позитивне емоційне напруження, психодраму інтелектуальних переживань [32; 47; 73; 163], й у такий спосіб керувати перебігом розвивальної педагогічної взаємодії. Стосовно учня вчитель, за діалогічних передумов навчання, виконує функцію не стільки наставника, скільки консультанта-координатора [185]. Зміст його дій полягає у толерантному ставленні до виголошених думок школярів, конструюванні позитивних конфліктних

ситуацій, коли вихованці відчують себе дослідниками соціальних і наукових проблемних ситуацій, законів і правил суспільного життя.

Гуманно-комунікативне визначення професійної позиції вчителя в освітньому процесі вимагає ґрунтовних умінь соціально контактувати, володіти технікою ведення неперервної розвивальної взаємодії у класі. А.С. Макаренко [80], В.А. Сухомлинський [139], С.Т. Шацький [174], а в наш час І.А. Зязюн і Г.М. Сагач [47] основу професійної підготовки вчителя вбачають у педагогічній майстерності, тобто постановці голосу, управлінні мімікою і жестами. Дещо інша позиція в цьому відношенні І. Гербарта, який вважав, що вчителя треба навчати не набору технічних операцій, а сформувати його як особистість. П.П. Блонський [20] додає до зазначеного переліку професійних умінь педагогічну інтуїцію. Очевидно, що виконання освітянином педагогічних професійних функцій значно обмежує поле його соціокультурної діяльності, вимагаючи від нього не людяності та мудрості, а чистої майстерності у володінні сукупністю технологічних методів, або інтуїтивного чуття тонкощів педагогічної дії. Натомість саме культурно-освітній потенціал учителя дає змогу створити довершений психологічний проект здійснення актуальної розв'язкової взаємодії, яка втілюється у модульно-розвивальній системі за сценарієм психодраматичного перебігу цілісного освітнього циклу.

Одним із важливих критеріїв оцінювання повноцінності освітньої комунікації є наявність інтерактивних механізмів. Проектування взаємодії учасників навчального процесу доцільно здійснювати за усіма можливими площинами виконання діадного зв'язку: вчитель - учні, вчитель - учень; учень - учні, учень - учень і т.ін. Саме від повноти цих зв'язків і залежить функціонування групи (класу) як соціальної спільності, яка зовні організується сумісними цілями, завданнями, діями. Організація такого рівня багатоканального контактування спричинює утвердження норм і правил ставлення діячів-суб'єктів до тих чи інших компонентів оточення. Завдання вчителя, яке він вирішує технологічно і засобово водночас,

спроєктувати ситуацію творення актуального розвивального простору освітньої діяльності та передбачити глибину її розуміння і прийняття учнями. А це, як відомо, визначає на перспективу стиль їхньої контактної поведінки, діапазон соціальних учинків. При цьому конструювання міжособистісної взаємодії доцільно здійснювати за такою схемою: 1) просторовий контакт; 2) психічний контакт (взаємна зацікавленість); 3) соціальний контакт (сумісна діяльність); 4) соціальна взаємодія; 5) соціальне ставлення [180].

Інтерактивні механізми створюють поле для реалізації соціальної позиції учасників інноваційного навчання й водночас спричинюють окремий тип групової взаємодії (кооперація, конкуренція, продуктивний конфлікт тощо). Останній регулює діапазон вияву індивідуальних потенцій учнів, ступінь комфортності кожного в групі. Згідно з даними Л.А. Петровської, при створенні оптимальних умов саморозвитку доцільно конструювати контакти з позицій гуманно-ціннісного ставлення [104], тоді проектується полівмотивована міжсуб'єктна взаємодія: комунікатор реалізує свою установку і разом з тим не порушує особистих позицій партнера.

Логічно припустити, що наступним механізмом комунікації є соціальна перцепція, яка ґрунтується на організації процесів взаємосприйняття та взаєморозуміння. Проектування останніх доцільно здійснювати у трьох аспектах сприйняття індивіда: а) індивідом, б) групою, в) соціосистемою [85]. Очевидно, що найґрунтовніше досліджений перший аспект, предметом пізнання якого є міжособистісна перцепція. У цьому контексті виявляється такий науковий факт: позиція суб'єкта залежатиме від "психологічного статусу даної особи у групі". Г.А. Костін зазначає, що цей статус формується на основі взаємосприйняття індивідами один одного у групі на різних рівнях розвитку соціальної спільності [7, с.138]. Тому, проектуючи механізми особистої перцепції, треба враховувати те, як розгортається в навчально-груповому процесі міжособистісна атракція – суто

афективний компонент соціальної установки, котрий безпосередньо впливає на організацію продуктивної співпраці у класі [29].

Успішність перцепції визначається точністю та адекватністю сприймання, яке зумовлене процесами ідентифікації та рефлексії [6]. Це – полярні механізми проникання особистістю груповими інтересами, її входження у смислове поле іншої людини та самоусвідомлення себе як самості з індивідуальними потенціями, особливостями; вони взаємоспричиняють один одного та обумовлюють паритетну освітню взаємодію, в якій учень щоразу постає як оновлена культурним досвідом індивідуальність із позитивними змінами у структурі своєї Я-концепції.

Контекст міжособистої перцепції опосередковується групою, змістом і формами її освітньої діяльності. Побудова образу колективного партнера (групи) реалізується через прийняття цілей, мотивів, установок паритетних соціовзаємин. На основі цього виробляються поведінкові дії з орієнтацією на рольові очікування, бажання, наміри, набутий досвід школярів. Адекватне пояснення і передбачення логіки вчинку у відкритому просторі освітньої комунікації можливе через каузальну атрибуцію, якість якої залежить від глибини самопізнання особистістю самої себе і здійснення соціальної взаємодії в контексті позитивної установки на співпрацю в навчанні.

У процесі комунікації доцільно організувати ще один аспект – духовно-інтуїтивний. Механізми співдії цього рівня ґрунтуються на засобах критично-аналогічної і творчої рефлексії, стимулюючи учнів до творчості в освітній діяльності [92-93]. Внутрішня вмотивованість рефлексивних процесів торкається потенційних можливостей учасників розвивального процесу, тобто їхньої здатності до самореалізації, котра найповніше здійснюється в навчальних, виховних та освітніх проблемних ситуаціях, де учень намагається відшукати власні нестандартні дії і рішення, презентує самоорганізовану мислєдіяльність, а відтак є здобувачем і розповсюджувачем кращого соціокультурного досвіду. При цьому

важливо, щоб основою творчих вчинкових дій, їх соціально-психологічним виміром були загальнолюдські та етнонаціональні моральні цінності. До формування останніх, причетні, на наш погляд, усі вищеописані аспекти і форми розвиткової комунікації.

Отож духовно-інтуїтивна комунікація організовує поле самореалізації індивідів, створює умови вияву кращих психічних властивостей учителя і учнів (соціальних установок, переконань, мотивів, почуттів, світогляду) у формі особистісних знань, умінь, норм, цінностей. Ситуація готовності школярів до творчої рефлексії передбачає моделювання у навчанні такої послідовності етапів: 1) осмислення своїх потреб, вимог соціуму, групи; 2) усвідомлення освітніх цілей і завдань; 3) осмислення і оцінка компонентів реальної та бажаної соціальної ситуації; 4) організація процесів “живої” мислєдіяльності, відшукування прийнятих способів виконання завдань; 5) відпрацювання того набору поведінкових дій, які дають змогу повно задіяти інтелектуальний потенціал, емоційний настрій, мотиви, вольові зусилля учнів; 6) мобілізація соціально-психологічних засобів задля здійснення повноцінної критичної і творчої рефлексії [42].

Наукове проектування зазначених механізмів організації освітнього процесу сприяє комунікативній повноті і насиченості розвивальної взаємодії, що активізує мислєдіяльнісні резерви паритетної освітньої співдіяльності. Від учителя вимагається майстерність у постановці освітніх проблем, моделюванні емоційно-значимих ситуацій наукового і соціального пошуку, змістовому наповненні процесу нормотворення і ціннісно-естетичного осмислення здобутого соціально-культурного досвіду. А це, зі свого боку, неможливо поза професійним оволодінням педагогом психомистецькими технологіями модульно-розвивального навчання [32; 47; 163].

Психологічне моделювання комунікативних процесів у системі інноваційного навчання організує паритетну розвивальну взаємодію в класі як послідовність різноспрямованих соціальних ситуацій освітньої співдіяльності вчителя і учнів. Це дає змогу проектувати і прогнозувати

поведінку учасників навчання за допомогою відстеження ситуативних чинників, що задають освітні цілі, соціальні ролі, світоглядні концепти-знання, уміння співпраці, моральні норми-правила, ціннісні орієнтації [31].

За таких умов освітній процес організовується як цикл соціальної взаємодії, який стає реальністю завдяки: а) універсально спроектованому психолого-педагогічному змісту міжсуб'єктних взаємостосунків; б) розвивально-педагогічній взаємодії; в) інноваційній системі програмово-методичних засобів як важливих інструментів самореалізації і самовдосконалення кожної особистості; г) нагальній ситуативній потребі і водночас змозі здійснити творче переосмислення соціокультурного досвіду (рис. 2.8). Субкультура організованої соціальної ситуації, що проектується за модульно-розвивального навчання, визначається суб'єктивним значенням актуалізованих знань, норм і цінностей для кожного учасника освітньої комунікації та характеризується обставинами, що виникають на навчальних заняттях: дружня чи ворожа атмосфера, кооперативна чи конкурентна взаємодія, паритетні чи нерівноправні взаємостосунки, значення для індивіда ситуації, орієнтація на творення [31].



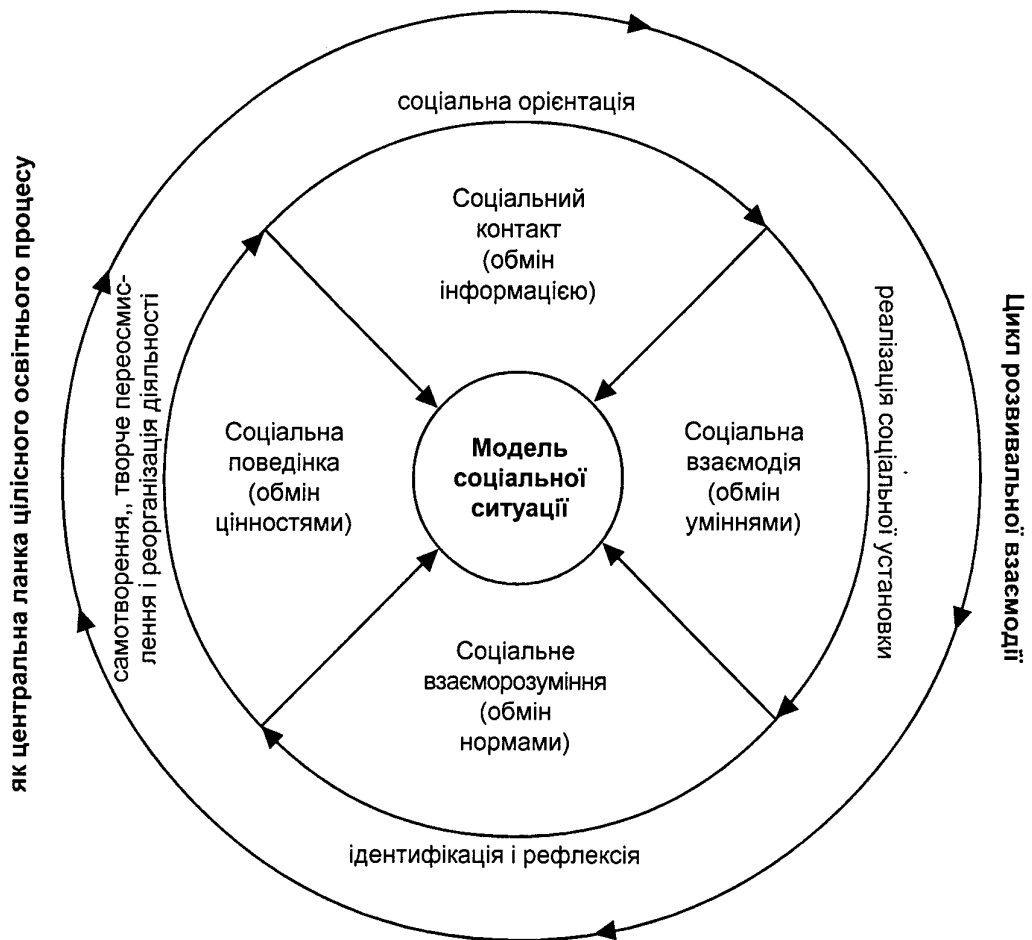


Рис. 2.8 *Оргомодель ситуативного творення циклу розвивальної взаємодії особистостей у структурі цілісного освітнього процесу.*

Успішна паритетна співвзаємодія в навчальній групі здійснюється через координацію дій вчителя та учнів у системі їхнього міжсуб'єктного узгодження, що передбачає утвердження санкціонованого соціального контролю у вигляді норм і правил поведінки як результуючого компоненту функціонування чинників соціально-психологічного клімату. Соціальна приналежність особи до групи передусім визначається мірою адекватного сприймання нею ситуацій, які проєктуються на навчальних заняттях. Від цього залежатиме злагодженість дій класу та ефективність співпраці його учасників. Відповідне розуміння освітнього середовища учнем виявляється у прийнятті ним конвекційних ролей і, як наслідок, у плануванні власних поведінкових дій, які регулюються прийнятими всіма нормами як

моделями-взірцями співвзаємодії [177]. Отож якість виконання організаційних функцій визначається ґрунтовністю задіяння механізмів, які формуються за такими етапами: 1) прийняття ролі – перша степінь узгодження; 2) формування образу Я – усвідомлення індивідом того, як він оцінюється іншими членами групи – початкова рефлексія; 3) уточнення плану дій із можливими реакціями – відповідями уточнення, адекватне розуміння соціальної ситуації та зважена оцінка власних дій [177].

За наявності механізмів самооцінки і самоконтролю індивідів зростає міра злагодженості дій навчальної групи, котра спрямовує суб'єктну активність кожного учасника. Безперервність паритетної соціальної взаємодії за умов модульно-розвивального навчання сприяє становленню позитивної Я-концепції особистостей вчителя і учнів. Це означає, що на кожному етапі освітнього циклу моделюються оптимально-відмінні способи поведінки членів групи, які адекватно рефлексуються ними на ситуативному рівні і створюють передумови максимальної реалізації культурних потенцій школярів.

Наслідком організації позитивного соціально-психологічного клімату є конструювання розвивального простору, в якому дії учасників спрямовуються на узгодження ціннісних орієнтацій навчальної групи. В такий спосіб створюються умови життєдіяльності класу як соціального об'єднання свідомих суб'єктів, які здатні до саморегуляції своєї індивідуальної та групової взаємодії. Учень бере на себе відповідні зобов'язання, виконує психолого-педагогічні вимоги етапів модульно-розвивального процесу, підтримуючи власну Я-концепцію шляхом самоусвідомлення і самоконтролю своїх дій, учинків, поведінки [171].

### 2.3. ОБГРУНУВАННЯ ЕКСПЕРТНО-ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Способи організації масового навчання створюють особливе *освітнє середовище* школи, що визначає життєпобудову соціальної інституції, перебіг міжсуб'єктних взаємин, спрямовує співпрацю учасників за визначеними цілями і завданнями. У зв'язку із запровадженням численних нововведень, спрямованих на реформування освітніх оргструктур, виникла проблема їх критичного аналізу та емпіричного осмислення з метою подальшого використання у щоденній шкільній практиці.

Конструювання та вивчення зазначеного простору та його численних компонентів не може здійснюватися на концептуальних засадах традиційної, пізнавально-інформаційної парадигми навчання, де змістовою основою є жорстка регламентація засвоюваних учнями знань, умінь, навичок. До того ж викладання організовується за *стандартно-трансляційними формами навчання* (урок, лекція) з орієнтацією на неперервне спонукання учбово-теоретичної діяльності школярів. Окремі логіко-змістові та психотехнологічні нововведення [117; 188; 189] не змінюють *трансляційної суті* освітньої моделі, а лише приводять до утворення замкнених педагогічних систем, розвивальне середовище яких є обмеженим щодо повноцінної реалізації актуальних та потенційних можливостей учителів і учнів.

Розвиток особистості, як відомо, залежить від середовища, що її оточує, та від якості організації соціосистеми, ступеня її відкритості та демократичності у ставленні до конкретної особи. У зв'язку з цим Г.О. Ковальов зазначає, що "...потрапляючи під вплив тієї чи іншої системи, з великою імовірністю буде формуватися й відповідний індивідуально-психологічний тип людини (відкритий, закритий або захисний), що визначатиме характер та моделі її поведінкових реакцій у відповідь на

зовнішні впливи” [59, с. 16]. Тому є нагальна потреба звернутися до *теорії синергетики* [113], що визначає закономірності утворення освітніх систем відкритого типу, серед яких основну роль відіграють самоорганізація і саморегуляція, котрі, зі свого боку, можливі за безперервної, відкритої та активної, співвзаємодії учасників освітнього простору.

Головне завдання під час організації освітнього середовища – його *об’єктивне діагностування*, що передбачає якісний опис наслідків дії новостворених умов та обставин [150; 156]. Саме для цього доцільно застосовувати психолого-педагогічну *експертизу*, яка за змістом і формою не тотожна традиційному дослідженню, що оцінює явище одноаспектно. У цій ситуації соціосистема обстежується в різноманітних площинах функціонування: “спрямування дії організації (цілепокладання)”, “здіяння суб’єктів у співпрацю”, “технологія реалізації інновації”, “результативність” та ін. [71]. При цьому *полілогічність взаємодії* учасників освітнього процесу аналізується через встановлення причинно-наслідкових зв’язків між визначеними залежними і незалежними змінними дослідження, що передбачає:

1) реєстрацію зміни стану об’єкта при запровадженні інновації – встановлення розподілу причин і наслідків у часі, з’ясування умов наявності отриманого результату;

2) обґрунтування наявності систематичних зв’язків між двома змінними (причиною і наслідком) – проведення кореляції;

3) реєстрація причинно-наслідкових зв’язків, проведення багатофакторного аналізу [41, с.113-114].

Оцінювання освітнього середовища визначається як “ефективність школи”, соціальної організації, що конструє позитивний *організаційний клімат* (полімотивація, інформаційний, діловий і психологічний обміни, розвивальний простір) та *соціально-психологічний клімат* (паритетність, комунікація, соціальний контроль), де кожна особистість є суб’єктом

взаємодії, котра має змогу ситуативно *саморозвиватися*, самореалізуватися, самовдосконалюватися. Часто дослідники встановлюють свої критерії і показники діагностування доцільності функціонування навчального закладу. Так, в американській практиці більш визначальними є: уявлення вчителя про свій професійний обов'язок, його вміння контактувати та лагодити з колегами і учнями, бути ініціативним та підтримувати адміністрацію школи [107]. У вітчизняній психології набуває пріоритету підхід В.І. Слободчикова, за яким освітнє середовище як системне явище має забезпечувати розвиток дитини у царині основних *джерел її творення* – культурі і суспільстві [130; 131].

На аналогічних світоглядних позиціях проектується *модульно-розвивальна інноваційна система освіти* [163]. Співвзаємодія вчителя і учнів організовується через створення специфічного *культурно-психологічного простору*, основним змістом якого є етнопсихологічний та вселюдський, добре структурований, досвід. Культура розуміється у широкому витлумаченні, а саме, як спосіб збереження та трансляції досвіду поколінь у створенні надбіологічних *програм людської життєактивності* (діяльність, поведінка, спілкування, вчинення), котрі забезпечують відтворення і зміну соціального життя у всіх його вимірах, проявах, контекстах [137, с. 61]. Зміст освіти при цьому становлять, з одного боку, системи знань, умінь, норм і цінностей, що гармонійно забезпечують функціонування навчального, виховного й освітнього ритмів, організовуючи повноцінний цикл паритетної освітньої діяльності учасників, з іншого – психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та управлінсько-технологічний різновиди змісту актуальної розвивальної взаємодії між учителем і учнем. На відміну, скажімо, від існуючих навчальних концепцій – Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Репкіна, Л. Занкова, І. Якиманської, саме *соціокультурна парадигма* модульно-розвивального навчання А. Фурмана дає змогу створювати проблемно-модульні програми та авторські

програмово-методичні комплекси, які ментально зорієнтовані, концептуально і проектно обґрунтовані, діагностично та експериментально забезпеченні (див. 32; 33; 157; 158; 159; 163; 168; 170).

Вихідною умовою проведення експертно-діагностичного обстеження є досконале попереднє *теоретичне обґрунтування* інновації, що представлено як парадигма чи наукова програма функціонування і розвитку освітнього закладу. Наступний етап – *створення методології* запровадження пропонованих концептуальних моделей розвивальної взаємодії учасників навчання, тобто врахування особливостей і можливостей їх імовірного застосування. Саме після цього високопрофесійна *експертиза* як особливий вид інтелектуальної діяльності на межі між теорією і практикою перевіряє повноту реалізації ідей у реальному шкільному оточенні та характеризує ефективність психологічного *проектування* освітніх технологій.

Численні польові дослідження зарубіжних учених вказують на необхідність психологічної оцінки ефективності діяльності школи як *оргсистеми*. Так, У. Глассер зосереджує увагу на *полімотивації* освітнього процесу, котра спроможна задовольнити глибинні психологічні потреби учнів. Г. Кортіс підкреслює важливість позитивної *психоемоційної атмосфери* навчального закладу, яка виявляється у демократичній відкритості, гуманності, співробітництві. Е. Уін зазначає, що ефективність шкільного середовища визначається ступенем *партнерської участі* учня у справах учителів та адміністрації. Отож саме *емоційний клімат* навчального закладу, його *культурні норми* як соціосистеми головно спричиняють якість перебігу освітнього процесу, організовуючи розвивальний простір ділової співпраці та повноцінної самореалізації особистості.

*Процедура експертизи* передбачає проведення діагностування та аналізу базових *показників* освітніх технологій, проектування і створення програмово-методичних засобів, визначення показників імовірного

запровадження технологій у масову практику (умови і вимоги підготовки вчителів, вплив на учнів та їхню активність у процесі навчання, позитивні та негативні результати тощо). Іншими словами, дослідження має бути спрямоване у майбутнє і не обмежуватися традиційною констатацією одержаного факту, а покликане *інтерпретувати* явище та передбачати наслідки його дії у широкому діапазоні подальшого використання.

Експертно-діагностичне обстеження у системі фундаментального психолого-педагогічного експерименту ґрунтується на таких *принципах*:

- **всесторонності**: розвиток особистості досліджується як єдність незворотніх якісних змін зовнішніх (соціальних) обставин і внутрішніх умов, що відображається в експертних оцінках ефективності модульно-розвивальних занять;

- **взаємодоповнення** методів педагогічної, соціальної і психологічної діагностики, що відображається у виділенні набору параметрів для оцінки ефективності актуальної розвивальної взаємодії;

- **обопільності** вивчення психологічного світу вчителів та учнів експериментальних шкіл, змісту, стилю, характеру суб'єкт–суб'єктних взаємин між ними у ментально зорієнтованому освітньому процесі;

- **природності** діагностичних процедур, проведення яких не вимагає створення штучно-лабораторних умов, обстеження відбувається за звичних для учителів і учнів обставин;

- **переважання** дослідницьких методів загальної діагностики та експертизи над локальними, проведення системних досліджень, що об'єктивно оцінюють результати запровадження інновацій та обґрунтовують ефективність впровадження неперервної розвивальної взаємодії за модульно-розвивальної оргсистеми;

- **орієнтація** діагностичних і постдіагностичних ситуацій на самопізнання і саморозвиток особистості вчителя і учня, повноту реалізації їхнього кращого природного і соціального потенціалу, плекання

самоповаги, самоствердження, самовдосконалення кожного при домінуванні культурних норм і цінностей;

- **використання** результатів діагностичних обстежень для розробки програм прогнозування і проектування цілісного модульно-розвивального процесу й ефективної розвивальної взаємодії між учасниками навчання [33, с. 93-95; 168, с. 17-18].

Здебільшого експертно-діагностичне дослідження у сфері освіти спрямоване на *перевірку результативності* авторських навчальних програм, педагогічних концепцій, дидактичних схем і моделей, управлінських технологій і програмово-методичних засобів. У нашому досвіді вперше в історії України об'єктом фундаментального експерименту є середній *загальноосвітній заклад як складна освітня організація*, в якій поетапно запроваджуються системні психолого-педагогічні *нововведення*, спрямовані на перехід від класно-урочної системи до модульно-розвивальної. При цьому одна з важливих експериментальних умов стосується впровадження *міні-модуля* як 30-хвилинного модульно-розвивального заняття, що істотно різниться від традиційного уроку за низкою зовнішніх і внутрішніх показників та дає змогу вносити якісні зміни у конструювання перебігу розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу (*див. 32; 157-158*).

В 1997 році фундаментальний експеримент у модульно-розвивальних школах вийшов на якісно новий рівень утілення – *технологічно-змістовий*, коли, крім універсальної технологічної моделі навчального модуля, учителями-дослідниками здійснюється запровадження авторського *програмово-методичного забезпечення*. Таке широкомасштабне випробовування інноваційних форм та моделей паритетної освітньої діяльності вимагало системного вивчення їх ефективності, а відтак істотного оновлення прийнятої нами раніше *експертно-діагностичної програми*. Зважаючи на виявленні недоліки поурочної моделі організації навчання та можливості модульно-розвивальної освіти, основна увага була



зосереджена на висококомпетентній роботі експертів із чинниками, параметрами і показниками неперервного перебігу *міжсуб'єктної розвивальної взаємодії* у класі як центральної ланки психомистецького ведення модульно-розвивального процесу.

Відповідно до *соціокультурної стратегії* взаємоуправління освітнім процесом обґрунтовуються принципи та закономірності *тактики організації* інноваційного навчання, що знаходить відображення в моделях повного функціонального циклу навчального модуля, які інтегрують розвивальні потоки шкільного середовища на особистість за трьома взаємоузгодженими ритмами – навчальним, виховним, освітнім. При цьому *основною оргформою є міні-модуль*, 20-ти або 30-хвилинне навчальне заняття, що передбачає пропедевтичну готовність учнів професійно працювати з актуалізованим фрагментом культурного досвіду та психологічну спроможність виконувати окремий набір *ролей і функцій* для ситуативного утвердження розвивальної взаємодії. Звідси важливість об'єктивного експертно-діагностичного обстеження міні-модулів на предмет розвиткової ефективності за сукупністю процедур:

- а) *діагностування* проектних показників, міри їх вияву за конкретних умов шкільного оточення;
- б) *інтерпретація* одержаних даних;
- в) *створення* проектних моделей для подальшого їх використання у масовій практиці;
- г) *побудова* ефективних оргсхем управління розвивальною педагогічною взаємодією;
- д) *виявлення* недоліків у оргмоделях та їх корекція для передбачення позитивних наслідків використання кожного окремого нововведення [157; 168; 181].

*Наукова експертиза* завжди містить порівняльну складову аналізу різних підходів до організації навчання [27; 35; 168; 175]. Водночас основне поле професійної діяльності діагностів проходить здебільшого на

межі традиційної та інноваційної освітніх систем. У групу експертів мають входити фахівці різного спрямування (теоретики, методологи, управлінці, практики) для обґрунтування висновків із різних, максимально об'єктивних і правдивих, позицій. Дослідники обох спеціалізацій, для того щоб бути ефективними, мають володіти традиційними особливостями організації навчальних занять, розуміти їх переваги і недоліки та бути компетентними в номенклатурі *психодидактичних інновацій*, знати головні відмінності, проектно-конструкторські особливості та можливості їх реального впровадження. Тільки це дасть змогу давати зважену якісну (у т.ч. критичну) оцінку досліджуваного явища як високосистемного, динамічного, розвиткового.

У досвіді фундаментального експериментування дослідження організаційного і соціально-психологічного кліматів найкраще здійснювати за авторськими методиками А.В. Фурмана, що діагностують найістотніші індикатори перебігу модульно-розвивальної взаємодії за четвертинною *методологічною схемою*: складові – параметри – критерії – показники (табл. 2.2). Так, в експертній методиці «Таблиця психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивального заняття (міні-модуля) порівняно з традиційним уроком» визначається 15 критеріально обґрунтованих показників, за якими й досліджуються наявність чи відсутність *індикаторів інноваційної форми* навчання.

Експерти отримують бланк (*додаток В*), у якому роблять відповідні записи. Діагностування короткочасне, оскільки оцінюється ступінь вияву показника на модульному занятті простою позначкою (“+”, або “–” та ін.). Одержані дані дають змогу підрахувати процентне співвідношення у реалізації інноваційної оргформи із традиційним уроком. У такий спосіб визначається якість проектування показників організаційного клімату класного колективу, переваги та ґрунтовність освоєння експериментальною системою того чи того набору *психодидактичних нововведень*. Крім того, є можливість графічно відобразити згадане

співвідношення та унаочнити діалектичну *архітектуру реальних параметрів* як переважання модульно-розвивального заняття чи класичного уроку (див. 117).

Таблиця 2.2

Експериментальна система складових, параметрів, критеріїв і показників наукового проектування психолого-педагогічного змісту модульно-розвивальних занять

Соціально-психологічний клімат на 30-хвилинних заняттях оптимально виявляє авторська методика А.В. Фурмана «Універсальна тест-карта аналізу ефективності модульно-розвивальних занять». Центральна ланка в забезпеченні цього клімату – *міжсуб'єктна діалогічна взаємодія*, яка визначається як ситуативно-процесуальна *актуалізація компонентів ментального досвіду* вчителя і учнів. У результаті критеріального визначення експерт оцінює *паритетність* взаємостосунків, якість комунікації та спосіб вияву соціального контролю. Діагностування здійснюється за двома шкалами:

а) *часовою*, що похвилинно описує перебіг модульно-розвивального процесу залежно від дидактичних видів роботи школярів і

б) *якісно-кількісною*, що оцінює наявність кожного параметра за однією із п'яти нормативно заданих ознак у межах від +2 балів до –2.

Експертне оцінювання проводиться також за окремим бланком (*додаток Д*). Результати обстеження дають змогу чітко диференціювати визначальні для актуальної міжсуб'єктної взаємодії психологічні характеристики-параметри вчителя і учнів та *ступінь реалізації* кожною стороною розвивального потенціалу інноваційного шкільного середовища. Діагностуються ефективність модульного заняття у *процентному*

*відношенні* та ступінь включення учасників у творення освітньої співвзаємодії. Шкала комплексних показників дає змогу зафіксувати ситуативні моменти вияву на модульному занятті параметрів паритетності, соціального контролю та характеру комунікації. В цілому оцінюється соціально-психологічний клімат навчальної групи, що є фоновим відображенням особливостей організаційного клімату.

Отже, за результатами експертного психолого-педагогічного обстеження можна побудувати *модель організації культурно-розвивального простору* інноваційного освітнього закладу з урахуванням значущих показників проектування *паритетної освітньої співдіяльності* вчителя і учнів. Вибір методик діагностування обумовлений *теорією* модульно-розвивального навчання як ментально зорієнтованої оргсистеми, котра реалізує вихідні *ідеї і принципи* соціально-культурної парадигми національної освіти. Шляхи професійного оцінювання організаційного та соціально-психологічних кліматів за сукупністю критеріїв відстежують етапи впровадження нововведень, труднощі і перешкоди під час масового експериментування. Наші кількарічні дослідження підтверджують, що *міні-модуль* як 30-хвилинне модульно-розвивальне заняття має *незаперечні переваги* над традиційним уроком.

Оцінювання повноцінності функціонування освітнього закладу за інноваційних умов у нашому досвіді здійснюється через *систему* різноаспектних *критеріїв*, що діагностують *якісний стан об'єкта* дослідження, враховуючи середовищні умови існування організації, соціальні аспекти *конструювання співпраці* учасників та їхні психологічні особливості в прогнозуванні освітньої *взаємодії*. Констатація та аналіз таких *комплексних показників*, які взаємопов'язують співвідношення загального-особливого-одиничного у єдиному розвивальному просторі школи, за поєднання середовищних, власне психологічних першопричин її існування як соціосистеми, реалізується у *психолого-педагогічній експертизі*. Оскільки науковий проект та експериментальна програма

оцінюються з позицій *поліпрофесійної миследіяльності*, то й існування інноваційного явища обґрунтовується з урахуванням *людського чинника*, надаючи йому генералізованого значення у процесах життєдіяльності освітнього закладу.

Експертиза – невід’ємний компонент *наукового проектування*, тому що забезпечує організацію поліпрофесійної взаємодії фахівців різних галузей науки і практики. Результатом експертного дослідження є створення *експертної моделі об’єкта*, здебільшого інноваційної освітньої системи, або технології [27; 181]. Зазначену модель створюють за трьома взаємозалежними векторами:

1) *програмово-методичне забезпечення* міжсуб’єктної взаємодії, що ґрунтується на теоретичних засадах проектування організаційного та соціально-психологічних кліматів експериментальної школи;

2) *науково-психологічна перепідготовка* учителя як організатора та ініціатора паритетних розвивальних взаємостосунків;

3) *психосоціальна підготовка* учня до ефективної діяльності за новою техноструктурою у ролі партнера-творця кращого етнонаціонального досвіду на навчальних заняттях.

Водночас наш досвід створення діагностичних систем переконує, що успішне створення експертної моделі можливе лише за умов участі професійного методолога, котрий конструктивно організовує особливу *сферу миследіяльності* різних фахівців для виявлення досконалого дослідницького інструментарію і пізнання законів розвитку і функціонування обстежуваного об’єкта з міждисциплінарних позицій.

На відміну від традиційного *діагностування*, що одномоментно та одноаспектно оцінює явище [87], психолого-педагогічна *експертиза* враховує всі можливі вияви *суб’єктивної реальності*: цінності, норми, інтереси, властивості, наслідки, імовірності та ін. (табл. 2.3). До того ж експерт – це завжди *фахівець-професіонал*, котрий добре розуміється у конкретній справі чи проблемному питанні [175, с. 26], володіє знаннями

про особливості здійснення інноваційної діяльності. У такий спосіб інтерпретації підлягають одержані результати на рівні *міждисциплінарного обґрунтування*, об'єднуючи інтелектуальну роботу теоретиків, методологів, управлінців, експериментаторів і практиків. Спільна мислєдіяльність різнопрофільних фахівців (психологи, педагоги, соціологи, фізіологи, медики та ін.) спрямована на *системну оцінку* актуального стану освітньої системи, наслідків запровадження інноваційної реформи, доцільності використання форм, засобів і технік організації навчання з метою побудови розвивальних *моделей* освітнього середовища, а також для перспективного прогнозування та раціонального вибору стратегії, тактики, техніки і методики управління оргструктурами в альтернативних соціокультурних ситуаціях.

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз психолого-педагогічної експертизи і традиційного психодіагностування за основними параметрами здійснення.

Результуючим компонентом психолого-педагогічної експертизи є створення моделі інноваційного освітнього середовища, що конструюється за системою відповідних параметрів, критеріїв, показників. А.А. Братко визначає *наукове моделювання* як “метод дослідження різноманітних систем шляхом побудови їх моделей, зберігаючи деякі основні властивості предмета, що досліджується, та вивчення функціонування цих моделей з перенесенням отриманих даних на предмет дослідження” [21, с. 18]. Модель імітує чи віддзеркалює принципи *внутрішньої організації* або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу) [154, с. 394]. За допомогою *методів математичної статистики* (передусім кореляційний і багатофакторний аналізи) виокремлюються *генералізуючі чинники* проектування моделі освітнього середовища, спрощуючи вплив другорядних ознак. Відтак конструювання *простору розвавальної взаємодії* здійснюється за

психолого-педагогічними параметрами організації як окремої форми встановлення взаємозв'язку між елементами системи з урахуванням законів і закономірностей її існування.

Експертна модель досліджує *динамічну структуру* організаційного простору, дію функціональних зв'язків *соціосистеми* на різних рівнях існування (макрорівень організаційний клімат, мікрорівень соціально-психологічний клімат груп) та їх взаємовплив на параметри-показники причинності, регуляційності, результативності освітнього середовища.

Побудова експертної моделі здійснюється за певною системою уявлень і позицій дослідника. Так, у досвіді комплексної експертизи інноваційних педагогічних розробок, за Ю.М. Швалбом, основу моделювання становить *найпростіша навчальна ситуація* як система взаємодії трьох суб'єктів: Учитель – Учень – Програма. Модель навчальної діяльності конструюється на перетині трьох векторів *суб'єктивної активності* [175-176]. Такий підхід обумовлює експертне дослідження освітнього закладу лише в межах організації навчального процесу, хоч й аналізує психологічні особливості активності вчителя і учнів як суб'єктів, котрі взаємодіють через зміст “навчальних програм”.

В.А. Ясвін моделює освітнє середовище, орієнтуючись на показники *формальних параметрів* освітнього середовища: 1) широту (структурно-змістова характеристика); 2) інтенсивність (структурно-динамічна характеристика); 3) модальність (якісно-змістова характеристика); 4) ступінь усвідомлення (ситуативне задіяння суб'єктів); 5) стійкість (стабільність у часі); 6) емоційність (співвідношення емоційного і раціонального); 7) узагальненість (ступінь координації діяльності всіх суб'єктів); 8) домінантність (значущість локального середовища в системі суб'єктних цінностей); 9) когерентність (показник міри узгодження впливів на особистість); 10) соціальну активність (показник соціальної орієнтації освітнього середовища); 11) мобільність (здатність освітнього середовища до органічних еволюційних змін) [188-189]. Отож якість

сконструйованого освітнього простору тут визначається *показником модальності* та якісними змінами різноманітних навчальних систем. Експертна система В.А. Ясвіна ґрунтовно і детально аналізує та інтерпретує діяльність навчального закладу, вводить порівняльний елемент, що є обов'язковою умовою експертизи. Проте методи наукового моделювання спрямовані на оцінювання існуючих в минулому систем освіти, а не інноваційних, сучасних, розвивальних.

Наші намагання зосереджені навколо розробки універсальної системи психолого-педагогічного *експертного дослідження*, на основі якої можна було б створювати моделі об'єктів за переліком різноаспектних параметрів, що проектують ефективне існування та функціонування *будь-якої соціальної інституції* чи організації, причому з урахуванням чинників продуктивної соціальної взаємодії суб'єктів як центральних складових реальності. Застосування у сфері освіти експертного оцінювання, яке ґрунтується на таких позиціях, дасть змогу здійснювати критичний аналіз інноваційних програм і проектів, підвищить рівень *культури проектування* освітніх технологій, які б відповідали вимогам Державних стандартів і втілювали прогресивні ідеї переходу середньої і вищої школи від підтримувальної моделі національної освіти до інноваційної, модульно-розвивальної.



## ВИСНОВКИ

Наукове психологічне проектування освітніх інновацій забезпечує:

- 1) широке поле конструктивної діяльності науковців і практиків на всіх взаємозалежних рівнях функціональної організації соціальної інституції (теорія, методологія, практика); 2) використання міждисциплінарного підходу для створення доцільних проектів реорганізації освітніх структур, використовуючи наукові знання з філософії, психології, соціології, педагогічної і вікової психології, педагогіки та інших наук; 3) системність проектно-конструктивної діяльності на всіх взаємозалежних етапах і рівнях функціонування організаційних структур; 4) створення умов розвивального простору, щонайперше дію механізмів ділового, інформаційного та психологічного обмінів, регуляцію перебігу освітнього процесу засобами соціального контролю і творчої рефлексії; 5) можливість організації освітнього процесу на найвищому технологічному рівні використання психомистецьких освітніх технологій; 6) розвиток ментальних особливостей учасників освітнього процесу, де вчитель – активний творець розвивальних взаємостосунків, проектувальник паритетної освітньої діяльності з учнями, експерт ефективності власно створених психомистецьких технологій, а учень – повноправний співучасник творення розвивальних комунікативних контактів, організатор проблемного бачення освітнього змісту та особистість, яка йде шляхом самоствердження, саморозвитку і самореалізації; 7) перевагу психолого-педагогічного змісту у структурі розвивальної взаємодії з орієнтацією на моральні і духовні вартості, котрі інтегрують інші компоненти актуального соціально-культурного досвіду.



**РОЗДІЛ 3**  
**ЕФЕКТИВНІСТЬ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ**  
**ЗАНЯТЬ**  
**У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

**3.1. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ**  
**КОНСТРУЮВАННЯ ОРГФОРМ**  
**ЗА РІЗНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ**

Проблема переорієнтації шкільної освіти від традиційної, пізнавально-інформаційної оргсхеми до інноваційної, ментально та особистісно зорієнтованої, в котрій учень набуває соціального статусу суб'єкта культуротворення і саморозвитку, є багатоаспектною і складною для наукового, а тим більше практичного осмислення. Вона, щонайперше, вимагає здійснення певного набору організаційних трансформацій щодо перебігу розвивальної взаємодії учасників навчання. Очевидно, що за різних освітніх систем оргструктура навчальних закладів характеризуватиметься істотними відмінностями, особливо за основоположними параметрами (*див. табл. 3.1*).

Запровадження нововведень щонайперше змінює механізми взаємодії учасників соціосистеми з організаційним середовищем. Передбачення останньої можливе за умов такого психологічного проектування, яке забезпечує фундаментальність загальноосвітнього експериментування з урахуванням усіх чинників конструювання повноцінного культурно насиченого, розвиткового простору. Епізодичне новаторство вчителів забезпечує здебільшого одномоментний ефект інновацій, що системно не обґрунтовується та не аналізується як закономірне функціонування пересічних навчальних ситуацій.

Таблиця 3.1

Типи навчальних закладів залежно від параметрів організаційної структури

Тип освітньої системи	Функціональні ознаки навчального закладу	Типи шкіл	Оргструктура:			Організація інноваційної діяльності освітньої установи (структура управління)
			форми	засоби	технології	
Традиційна (пізнавально-інформаційна)	1. Розвиток інтелекту, пізнавальних здібностей 2. Обмеженість змісту навчальних дисциплін держстандартами (наукові знання з предметів) 3. Наявність міждисциплінарних зв'язків	Школи диференціації за рівнем розвитку інтелекту. Школи предметно-рівневої диференціації	Традиційний урок у всіх можливих модифікаціях, стійкі класні групи і паралелі, що сформовані за рівнем розвитку інтелекту, або навчальною успішністю	Плани-конспекти уроків різних рівнів складності, що реалізують методику навчальної диференціації	Педагогічні, що утримують набір навчально-виховних ситуацій, які гарантують певний освітній результат (державний стандарт щодо “знати” і “вміти”)	Учитель-новатор – самостійно випробовує інноваційні методи навчання. До організації педагогічного процесу залучається методист, котрий розробляє чіткі єдині рекомендації з тематичного та поурочного планування навчального матеріалу різної складності
Соціально-культурна (інноваційно-інтегративна, модульно-розвивальна)	1. Гармонійний різноаспектний розвиток особистості 2. Наявність міждисциплінарних зв'язків 3. Орієнтація на потреби і мотиви учнів	Модульно-розвивальні школи, які працюють за програмами “Школа Ментальності”, “Школа Духовності”, “Школа Віри”, “Школа Мислення”, “Школа Здібностей”, “Школа Розуміння” та ін.	Форма-модуль, що систематизує міні-модулі – 20-, 25-, 30-хвилинні оргформи навчання, які взаємозалежно і послідовно реалізують спроектований соціально-культурний досвід на рівні знань, умінь, норм, цінностей; проводиться із середніми (до 35 осіб), відносно постійними групами учнів створеними з використанням засобів системної диференціації (інтелектуальної, соціальної, креативної сфер)	Граф-схеми, матриці соціально-культурного змісту, наукові проекти навчальних модулів, розвивальні міні-підручники, сценарії модульно-розвивальних занять, програми самореалізації особистості	Освітньо-культурні, психолого-мистецькі, що містять набір проблемно-діалогічних ситуацій, які проєктують паритетну освітню діяльність учасників навчання за принципом “тут і тепер” з подальшим від-рефлексуванням системи трансситуацій	Фундаментальний психолого-педагогічний експеримент в окремих школах України, який організовується та реалізується наковцями-теоретиками, методологами, педагогічними колективами, психологами, методистами, де кожен учасник по-різному причетний до творення освітніх проєктів і програмово-методичних засобів поетапного інноваційного впровадження моделі навчання, а також сприяє взаємодоповненню міждисциплінарної теорії модульно-розвивальної системи, багатовимірної методології, повноцінної освітньої технології, експериментальної практики

Із даних таблиці також слідує, що численні інновації у системі освіти доцільно здійснювати на рівні організації фундаментального психолого-педагогічного експерименту, на якому досягається глибинне реформування основних оргструктур навчального закладу з орієнтацією на налагодження розвивальних взаємостосунків між учителем і учнями й у такий спосіб створення благодатних психодидактичних умов для особистого розвитку кожного. Ось чому моделюється новий організаційний клімат експериментальної школи, який має чітко визначений соціокультурний зміст, спричинює багатопланові й поетапні зміни у формуванні освітньої

діяльності школярів, про що наочно свідчать факти програмного переходу від традиційних стратегій управління до оргтехнічних та психомистецьких.

Інноваційні зміни у діяльності освітнього закладу перш за все відображаються на його об'єктивних властивостях організаційного клімату як відносно усталеній інтегральній характеристиці інноваційної школи [46, с.389], яка описується параметрами: а) полімотиваційності, котра визначає системну ціль – надзавдання освітнього закладу (“дати знання”, “навчити діяти”, “створити умови для саморозвитку особистості”), водночас окреслюючи структурно-рольові позиції учасників; б) інформаційності та психологічності ділового (педагогічного) обміну культурним змістом освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) між учителем і учнями; в) просторовості оргрегуляційної діяльності, яка відображає процесуально-технологічні особливості конструювання розвивальної взаємодії в класних кімнатах школи; г) результативності, яка стосується не тільки психосоціального зростання кожного учня на оптимальній межі його реальних можливостей, а й організаційної культури навчальних груп і школи як складної оргсистеми загалом (*див. п.3.3*).

Цілком природно, що запровадження організаційних змін у функціонуванні інноваційного освітнього закладу відображається на технології проектування і конструювання окремих навчальних занять. Тому для якісного системного оцінювання та аналізування новаторських реформацій доцільно досліджувати оргформи як динамічні структурні одиниці реалізації авторських наукових програм і проектів.

У дослідженнях К.Макогон, С.Морозова, П.Підкасистого [81] зазначається, що і вчитель, і викладач повинні бути професійно підготовленими до здійснення інноваційної діяльності, що передусім означає: володіти відповідними знаннями, уміннями, нормами, цінностями; вміти створювати програми розвитку конкретної школи; організовувати поетапне впровадження освітніх нововведень; ненав'язливо формувати критичне та антропокультурне світобачення вихованців. У

системі фундаментального експериментування підвищення компетентності педагогів-дослідників здійснюється через авторську систему дистанційної підготовки вчителя як психолога-проектувальника до організації цілісного модульно-розвивального процесу (табл. 3.2). Зростання професійної майстерності вихованців експерименту головно відбувається у двох напрямках: теоретичному – академічний курс (750 годин) і прикладному – практичний курс (750 годин). Кожен із цих курсів містить п'ять підрозділів, що забезпечують підготовку творчо налаштованих учителів-дослідників за відповідними етапами і рівнями проектування культурно-психологічного простору модульно-розвивальної школи (табл. 3.2). В результаті, як переконує десятирічний досвід [89; 90; 159; 163], підвищується функціональна грамотність педагогів, котра допомагає їм здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання, налагоджувати безперервну розвивальну взаємодію на заняттях завдяки глибинному розумінню особистості учня-партнера.

Наукова експертиза та емпіричні дані свідчать, що цим учителям все більше вдається втілювати модульно-розвивальні технології у поєднанні з психомистецькими техніками паритетної взаємодії, що, безумовно, стимулює розвивальний потенціал освітнього процесу.

Отож програма дистанційного підвищення кваліфікації педпрацівників забезпечує розширення професійних функціональних меж діяльності вчителя-дослідника порівняно з педагогічним форматом традиційного шкільництва. Так, відомо, що до звичних компонентів конструювання процесу навчання (гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний складові) додаються культуротворчий, діагностичний, технологічний, психологічний. При цьому викладач освоює соціальні ролі освітянина-творця соціально-культурного досвіду, дослідника, проектувальника, діагноста, технолога, митця, психолога. Водночас виконання цих ролей можливе за наявності особистісних якостей окремих високофункціональних рис особистості (висока

самооцінка, позитивна Я-концепція, соціальне утвердження, духовна самореалізація тощо), що концептуально підтверджують концепції А.Маслова [83], К. Роджерса [118].

Таблиця 3.2

Структурна програма підготовки вчителя-дослідника до проектно-конструкторської діяльності у системі фундаментального експерименту

Оволодіння вчителем-дослідником діяльнісним багажем академічного і практичного курсів – це його багатоситуативна спроможність конструювати міжсуб'єктну розвивальну взаємодію. Первинність теорії щодо досвідної практики в цьому разі виправдана світлою перспективою особистісного занурення педагога-дослідника в культурно-сміслові схеми інноваційної системи і внутрішнього вивільнення під час творення змісту методичного та оргтехнічного забезпечення освітнього процесу модульно-розвивального типу. Поєднання різновидів навчальної та практичної роботи забезпечує високий рівень функціональної підготовки виконавців фундаментального експерименту не тільки в аспекті психологічного проектування організаційної матриці модульно-розвивального процесу, а й її змістово-технологічного втілення (*див. п.2.1.*).

Перехід на інноваційні способи ведення навчання відображається також у формах і методах організації освітнього процесу. Тому в дослідженні експертизі підлягали модульно-розвивальні заняття (міні-модулі) як основна структурна одиниця паритетної взаємодії вчителя та учнів і водночас кінцевий якісний результат професійного проектування

всього викладацького складу інноваційної школи (керівники, психологи, вчителі-предметники, методисти) та його наукових партнерів (керівник, консультанти, організатори, координатори експериментальної роботи). Проектуючи розвивальні взаємостосунки, кожний учитель-дослідник залучається до організаційно-управлінської діяльності, оскільки сам створював багатоваріантні оргструктури навчальних модулів і курсів загалом. Ефективність такої проектно-пошукової діяльності досліджувалася нами спеціальною експертною системою [168].

Для системного аналізу результатів інноваційних оргзмін у досвіді запровадження модульно-розвивального навчання з мережі експериментальних шкіл України обрано сім, зважаючи на регіональне різноманіття закладів. Це ЗОШ №10 м.Бердичева, ЗОШ №80 м.Дніпропетровська, ЗОШ №43 м.Донецька, ЗОШ №46 м. Херсона, ЗОШ №2 м.Іллінці, ЗОШ №11 м.Куп'янська, ЗОШ №5 м.Тернополя. Загальна характеристика цих закладів подана у *табл. 3.3*, що фіксує кількісні дані щодо стартових можливостей шкіл у реформуванні організаційних структур, а також імовірна професійна компетентність викладацького складу, середнє наповнення класів та інші особливості формовиявлення масового навчального процесу. Очевидно, що експертовані освітні заклади перебувають на різних етапах запровадження фундаментального трансформування. Й це наочно підтверджують дані *табл. 3.4*, що вказують на повноту наявності необхідних умов для повноцінного функціонування всіх освітніх оргструктур, виявляючи позитивні та негативні моменти у створенні та використанні модульно-розвивальних технологій. При цьому довготривалий експеримент з модульно-розвивального навчання впроваджується за п'ятьма етапами:

1) **нульовий, або підготовчий:**

0.1. – виявлення вихідного якісного стану освітнього закладу (діагностування рівня морального і розумового розвитку особистості вчителя і учня);



0.2. – початок виконання програми дистанційної підготовки вчителів і викладачів як психологів-дослідників (перший рік навчання: академічний курс (330 год) – оволодіння знаннями і навичками психологічного проектування на стратегічному та тактичному рівнях, практичний (280 год) – створення оргмоделі та оргмодуля функціонування школи);

2) **перший** – діагностично-концептуальний:

1.1. – реалізація програми дистанційної підготовки учителя-дослідника (другий і третій роки навчання: академічний курс (420 год) – техніка, методика та досвід психологічного проектування; практичний курс (470 год) – апробація оргформ, оргметодів та оргспосібів налагодження розвивальної взаємодії);

1.2. – створення авторської програми діяльності конкретної школи за спільної співпраці науковців і практиків-експериментаторів;

1.3. – складання та виконання програм щорічних комплексних психодіагностичних обстежень учителів, учнів, батьків на предмет динаміки зростання їхнього потенціалу в розумовій, соціальній і творчій сферах;

3) **другий** – організаційно-прогностичний:

2.1. – реорганізація оргформ діяльності навчального закладу (зміна розкладу уроків на оргсхему модульно-розвивальних занять);

2.2. – заміна стратегії управління навчальними курсами: від традиційної, пояснювально-ілюстративної, до соціально-культурної, передусім підготовка граф-схем з усіх шкільних предметів;

2.3. – проектування вчителями соціально-культурного наповнення навчальних модулів у єдності змісту паритетної освітньої діяльності (знання, уміння, норми, цінності) і розвивальної взаємодії для реалізації модульно-розвивального процесу та підготовка змістових матриць;

4) **третій** – розвивально-формульвальний:

3.1. – освоєння учнями нової соціально-культурної ролі в організації освітнього процесу і набуття якісно іншого статусу –партнера-освітянина,

тобто співавтора вчителя у творенні сценарного драматичного дійства за принципом “тут” і “тепер” (пам’ятка для учнів *див. 168, с. 10-11*);

3.2. – апробація кожним педагогом технологічної схеми реалізації модульно-розвивального циклу у взаємозалежності восьми основних етапів – від установчо-мотиваційного до спонтанно-креативного за науковими проектами навчальних модулів;

3.3. – реорганізація оргструктури навчального закладу, поява інноваційних підсистем, підрозділів – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичного відділу та ін.;

3.4. – написання освітніх сценаріїв навчальних модулів і впровадження інноваційних психомистецьких технологій розвивальної взаємодії у класі;



3.5. – написання, апробація, доопрацювання і грамотне використання у навчальному процесі фрагментів розвивального підручника;

3.6. – створення вчителями-дослідниками авторських освітніх програм самореалізації учня з кожної навчальної теми на трьох рівнях (самозваги, самоствердження, самоактуалізації);

5) **ч** **вертий** – результативно-узагальнювальний:

4.1. – експертне оцінювання підготовлених і впроваджених учителями і викладачами наукових проектів інноваційних методичних засобів та організаційних структур щодо здійснення паритетної освітньої діяльності на кожному етапі модульно-розвивального циклу;

4.2. – виявлення рівня оволодіння вчителями психомистецькими технологіями інваріантного ведення розвивальної взаємодії з усіма навчальними групами;

4.3. – науково-експертне обґрунтування ефективності інноваційної модульно-розвивальної системи навчання.

Кожен із зазначених етапів наукового пошуку характеризується особливими якісними показниками щодо зміни організаційної структури освітнього закладу. Це передбачало також порівнявє введення реформаційних нововведень за пропонованим певним психологічним проектом \_\_\_\_\_ за

дедуктивним принципом: від загального (зовнішнього) відомого (ресурсу)

занять, тривалість оргформ, здвоєні і строєні міні-модулі тощо) до внутрішньо-трансформаційних (паритетність взаємодії, психомистецькі технології, програмово-методичне забезпечення та ін.), що у поєднанні конструюють особливу організаційну культуру закладу, яка стимулює зреалізування потенцій інноваційної модульно-розвивальної системи навчання. За таких умов зростає ефективність функціонування школи як соціальної інституції, налаштованої на творення соціально-культурного простору учасниками освітнього процесу.

Таблиця 3.4

Повнота впровадження інноваційних умов за етапами  
фундаментального експериментування з модульно-розвивального навчання

ЗОШ	Етапи впровадження модульно-розвивальної оргсистеми																
	0 – підготовчий		1 – концептуально-діагностичний			2 – організаційно-прогностичний			3 – розвивально-формульвальний					4 – результативно-узагальнювальний			
	Умови																
	0.1 – комплексне діагностування вихідного рівня	0.2 – дистанційна підготовка вчителів (1-ий рік навчання)	1.1 – дистанційна підготовка вчителів (2 і 3 роки навчання)	1.2 – наявність авторської програми експериментальної школи	1.3 – щорічна комплексна діагностика	2.1 – наявність модульного розкладу	2.2 – граф-схеми навчальних дисциплін	2.3 – підготовка та написання змістових матриць	3.1 – освоєння “пам’ятки для учнів”	3.2 – використання технологічної схеми модульно-розвивального циклу	3.3 – наявність інноваційних підрозділів	3.4 – наявність освітніх сценаріїв	3.5 – написання міні-підручників	3.6 – створення програм самореалізації	4.1 – експертне оцінювання наукових проєктів	4.2 – діагностування рівня оволодіння вчителями психомистецьких технологій	4.3 – науково-експертне обґрунтування ефективності модульно-розвивальної системи
Бердичівська ЗОШ №10	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Донецька ЗОШ № 43	+	+	+-	+	+	+	+	+	+	+-	+	+	+	+-	+	+	-
Херсонська ЗОШ № 46	+	+	+-	+	+	+	+-	+-	+-	+	+	+	+-	+	+	+	-
Дніпропетровська ЗОШ №80	+	+-	+	+	+	+	+	+-	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Куп’янська ЗОШ №11	+	+	+-	-	+-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Іллінецька ЗОШ №2	+-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Тернопільська ЗОШ №5	+-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Умовні позначки: “+” – експериментальна умова повно наявна; “+-” – експериментальна умова більш наявна, ніж відсутня; “-” – експериментальна умова більш відсутня, ніж наявна; “-” – експериментальна умова не присутня

У додатку Е подані зведені результати експертно-діагностичного обстеження організаційного клімату семи шкіл України. Так, у кожному навчальному закладі науковому оцінюванню були піддані п’ятнадцять

занять, підраховані середні значення показників і відповідні загальні та параметричні коефіцієнти реалізації інноваційних умов. У результаті параметри полімотивації, оргпростору, інформаційного і ділового обмінів дають змогу кількісно визначити та якісно охарактеризувати сутнісні індикатори перебігу розвивальної взаємодії у навчальних групах як функціональних одиниць оргклімату освітнього закладу.

На *рис. 3.1* графічно зображене зростання показників ефективності інноваційних оргструктур експериментальних загальноосвітніх шкіл. Загалом одержані дані підтверджують доцільність впровадження модульно-розвивального навчання як інноваційної оргсистеми з кількох причин.

По-перше, тому що системні інноваційні умови з кожним роком розгортання експерименту спричинюють позитивну зміну основних параметричних показників організаційного клімату, а саме: найвищі результати стосуються функціональних індикаторів організаційного простору, зазначена складова найлегше підлягає трансформації. Так, вже 0-ий етап експерименту свідчить про значні позитивні зрушення (на 48%) в соціально-організаційному наповненні педагогічної взаємодії школи порівняно з традиційною освітньою моделлю: від  $-27,5\%$  (Тернопільська ЗОШ №5) до  $+9,1\%$  (Іллінецька ЗОШ №2). На наступних етапах експерименту зростання досліджуваного показника дещо сповільнюється: 1-ий етап дає якісну зміну на  $3\%$  ( $+12\%$  – Куп'янська ЗОШ №11), 2-ий –

4–5% (+15,9% – Дніпропетровська ЗОШ №80, +17,2% – Херсонська ЗОШ №46), 3-ій – 1–2% (+17,7% – Донецька ЗОШ №43). Відтак можна констатувати, що має місце певна закономірність у зміні аналізованого параметра: явне зростання на початку психологічного експерименту та їх сповільнення на наступних. Це пояснюється тим, що оргпростір вихідно є реформацією зовнішніх ознак соціосистеми (зміна розкладу занять, тривалості та модифікації оргформ, застосування системної диференціації у створенні учнівських груп, добору вчителів тощо), які вирізняються відносно легкою доступністю для практичного втілення, поступово спричинюючи інноваційні зміни внутрішніх структур (використання психомистецьких технологій, створення та застосування інноваційного програмово-методичного забезпечення, моделювання обставин культуротворчого розвивального простору, трансформування оргформ та оргметодів освітньої діяльності) й відтак ускладнюючи тим самим способи конструювання перебігу транситуативної взаємодії. Зокрема, у випадку з Бердичівською ЗОШ №10, відбулося гальмування експерименту через чинники економічної нестабільності, з 1 вересня 2000 р. навчальний заклад на 3-му етапі реалізації новаційної програми перейшов на традиційну оргсхему навчання (типовий розклад уроків, 45-хвилинну тривалість навчальних занять); тому показник організаційного простору (9,2%) знизився до кількісних даних 0-го етапу експерименту, що доводить неефективність та недоцільність управлінського рішення освітньої установи про нівелювання умов інноваційних оргсистемних змін на тактичному рівні, спричинюючи тим самим спотворення у цілісному модульно-розвивальному циклі.

Безумовно, що реформуванню складніше підлягає полімотивація. Так, на початкових етапах експерименту зміни відбуваються у межах традиційної організації навчального процесу, проте запровадження інноваційних оргумов спричинює різке зростання показників уже на 0-му етапі, з –25,3% (Тернопільська ЗОШ №5) до –3,9% (Іллінецька ЗОШ №2), і

на 1-ому етапі – до  $-0,2\%$  (Куп'янська ЗОШ №11). Зокрема, якісні позитивні зміни параметричного показника спостерігаються на 2-му етапі експерименту ( $+4,9\%$  – Дніпропетровська ЗОШ №80,  $+6,8\%$  – Херсонська ЗОШ №46), та на 3-ому –  $+10\%$  (Донецька ЗОШ №43),  $+12,9\%$  (Бердичівська ЗОШ №10).

Найскладнішою у інноваційному контексті є зміна показників інформаційного, ділового та психологічного обмінів, оскільки: а) 0-ий етап характеризується незначною зміною від  $-24\%$  (Тернопільська ЗОШ №5) до  $-16,4\%$  (Іллінецька ЗОШ №2), що свідчить щонайперше про потребу ґрунтовнішої підготовки педколективу до конструювання модульно-розвивального процесу; б) більш продуктивні результати досягаються на 1-му етапі експерименту  $-0,1\%$  (Куп'янська ЗОШ №11); в) якісні позитивні зміни притаманні 2-ому етапу експерименту ( $+3,6\%$  – Дніпропетровська ЗОШ №80,  $+3,5\%$  – Херсонська ЗОШ №46) та значне зростання показника видно й на 3-му етапі ( $+10\%$  – Донецька ЗОШ №43,  $+15,2\%$  – Бердичівська ЗОШ №10).

По-друге, оскільки професійно здійснюється моніторинг психологічних та організаційних змін упродовж багаторічного інноваційного експериментування, то підтверджується доцільність запровадження модульно-розвивальних нововведень в оргструктурі функціонування освітнього закладу. Для цього відстеженню підлягав показник організаційного клімату залежно від етапу експерименту: 0-ий етап, хоч і характеризується від'ємним значенням ( $-8,4$  – Іллінецька ЗОШ №2), проте реконструкція оргсхеми на зазначеному рівні є максимально ефективною, тому що має місце позитивна зміна приблизно у 49 балів. Таке раптове збільшення досліджуваних результатів пояснюється перш за все запровадженням інноваційного оргпростору, що конструє оргсхеми модульно-розвивального процесу, набуваючи додатніх значень при експертному діагностуванні ( $+6,8$  – Іллінецька ЗОШ №2). Зокрема, використання модульного розкладу, комбінацій міні-модуля забезпечує



вже на початку експериментування значні позитивні трансформації у діяльності школи; 1-ий етап – інноваційний оргклімат зростає на +8,27 (Куп'янська ЗОШ №11), тобто наявна зміна показника майже на 17 балів, хоча значення полімотивації (-0,13) та інформаційного, ділового і психологічного обмінів (-0,7) й залишаються від'ємними, але вони межують із нульовою позначкою та констатують момент переходу на інноваційні способи організації життєдіяльності школи (використання психомистецьких технологій, творення соціокультурного простору тощо); 2-ий та 3-ій етапи підтверджують доцільність запровадження модульно-розвивальної системи навчання, що встановлює сталий розвиток організаційного клімату освітніх закладів у балах: +18,3 – Дніпропетровська ЗОШ №80 і +20,6 – Херсонська ЗОШ №46; +28,6 – Донецька ЗОШ №43, +28,0 – Бердичівська ЗОШ №10; позитивні кількісні оцінки полімотивації, інформаційного, ділового та психологічного обмінів оргпростору також указують на ефективність виконання низки умов експерименту.

По-третє, утверджується оптимальна стратегія інноваційної трансформації освітньої системи: від психологічного проектування до фундаментального експериментування, від зовнішньо-формальних нововведень до внутрішньо-сутнісних змін у діях, від освоєння педагогічним колективом оргструктур до змістовного наповнення оргсхем розвивальної взаємодії, що підтверджує зростання показників ефективності організаційного клімату експертіваних шкіл (рис. 3.1). Вже 0-ий етап експерименту констатує доцільність використання видозмінених оргструктур (-11,2% – Іллінецька ЗОШ №2) на противагу традиційній організації освітнього процесу (-76,8% – Тернопільська ЗОШ №5). Позитивна динаміка даних (до 86%) характеризує перехід освітніх інституцій на стратегічний рівень функціонування, котрий пов'язаний із реформуванням оргмодуля. Так, показники 1-го етапу констатують наявність трансформаційних процесів у тактиці творення оргклімату

школи, спричинюючи інноваційні зміни зовнішнього характеру – створення оргмоделі, ефективність реконструкції освітнього змісту тощо (11,8% – Куп'янська ЗОШ №11). Реформування внутрішнього наповнення інноваційних оргсистем відбувається переважно на 2-му етапі, що пов'язане із заміною технічних особливостей конструювання перебігу розвивальної взаємодії та із видозмінами в оргформах щодо процедури ведення освітньої діяльності. Ефективність організаційного клімату зростає на 12-15% (24,4% – Дніпропетровська ЗОШ №80, 27,5% – Херсонська ЗОШ №46) завдяки застосуванню новітнього програмово-методичного забезпечення та використання психомистецьких технологій. 3-ій етап здебільшого продовжує реконструювання внутрішньої оргструктури, видозмінюючи методика та оргспособи творення соціально-культурного простору освітніх інституцій, що знаходить відображення у зростанні коефіцієнтів організаційного клімату на 10-13% (38,1% – Донецька ЗОШ №43, 37,3% – Бердичівська ЗОШ №10).

Отже, досвід експериментального впровадження модульно-розвивальної системи навчання показує, що втілення інновацій на психологічному рівні функціонування освітніх закладів вимагає доцільних способів передбачення механізмів взаємодії учасників соціосистеми за новостворених умов. Результати експертно-діагностичного обстеження організаційного клімату семи загальноосвітніх шкіл України підтверджують ефективність спроектованих інноваційних оргструктур. Річ у тім, що під час фундаментального експериментування науково-проектне забезпечення обстоюваних нововведень здійснюється водночас за п'яти складовими передбачення умов входження новостворених конструктів в оргпросторі школи як соціокультурної інституції, спричинюючи відповідні системні зміни: а) стратегія -- оргмодуль, б) тактика -- оргмодель, в) техніка -- оргсхема, г) методика -- оргформа, д) досвід -- оргспособ. У такий спосіб кожен довершений експериментальний крок – від 0-го етапу до 4-го, кількісно і якісно нарощує реформаторські структури й у підсумку

проекує повноцінний культурно-психологічний простір освітнього закладу, що поступово змінює способи взаємодії між учасниками навчання. Підкреслимо також, що традиційні дидактико-методичні умови організації навчального процесу неспроможні на етапі осучаснення діяльності національної школи забезпечити її ефективну діяльність, обмежують свій функціональний вплив головно на переструктурування та збільшення обсягу навчального наукового спрямування матеріалу. Ось чому індекс наявності оргклімату звичайних середніх шкіл набуває від'ємних значень (*рис. 3.1*), унеможливаючи розвиток освітньої установи як соціальної організації. Крім того, остання втрачає спроможність до виконання основних функціональних завдань (навчати, виховувати, розвивати), маючи, здавалося б, достатній професійний та оргтехнічний потенціал (*табл. 3.3*). Звідси очевидною є доцільність використання саме психологічного проектування в конструювання інноваційних оргструктур сучасної школи, яке спонукає перехід цих соціокультурних організацій на стратегію розвитку і самоорганізації, а відтак максимального задіяння загальнолюдського потенціалу учасників масового навчання, налагодження культури безперервної розвивальної взаємодії кожного із соціумом.

### **3.2. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНЯ**

Існування освітніх інституцій повно спричинене тим конкретним соціумом, який визначає мету і завдання функціонування, вимоги і критерії оцінювання ефективності їх діяльності. Тим самим задаючи базові категорії й цінності культурного середовища того чи іншого навчального закладу. Але здебільшого абстрактно проголошені програми, концепції, закони [63] не реалізуються на практиці головним чином через брак достовірних механізмів їх запровадження чи використання. Та й інноваційна діяльність загальноосвітніх шкіл конструюється за сталими оргформами, які архаїчно гальмують розвиток освітнього закладу як соціокультурної організації. Типовим недоліком традиційних оргсхем є масовість інформаційного навчання, котра в доповненні з конвеєрним характером освітнього процесу не сприяє розвитку учня не тільки як індивідуальності та універсума, а й суб'єкта та особистості [131]. Ось чому запровадження гуманістичних та вітакультурних проектів реформування національної школи можливе лише за реконструкції та видозміни масових оргформ навчання, які створять належний психокультурний простір соціальної розвивальної взаємодії.

Оргформа – інтегральний психодидактичний параметр функціонування школи, який можна об'єктивно спостерігати за набором критеріїв та ознак її життєдіяльності. Диференціація зазначеного параметру дає змогу проектувати будову освітньої системи за інноваційними оргструктурами та оргсхемами, що й зумовлюють певний стиль та методи управління культуротворчою роботою. Завдання оргформи – забезпечити цілісність і цілеспрямованість у діях суб'єктів експериментальної школи як освітньої інституції, зрівноважуючи та гармонізуючи членування та інтеграцію у підрозділах освітньої організації.

У такий спосіб конструюється відносно стійка сфера спричинення, в межах якої розгортаються змістові навчально-виховно-освітні процеси, котрі утворюють ситуації розвивальної взаємодії учасників викладання-учіння.

Щодо організації діяльності у найскладнішій сфері суспільної практики – міжлюдській, то найважливішими є форми конструювання взаємодії [32, с. 60]. Це означає, що змістові координати функціонування соціальної інституції (інтелектуальні, емоційні, поведінкові та ін.) мають бути задіяні максимально повно й гармонійно. Якість їх попереднього проектування визначатиме рівень, ефективність та успішність міжособистої співпраці, її розвивальний потенціал і спрямування. При цьому відкривається можливість успішного виконання стратегічних, тактичних і технічних завдань за допомогою засобів і конструктивних методично-досвідної роботи. Саме психологічні проекти взмозі конструювати такий рівень організації діяльності, який спричинює ефект транситуації, коли міжособистісна взаємодія твориться багатьма обставинами, суб'єктивно значущими для людини.

Отож оргформи творять своєрідну організаційну культуру освітнього закладу, котра виявляється на рівні двох базових елементів організації – групи та особистості. Дослідження соціально-психологічного клімату педагогічного й учнівського колективів дає змогу відстежити особливості проектування розвивальної взаємодії на навчальних заняттях і результати інноваційних оргзмін у змістовому аспекті реформування функціональної моделі. Емоційний настрій груп доцільно фіксувати за допомогою параметричних показників масштабності творення психологічної реальності у низці модульно-розвивальних ситуацій, котрі так чи інакше задіюють ментальний потенціал учителя та учнів кожного моменту паритетної міжособистої взаємодії.

Спосіб організації навчально-освітнього процесу не тільки визначає результативність учіння й викладання, а й обумовлює різноманітний вплив на свідомість вихованця, переважно навіюючи йому знання чи правила,

соціальні норми чи культурні цінності. Так, традиційна організація педагогічної взаємодії проектується як лінійна схема спілкування, яка актуалізує екстенсивні форми підкріплювального навчання, чітко окреслюючи функціональні межі освітньої комунікації. Очевидно, що при цьому не враховується ефект зворотнього зв'язку в міжособистих взаєминах [43; 60]. Відтак стратегічне завдання традиційної школи – інформаційно насичене навчання, котре спонукає розумовий розвиток, а не соціальний і духовний, тобто не спричинює вищі рівні культурного зростання і самореалізації особистості.

Класична організація освітнього процесу зазвичай забезпечується конструюванням педагогічних ситуацій – навмисне створених і заздалегідь прогнозованих обставин виховного і навчального впливів, котрі почасти не виправдано стандартні, бездинамічні, односпрямовані, хоча й гарантують сталу педагогічну дію й виховний результат. Але відомо, що соціальна взаємодія розпочинається не з абстрактного за змістом спільного предмету, діяльності, а з дії перцептивних механізмів, в яких вирішальне значення має форма спільного вчинання. В подальшому розгортанні навчального процесу спектр сторін і функцій педагогічного спілкування забезпечує посилення розвивального впливу міжсуб'єктних взаємостосунків на особистість учня, котрий засвоює найважливіший науково-культурний досвід людства.

Отже, педагогічне планування забезпечує розробку конструктивних методичної реалізації низки дидактичних завдань міжсуб'єктної взаємодії. Проте повноцінна організація потенцій саморозвитку вчителя і учнів можлива лише за умов психологічного проектування безперервних розвивальних стосунків. Інноваційний проект оргформи навчання містить механізми втілення освітнього процесу у поєднанні загальних, особливих, одиничних та універсальних особливостей полідіалогічного спілкування – від двосторонніх комунікативних обмінів, перцепції та інтеракції до інтуїтивних та духовних складових паритетних освітніх взаємин. Саме з

таких концептуальних позицій проектуються модульно-розвивальні заняття, де кожна оргсхема – це водночас акт вчинання, тобто “буття-подія” [119], котра емоційно та розумово переживаються учасниками-суб’єктами, які відповідають за результати власного культуротворення [98, с. 163]. При цьому вчитель і учні ситуативно мотиваційно і діяльнісно причетні до процесу такого творення оточення, актуальних взаємостосунків і власного Я. За М. Бахтіним дії учасників діалогу системи завжди внутрішньо спричиненні і творчо осмисленні [15]. Крім того, конструюються механізми післядії, що передбачають задіяння різних форм і схем рефлексії освітніх успіхів кожного. Саме завдяки психологічним проектам навчальних модулів, що широко практикуються у модульно-розвивальній системі [169; 170], організаційна діяльність учнівських груп характеризується взаємодоповненням мотиваційної і результативної складових освітнього процесу, що й спричинює соціальне ствердження та особистісну самореалізацію школярів на вчинковому рівні культуротворення.

Іншими словами, інноваційний освітній процес організовується за умов найвищого технологічного втілення принципів наукового проектування, за яких конструюються ситуативні моменти творення розвивальної взаємодії вчителя і учнів у широкому поаспектному діапазоні (когнітивний, емоційний, поведінковий). Авторські проекти модульно-розвивальних форм навчання детально описують функціонування школи через моделі транситуативної співдії й у такий спосіб максимально спонукають розвиток й удосконалення інституційних потенцій.

Конструювання розвивальної взаємодії в емоційно-поведінковому аспекті можливе лише за умов психологічного проектування (*див. п. 2.1, 2.2*). За модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана вміння вчителя створювати оргпростір – одне з основоположних, коли вчитель-дослідник, враховуючи закономірності соціальної взаємодії, професійно працює з психолого-педагогічним змістом [163; 169]. Здебільшого такі вчинки з

роками формуються тільки в окремих педагогів-новаторів, до того ж їх реалізації здійснюються на інтуїтивному рівні.

У процесі організованого фундаментального експериментування [89, с.4-48; 163; 170] освітяни створюють нове програмово-методичне забезпечення (граф-схеми і культурні матриці, наукові проекти й освітні сценарії, розвивальні міні-підручники і програми самореалізації особистості), що значно розширює межі розвивального потенціалу педагогічної взаємодії шляхом актуалізації глибинних пластів соціального порозуміння (змістове, особистісне, антиципуюче, творче) [171]. Таке психологічне проектування забезпечує повноцінне значеннєво-смісловне входження кожного учасника освітньої співдіяльності в організаційний простір конкретної школи як суспільної інституції, а відтак спричинює зміну його соціальної позиції: із спостерігача, який психологічно присутній на модульних заняттях, він стає активним учасником-творцем конструювання кращого сьогодення.

Крім сформованого уміння проектувати освітній процес важливе значення має позиція самого учителя (викладача) у ставленні до учня (студента) як рівноправного партнера соціальної взаємодії. Так, дослідження І. Беха, І. Дубровіної, Б. Круглова, К. Роджерса та ін. доводять виняткову важливість емоційного компонента в організації навчання, а саме: прийняття особистості учня і психологічна підтримка його позиції, розуміння і схвалення аргументів в аналізуванні змісту навчальних проблемних ситуацій [19; 60]. Тоді вчитель розширює функціональний формат свого професіоналізму: він не лише транслює, а й демонстративно творить культурний досвід, рефлексуючи здобуте кожного моменту оргдіяльності. Це дає змогу адекватно осмислювати та оцінювати вчинкові дії школярів, ефективно програмувати їхню освітню поведінку кожного ситуативного моменту. Як зазначає І. Бех, найважливіша передумова успішного навчання – це чуйна та душевна відкритість самого педагога, його готовність зрозуміти і прийняти позицію учня, а тим самим розвивати



і збагачувати зміст власного “Я” [19]. Цей висновок підтверджують експериментальні дослідження Г. Харлоу та Дж. Боулбі, котрі вказують на доцільність збагачення інтелектуальних і поведінкових аспектів актуальної розвивальної взаємодії емоційними [14, с. 46-51], що, безумовно, треба враховувати під час проектування організаційних форм інноваційного навчання.

Механізми психологічного впливу (навіювання, переконання, зараження та ін.) традиційно прогнозуються у контексті змісту навчання та його стандартизованого викладу. Сфера емоційного та поведінкового вчиняння організовується або стихійно, або на методичному рівні. Тим самим не проектується базові механізми співдії ідентифікації та рефлексії, котрі відіграють роль психосоціального підґрунтя в налагодженні діалектичної єдності процесів диференціації та інтеграції в навчальних групах школи. Внаслідок цього досягається просторова диспозиційна зміна перебування учасників – від соціальної пасивності до ситуативно активної поведінки.

Відтак варто змінити традиційне оцінювання ефективності організації освітнього процесу за об'єктивними показниками (навчальна успішність, типові помилки, ситуативні утруднення, перемоги в предметних олімпіадах тощо), акцентуючи увагу на процесуальних чинниках культуротворення – особистісна адаптивність, рефлексивність пізнання, духовна самореалізація та ін. За таких умов надважливим є не кінцевий результат навчання, а динамічна дія механізмів організації розвивального простору класного колективу. Здебільшого науковці детально вивчають теоретичні особливості оптимізації та підвищення ефективності освіти, проте зрідка експериментально їх впроваджують та експериментують новаційні наслідки на практиці. Індикатори перебігу розвивальної взаємодії у нашому досвіді досліджувалися діагностичними засобами психолого-педагогічної експертизи, котра відстежує особливості

інноваційних змін, їх ефективність за етапами експериментування: організація, процедура, результати, післядія.

Концептуально цілісний освітній процес покликаний забезпечувати відновлення і збагаченні кращого соціокультурного досвіду за принципом “тут і тепер”, а також розвивати здатність кожного розширювати формат самоусвідомлення й розуміння світу і самого себе, аж до рівня універсума. За умов запровадження інноваційних змін саме суб’єктна співпраця – якісний показник доцільності стратегічних і тактичних деформацій оргкультури соціальної інституції. Дослідження реалізації особливостей оргклімату кожного ситуативного моменту освітнього процесу відображується щонайперше у соціально-психологічному кліматі на навчальному занятті. Якісні і кількісні оцінки доповняють експертні судження про доцільність спроектованого оргпростору, його переваги та недоліки.

У нашому пошуковому досвіді ефективність використання наукового проектування інноваційних оргформ навчання досліджувалася у семи школах України за авторською методикою “Універсальна тест-карта ефективності модульно-розвивальних занять” [168]: ЗОШ №10 м. Бердичева, ЗОШ №43 м. Донецька, ЗОШ №80 м. Дніпропетровська, ЗОШ №46 м. Херсона, ЗОШ №11 м. Куп’янська, ЗОШ №2 м. Іллінці, ЗОШ №5 м. Тернополя. Зокрема, оцінюванні підлягав соціально-психологічний клімат модульно-розвивальних занять. Ця функціонально-описова складова діяльності освітнього закладу визначає емоційне забарвлення перебігу міжсуб’єктної взаємодії та відстежує за індикаторами організації комунікації взаємоприйняття і взаєморозуміння вчителя і учнів кожного ситуативного моменту. Оцінювання показників здійснюється через певний хронометраж часу (5–9 хв), й залежно від тривалості навчального заняття фіксує їх динамічну наявність. При цьому кількісні дані (бали) відображають ступінь структурної повноти оргформ-нововведень під час розгортання цілісного модульно-розвивального процесу.

Обов'язкова умова творення позитивного соціально-психологічного клімату – паритетність міжсуб'єктної взаємодії, котра дає змогу створювати низку оптимальних проблемно-діалогічних ситуацій. Тут дотримувалися три основні умови діалогічного спілкування (за К.Роджерсом): а) природність і спонтанність у вираженні та висловлюванні реальних почуттів, які виникають кожного моменту педагогічної взаємодії; б) позитивне ставлення до себе і до інших людей, прийняття іншого як рівноправного партнера по спілкуванню; в) наявність механізмів емпатійного розуміння, адекватне сприймання співрозмовника [191].

За модульно-розвивальної системи навчання взаємодія вчителя і учнів твориться у проблемно-діалогічному просторі освітніх ситуацій, що зумовлює їхню послідовно різноманітну суб'єктно-рольову участь. При цьому індивід приречений діяти, змінювати себе та оточення на різних рівнях життєактивності [3]. В результаті авторитарність і монополія вчителя в організації та веденні навчання [115, с. 8] змінюються на широку гаму функціональних зобов'язань творця освітнього середовища за підтримки учнівського загалу. Єдине психологічне поле творення того чи іншого аспекту культурного досвіду дає змогу кожному самопроекувати прийнятні рівні і способи індивідуальної участі в організованій освітній діяльності.

Іншими словами паритетність взаємин – один із визначальних критеріїв розвитку потенціалу навчання й водночас параметр персональної причетності кожного до єдиного освітнього простору. Наявність ознак соціальної рівноправності дає змогу реалізувати технології гуманістично зорієнтованого освітнього процесу, в якому переважають демократичні норми і загальнолюдські цінності. Значення теоретичних знань не применшується, хоча на передній план авансуються особистісні новоутворення (бажання, мотиви, здібності, настанови тощо) на вищих рівнях самоусвідомлення себе та оточення. Зовнішня ознака

паритетності – діалогічне спілкування як багаторольова участь не лише в добуванні знань і виробленні умінь, а й у цілепокладанні, нормотворенні, самоуправлінні. Разом з тим для покращення взаємодії проводиться обмін ролями, повноцінна ротація позицій, що сприяє паритетності, діалогічності і розвитковості. В такий спосіб зовнішні обставини розгортання проблемно-діалогічного простору переміщуються у внутрішній контекст психічної самоактивності учня.

Отже, організація освітнього процесу на суб'єктно-вчинкових засадах спроможна забезпечити наявність того індивідуального рівня буття, на якому учень взмозі в значущих для нього змісті, формах і способах міжперсонального контактування здобувати і творити соціально-культурний досвід (*рис. 3.2*) тобто самопроектувати власні дії в аспекті самотворення та самореалізації Я-концепції [34]. При цьому реалізуються умови паритетності та організовується індивідуально-технологічний підхід до кожного учня. В результаті школа навчає вихованців визначати свої норми і цінності у сприйманні довкілля, самостійно діяти і приймати рішення у різних соціальних ситуаціях [79, с. 251].

У цьому аспекті стрижневою є проблема оновлення змісту шкільної освіти. Окрім традиційно запланованої сукупності знань за інноваційної оргсистеми школярі здобувають також соціальні норми та культурні вартості, що відбувається здебільшого під час навчального спілкування, коли його міжособистісний та неформальний зміст визначає ставлення вчителя і учня один до одного не тільки у позитивному, а й критичному діапазоні безпосередньої взаємодії. Таке змістове збагачення інноваційного навчання надає процесам комунікації соціокультурного спрямування, формуючи нові орієнтири виховного та освітнього впливів. За таких умов спілкування – розвиткова форма педагогічних взаємостосунків, що окреслює віхи творення багатозмістовної співпраці вчителя і учнів.

**Рис. 3.2 *Самопроектування внутрішнього освітнього процесу особистістю у соціальних ситуаціях.***

Відтак психологічна реальність конструюється як динамічне явище-феномен, що визначає особливості і характер вербальної і невербальної комунікації. Розвивальна взаємодія, проектуючись за допомогою мовленнєвих і знакових засобів поєднує відповідні індивідуальні та групові характеристики у системну цілісність, котра може бути описана як: 1) зовнішня і просторова очевидність; 2) внутрішня структуробудова взаємовпливів з урахуванням участі і внеску кожного у формування ємних психологічних властивостей; 3) метасистемність розвивальної ситуації у різних формах взаємо- і самоактивності [126, с. 105]. У такий спосіб досліджувана взаємодія розгортається від просторового контакту до психосоціального взаємовпливів суб'єктів учіння-творення. Рівень організації та конструювання параметру, який визначає перебіг імовірних комунікативних процесів, оцінюється за показниками темпу та характеру спілкування, культури і тональності мовлення, інтенсивності жестикуляції і міміки.

У нашому експериментальному досвіді параметр результативності проектування освітнього середовища визначається дієвістю соціального контролю. Відповідальність у поведінковому акті може нести як індивід, так і група, що спричинюється критеріями культурного наповнення освітнього простору школи і системою актуалізованих цінностей у діяльності цієї інституції. Зокрема, традиційно діють зобов'язання групової солідарності, в той час як процеси самоусвідомлення і саморозвитку перебувають на периферії проектної свідомості. Водночас не повноздійнюються рефлексивні механізми, умови і причини індивідуального самоконтролю за оргтехнічними вчинковими діями [79, с. 249].

У додатку Ж подані зведені дані експертно-діагностичного дослідження 105 навчальних занять у семи загальноосвітніх школах України. Предметом обстеження є констатація рівня реалізації розвивального потенціалу організаційних форм навчання. Зазначений показник реєструється через соціально-психологічний клімат, що визначається як умова злагодженої продуктивної співдії суб'єктів освітньої організації (сприятливий емоційний настрій, легке додання бар'єрів у спілкуванні, взаємосприйняття та взаєморозуміння, злагодженість у діях тощо). Відтак відстежується доцільність використання психологічного проектування організаційних структур функціонування освітнього закладу. За сукупністю параметричних показників оцінюється ефективність конструювання розвивальної взаємодії на внутрішньому рівні соціальних контактів у навчанні, що визначається у трансформації технологій викладання, спілкування, оцінювання. Параметричні показники паритетності, повноцінної комунікації та соціального контролю були діагностовані за ступенем вияву (бальні значення), а також обчислені коефіцієнти реалізації розвивального потенціалу організаційної форми навчання.

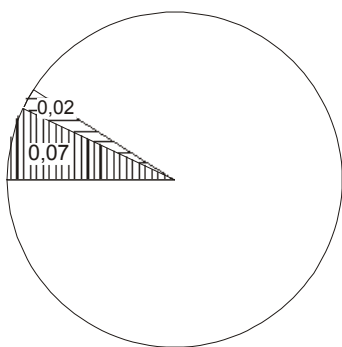
На *рис. 3.3* круговими діаграмами зображені соціально-психологічні клімати навчальних колективів експериментальних шкіл. Подані графічні результати дають змогу зробити такі узагальнення:

- 1) традиційні оргформи навчання за будь-яких модифікацій уроку не створюють належних психологічних умов паритетності у взаємостосунках між педагогом та учнівським колективом (*рис. 3.3a*); навіть тоді, коли вчителі мають високу кваліфікацію, вони все ж не в змозі в обмеженому соціокультурному просторі інформативно-пізнавального навчання організувати реалізацію сутнісних ресурсів співдії його учасників, і причиною цього є одноманітний методичний підхід до конструювання навчальної роботи школярів, що передбачає планування чітко визначених умов щодо викладу і засвоєння теоретичних знань поза їх нормотворчою, комунікативною та вартісно-сисловою активністю та навичками соціального контролю, звідси природно низький розвивальний потенціал такого навчання (0,07 і 0,02 бали за 30 бальною шкалою) і така сама результативність моделювання соціально-психологічного клімату (2,8 балів); водночас класичний учитель основну увагу зосереджує на дидактичній меті, почасти нехтуючи емоційним настроєм групи, конкретними обставинами спілкування, тому задіяння ресурсних спроможностей організаційних форм навчання є мінімальним – 0,09 балів (Тернопільська ЗОШ №5), хоча виняток становлять уроки з іноземної мови (у цій школі запроваджена зовнішня диференціація навчання за критерієм поглибленого вивчення іноземних мов); разом з тим віддамо належне педагогам, котрі на навчальних заняттях запроваджують фрагменти різнопланових методичних нововведень, що стимулює зростання показників соціально-психологічного клімату – 5,8 балів, 6,0 і навіть 11,2, хоча розвивальний потенціал становить всього 0,30 одиниць, тобто прирівнюються до досягнень 0-го етапу експерименту в

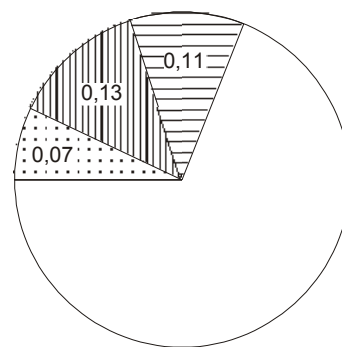
Іллінецькій ЗОШ №2; однак епізодичне використання педагогічних новацій не спричинює істотних зрушень у розвитку суб'єктів соціальної організації, тим більше, що викладання інших навчальних дисциплін здійснюється за традиційною освітньою схемою, що безумовно, уповільнює позитивний ефект роботи педколективу Тернопільської школи;

- 2) зростання розвивального потенціалу інноваційних оргформ навчання безпосередньо залежить від етапу реалізації описаного в роботі експерименту (*рис. 3.3 Б–3*); так, уже на 0-му етапі спостерігаються ознаки паритетності у міжособистій взаємодії, хоч значення показника невисоке, проте збільшується розвитковий потенціал комунікації та соціального контролю; не дивно, що ефективність інноваційної оргформи оцінюється в 0,31 (Іллінецька ЗОШ №2) на противагу традиційним оргформам – 0,09, що підтверджує доцільність застосування кардинально відмінних від усталених умов конструювання обставин освітнього процесу; для 1-го етапу експерименту (Куп'янська ЗОШ №11) характерне відчутне зростання параметрів паритетності – від 0,07 до 0,13, за показниками комунікації та соціального контролю від 0,2 до 0,4, а коефіцієнт розвитку наповнення навчання становить 0,42 одиниці; 2-ий етап пошуку – це факт реалізації розвивальних взаємостосунків

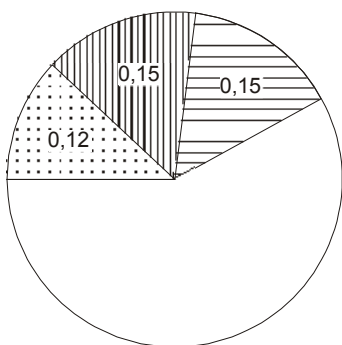




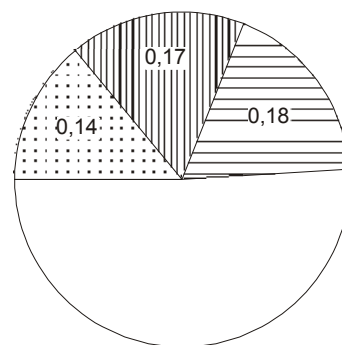
**А.** Тернопільська ЗОШ №5  
(не бере участі в експерименті)



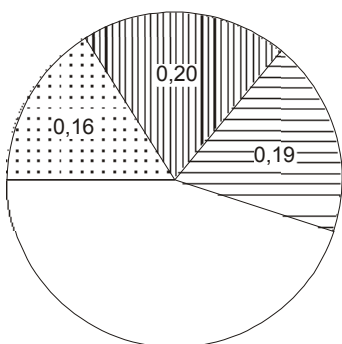
**Б.** Б.Іллінецька ЗОШ №2  
(0-ий етап експерименту)



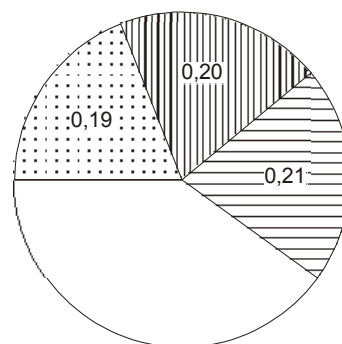
**В.** В.Куп'янська ЗОШ №11  
(1-ий етап експерименту)



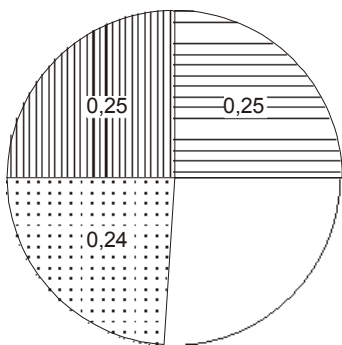
**Д.** Дніпропетровська ЗОШ №80  
(2-ий етап експерименту)



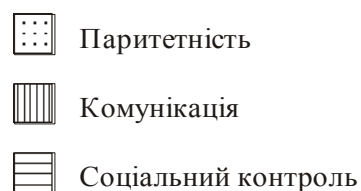
**Е.** Херсонське ЗОШ №46  
(2-ий етап експерименту)



**Ж.** Донецька ЗОШ №43  
(3-ій етап експерименту)



**З.** Бердичівська ЗОШ №10  
(3-ій етап експерименту)



**Рис. 3.3** Коефіцієнти ефективності розвивальної взаємодії загальноосвітніх шкіл  
(вибірка 65 вчителів, 1977 учнів).

учасників інноваційного навчання аж на 50% від можливого (0,49 – Дніпропетровська ЗОШ №80; 0,54 – Херсонська ЗОШ №46), водночас частка показників щодо комунікації та соціального контролю рівна 0,17 та 0,18; 0,20 та 0,19 (рис. 3.3 Д-Е), причому дещо меншої ваги набуває параметр паритетності – 0,14 і 0,16: вочевидь у педагогів-дослідників виникають труднощі при переході на інноваційні технології освітньої діяльності; 3-ій етап (Донецька ЗОШ №43, Бердичівська ЗОШ №10) вирізняється сталим зростанням діагностованих показників і зрівноваженням міри вияву всіх параметрів оргклімату: 0,19 – 0,20 – 0,21 і 0,24 – 0,25 – 0,25 (рис. 3.3 Ж-3); отож досягається певний баланс у навичках і вміннях як учителів, так і учнів використовувати ситуативні умови для власного психосоціального розвитку та збагачення свого досвіду соціокультурними надбаннями. Загальний коефіцієнт ефективності розвиткового потенціалу оргклімату становить у вказаних школах 0,6 і 0,74 одиниці; не значна кількісна розбіжність цих коефіцієнтів природна, хоча обидва освітні заклади виконують однакові умови експериментальної програми, але є низка так званих відкритих обставин: глибина занурення педагогів у теоретичні, методологічні та практичні аспекти реалізації інноваційної системи відмінна, як і неоднакове розуміння і ступінь задіяння кожного до фундаментального експериментування;

3) підвищення ефективності конструювання психологічного простору навчальних колективів характеризується прогресивністю, про що наочно свідчать позитивні зміни в освітній діяльності вчителів та учнів як на етапі наукового проектування занять, так і під час психомистецького втілення оргпроцесу; отож, коли кожен реалізує принципи відкритої розвивальної поведінки, то спостерігається зростання показників за параметрами емоційного клімату (див. додаток Ж), 0-ий етап експерименту фіксує позитивні зміни (9,3 – Іллінецька ЗОШ №2), які втричі перевищують значення показників

за традиційних умов планування (2,8 – Тернопільська ЗОШ №5); наступні етапи також вирізняються поступовим осучасненням змісту оргсхем освітньої діяльності: 1-ий забезпечує зростання на 4 бали, 2-ий – 2–3, 3-ій – 3–6; відтак очевидно, що інноваційні оргзміни техноструктур функціонування школи як соціокультурної організації спричинюють обставини підвищення ефективності перебігу співвзаємодії учасників освітнього процесу, головно завдяки вмілій практичній реалізації вимог принципів паритетності, розвитковості, ментальності, духовності, модульності.

Отже, результати експертно-діагностичного обстеження соціально-психологічних кліматів навчальних груп семи загальноосвітніх шкіл свідчать про високу ефективність застосування інноваційної програми психологічного проектування організаційних форм навчання порівняно із використанням традиційного тематично-поурочного планування. Завдяки системному передбаченню умов та повноті конструювання обставин розвивального впливу інноваційного навчання на особистість, пропоновані наукові проекти забезпечують задіяння потенціалу як вчителя, так і учнів на засадах паритетності в наповненні простору освітньою співдіяльністю. Запровадження модульно-розвивальної системи навчання сприяє різноаспектним реформаціям, котрі першопочатково зумовлюють видозміни на рівні організаційного клімату, формуючи своєрідні оргструктури функціонування школи за формальними ознаками (розклад життєдіяльності закладу, нові структурні підрозділи, наявність інноваційних програмово-методичних засобів тощо). Друга хвиля зреалізування експериментальних умов спричинює реорганізацію внутрішніх схем взаємодії учасників освітньої соціосистеми, що знаходить відображення в поліпшенні соціально-психологічного клімату учнівських колективів, який вказує на позитивне сприйняття учнями новаційних форм і психомистецьких технологій навчання, їх успішне входження в культурно зорієнтований оргпростір. Ці параметри кількісно фіксує

коефіцієнт реалізації розвивального потенціалу модульно-розвивальної оргформи, а відтак характеризує спроможність учителів-дослідників використовувати культуротворчі ресурси групи (розуміння, креативність, соціальність), створювати психосоціальні умови для їхнього подальшого розвитку. Стійке зростання вимірюваних ознак з кожним етапом фундаментального експериментування передусім підтверджує оргтехнологічний ефект учительської праці за нових обставин освітнього проектування, що повно підтверджує нашу робочу гіпотезу.

### **3.3. ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ І ЧИННИКІВ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ (БАГАТОФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ)**

Запровадження інноваційних змін в освітній сфері є складним і довготривалим процесом. Ефективна реформа усталених правил, норм, традицій у буденній організації життєдіяльності навчально-виховного закладу вимагає ґрунтовної підготовки виконавців експерименту та науково доцільних способів передбачення проблемних етапів ухвалення новачії в наявні оргструктурні схеми та управлінські моделі. Десятирічний досвід утілення модульно-розвивальної системи освіти доводить необхідність використання психологічних проектів нових організаційних форм навчання. Зазначений різновид наукового конструювання позитивних трансформацій зумовлює введення низки перехідних обставин від пізнавально-інформаційної оргмоделі до соціально-культурної, що знаходить відображення в життєдіяльності школи як соціальної організації, зокрема в її культуротворчому змістовому наповненні.

Оргкультура – один із визначальних умов-чинників повноцінного функціонування будь-якого навчального закладу, оскільки становить своєрідне поєднання універсуму вітабуття людства (родова культура) та особливого устрою діяльності школи (проблемна актуалізація соціально-культурного досвіду), створюючи тим самим розвивально-випереджальний тип освітньої практики. У системі модульно-розвивального навчання масова освіта спрямовується на безпосереднє ситуативно-змінне культуротворення. Відтак потенції інноваційної школи як соціальної інституції починають відігравати роль інфраструктурної умови здійснення соціоінноваторської роботи, яка спрямована на конструювання особливої надбудови в традиційній оргсхемі навчання. У результаті відбувається поетапна заміна універсальних принципів духовного розвитку суб'єктів

освітньої діяльності за рівнями наукового проектування педагогічного простору – від стратегії до техніки і методики. Конкретно це означає, що учасники паритетних взаємостосунків набувають статусу творців соціокультурного досвіду за принципом “тут – тепер - повно”. Така освітня модель реалізує функції не лише психосоціального розвитку кожного, а й є особливою формою збагачення етнонаціонального соціуму та утвердження кращих рис українського менталітету [171]. Крім того, за умов її впровадження вона набуває ознак культуротворчого інституту суспільства [68].

Ефективність модульно-розвивальних занять порівняно із традиційними оргформами навчання пояснюється перевагами психологічного проектування, яке стимулює учасників освітнього процесу до вивільнення їхніх культуротворчих потенцій. Щонайперше це означає оволодіння вмінням повно враховувати і розуміти закони національної культури, світової історії, сучасного бачення глобальних проблем, досягнень передової психологічної науки і педагогічної практики (наприклад, опанування психомистецькими технологіями), а також наявність здатності до проблемно-діалогічного ситуювання дійсності, вибору дієвих програм особистісного саморозвитку і самотворення власного Я. Тому й усвідомлене плекання вітакультурних проєктів розвивальної взаємодії у системі “вчитель – учні” спрямовується на зміну організаційної культури інноваційного освітнього закладу, причому на різних рівнях утвердження його діяльності: зовнішньому, внутрішньому, глибинно спричиненому (див. далі). У такий спосіб розширюється простір конструктивного світосприйняття й оцінки кожним соціальної дійсності, раціонального вияву ініціативи, бажань, волі.

Оргкультура соціальних інститутів формується роками, оскільки є утворенням інерційним і консервативним. Звідси зрозуміло, чому інновації та нововведення часто не приживаються, тому що здебільшого суперечать культурним нормам та цінностям конкретної організації. Функціональний

перехід освітніх закладів на нові оргформи – це тривалий, поетапний процес інноваційних змін, який скеровується й регламентується науково методологічними розробками відповідних наукових проектів. Все це виправдовує здійснений нами крок: дослідження ефективності впровадження модульно-розвивальної системи на завершальному етапі експерименту пов'язується із феноменом організаційної культури як цілісного системного явища, котре відображає світоглядні уявлення, цінності, переконання, норми, очікування, які утворюють оргедність та поділяються всіма суб'єктами-учасниками перетворень. Інтегральний вияв єдності знаходиться в атмосфері організації [46, с. 383], яка ідентифікується організаційним кліматом (зовнішній рівень прийняття) та соціально-психологічним (внутрішньо-організаційне прийняття). Глибинний рівень прийняття інноваційної культури нами не досліджувався (особистісна зміна культури кожного суб'єкта), що пов'язано з невиправданим розширенням завдань пропонованого дослідження.

Структура оргкультури багаторівнева. Так, Е. Шейн виділяє три рівні її прояву: а) поверхневий, коли переважають зовнішні організаційні характеристики: естетика приміщень, якість освітніх послуг, клас інформаційних технологій, що застосовуються, формальне спілкування, ділова поведінка учасників, офіційні оргструктури та оргсхеми освітнього закладу тощо; тут явними є стратегічні напрямки діяльності інституції, її відкритий морально-етичний зміст; б) внутрішній, за якого домінують цінності організації, повнота комунікації, способи оцінювання, техноструктура, програмово-методичне забезпечення, особливості рольових і статусних позицій суб'єктів, здебільшого відстежується за тактикою та технікою конструювання розвивальної взаємодії; в) глибинний, котрий обстоює довершеність учиняння особистості, її внутрішнє самопроектування дій, адекватне сприйняття довілля і мотиви участі у спільних зусиллях, критичну і творчу рефлексію та інше;

досліджується шляхом глибинного пізнання внутрішнього світу учасників як суб'єктів співпраці [194].

Оновлена оргкультура – це так звана набута система змісту, що виконує репрезентативні, директивні та афективні функції, які, зі свого боку, спроможні створювати культурний простір та особливе відчуття реальності [193]. Ці смислові конструкти відображують ставлення учасників до різних надскладних явищ – цілей і завдань організації, мотивації, проектування, якості освіти, й водночас програмують поведінку суб'єктів освітньої інституції. Відтак оргкультура задає окрему систему координат, яка пояснює функціонування школи як масової організації, визначає її спрямування та спроможність виконувати стратегічні завдання, покладені на неї суспільством. Досліджуване явище-феномен, окрім того, відображає механізми відтворення соціального досвіду, є своєрідною програмою спеціального творення шкільного простору за соціокультурними та психолого-педагогічними принципами, котрі “мають самостійну цінність як ідеальні об'єкти” [178].

Ефективність та доцільність реконструювання організаційних форм навчання визначається ступенем співпадання та узагальнення значеннєво-смислового розуміння учасниками освітньої інституції своїх базових соціальних позицій їхнім внутрішнім прийняттям інноваційної концепції та дотриманням і наслідуванням її основоположних ідей, принципів і закономірностей. Відтак спостерігаються конструктивні зміни у їхній поведінці, стилі спілкування, співпраці, оцінці групових дій. Запропонована нами векторна модель організаційної ефективності експериментальної школи (*рис. 3.4*) дає змогу обґрунтовувати впливовість інноваційних змін за координатами організаційного та соціально-психологічного кліматів, які утворюючи системне поле, повно характеризують процесуальні параметри накопичення функціонально-розвиткових ознак освітнього закладу. Горизонтальний вектор описує реформаційні нововведення у поведінковому аспекті, котрі стосуються



змісту соціально-психологічного клімату, зокрема його додатні оцінки підкреслюють наявність позитивних зрушень у конструюванні ситуативного поля модульно-розвивальної взаємодії, для якої властивий піднесений емоційний настрій життєфункціонування учнівських груп, а від'ємні – сталість у поведінці школярів та недоцільність чи неповноту запровадження інноваційних оргформи навчання, зважаючи на стримуючі чинники розвитку освітньої системи. Вектор організаційного клімату визначає якість запровадженої організаційної культури школи як самобутнього закладу за умов впровадження істотних управлінсько-технологічних нововведень, про що наочно свідчать позитивні показники, тоді як від'ємні – прогнозують руйнування та регресування цієї соціальної інституції.

Описані вектори утворюють чотири площини доцільності запровадження інновації (рис. 3.4). Зокрема перша засвідчує високу організаційну ефективність запровадження нововведень, тому що має місце системне реформування соціосистеми так як відбуваються реформи на зовнішньому і внутрішньому рівнях її функціонування. Зміна оргкультури супроводжується запровадженням нових оргмоделей та оргструктур загальноосвітньої школи (розклад, тривалість занять, нові адмінпідрозділи тощо), а поведінка її мешканців характеризує внутрішній рівень поступальних трансформацій (заміна рольових позицій, статусів, способів взаємодії та ін.). Друга площина констатує наявність інноваційних оргзмін, проте їхня сумарна ефективність низька через неготовність суб'єктів соціальної інституції адекватно сприйняти реформаторські кроки, а тому новостворений культурний простір існує здебільшого формально. Третя – індикує відсутність впровадження будь-яких інновацій. Четверта – сигналізує про потреби у реформуванні організаційного клімату соціальної інституції для повнішої реалізації потенцій системних інновацій.

**Рис. 3.4 Векторна модель організаційної ефективності експериментальної школи як соціокультурної інституції.**

Все зазначене об'єктивно потребує проведення багатофакторного аналізу відповідних величин-параметрів модульно-розвивальної системи як інноваційної оргформи національної освіти. Процедура здійснення цієї роботи була такою.

1. За показниками організаційного (ОК) і соціально-психологічного (СПК) кліматів обчислювалося значення коефіцієнтів реалізації інновації (I) та ефективності конструювання розвивальної взаємодії (R):

$$I = \frac{OK}{75},$$

$$R = \frac{СПК}{30}.$$

Ефективність запровадження інноваційних оргзмін (ОЕф) визначаємо за формулою:

$$ОЕф = \frac{I + R}{2} \quad (3.1).$$

2. Одержані дані експертно-діагностичного обстеження семи загальноосвітніх шкіл України занесені у *таблицю 3.5*.

Таблиця 3.5

Зведені дані експертно-діагностичного обстеження в 2000-2001 рр.  
семи загальноосвітніх шкіл України (вибірка 65 вчителів, 1977 учнів)

Навчальний заклад	ОК	СПК	I	R	Оеф
Тернопільська ЗОШ №5	-57,6	2,8	-0,77	0,09	-0,34
Іллінецька ЗОШ №2	-8,4	9,3	-0,11	0,31	0,10
Куп'янська ЗОШ №11	8,27	12,8	0,11	0,43	0,27
Дніпропетровська ЗОШ №80	18,3	14,7	0,24	0,49	0,37
Херсонська ЗОШ № 46	20,6	16,2	0,28	0,54	0,41
Донецька ЗОШ №43	28,6	18,0	0,38	0,60	0,49
Бердичівська ЗОШ №10	28,0	22,2	0,37	0,74	0,56

3. За кількісними параметрами значень ОК і СПК в обраній системі координат зображені вектори організаційної ефективності обстежуваних навчально-виховних закладів (*рис. 3.5*).

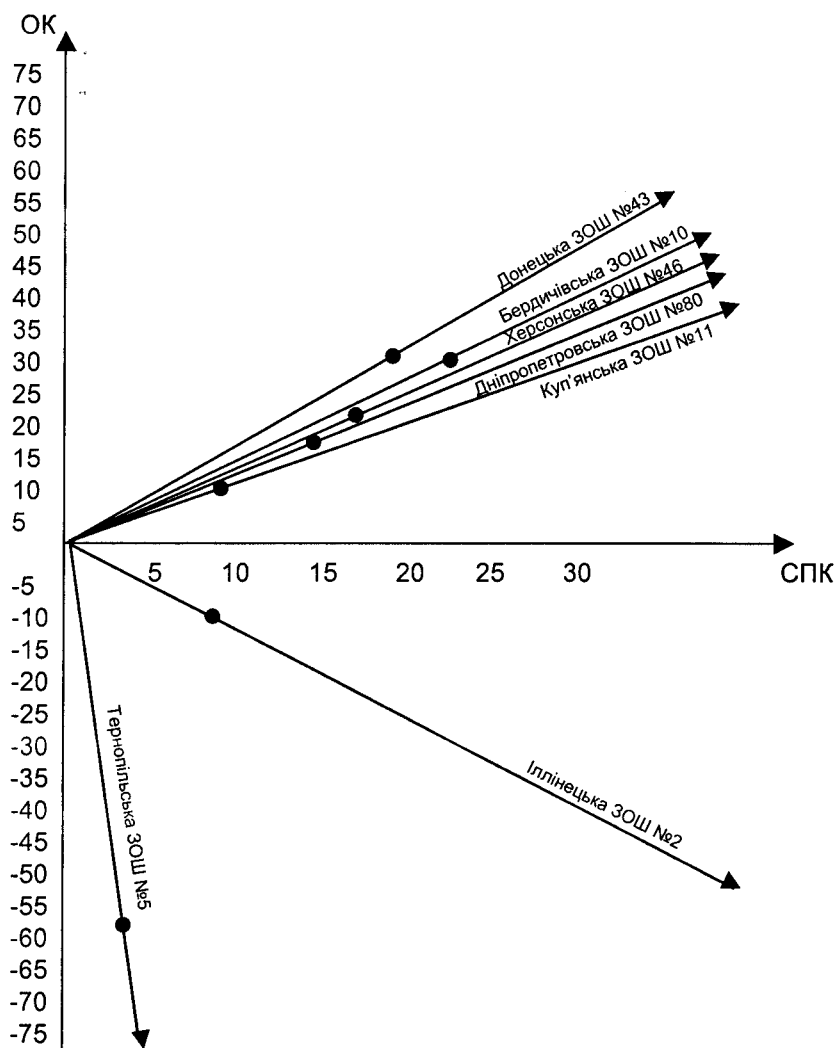


Рис. 3.5 Вектори організаційної ефективності інноваційної діяльності експертованих шкіл, котрі впроваджують модульно-розвивальні моделі і форми навчання.

4. Якісний аналіз одержаних результатів дає підстави стверджувати, що перший етап експерименту забезпечує сталу ефективність (площина 1) функціонування освітньої інституції за новостворених оргструктур (0,27 – Куп'янська ЗОШ №11), що становить майже третину проектних можливостей. Упровадження експериментальних умов наступних етапів створює стійку тенденцію до підвищення показника ефективності, що спричинює безперервний розвиток

школи як соціокультурної організації, в котрій, створене сприятливе середовище для особистісного зростання та зреалізації учасників проблемно-модульного процесу.

5. На початку професійного експерименту в інноваційному освітньому закладі створюється експертно-ліцензійна група із десяти-п'ятнадцяти осіб, яка здійснює науково-проектно-методичне оцінювання ефективності системних нововведень [див. 160]. Відтак підготовлені науковці, методисти, управлінці, практики-експериментатори експертують модульно-розвивальний розклад занять, новостворені програмово-методичні засоби, аналізують діяльність соціально-психологічного центру (виконання програми щорічного діагностичного обстеження вчителів, учнів, батьків, впровадження системної диференціації та індивідуалізації навчання, здійснення моніторингу розумового, духовного і креативного розвитку школярів тощо), визначають коефіцієнти ефективності (ЕФ) розвиткового функціонування школи за новостворених умов, зважаючи на ініціативу вчителів-психологів у проектуванні нового соціокультурного простору закладу (*табл. 3.6*).

Науковий аналіз отриманих результатів ОЕф (*табл. 3.5*) та ЕФ (*табл. 3.6*) виявив їх приблизну тотожність у збільшенні значень із кожним наступним етапом експерименту. Тому застосування вище запропонованої формули (3.1) видається логічним і доречним. Разом з тим зауважим, що коефіцієнти ОЕф критичніші й об'єктивніші в оцінюванні діяльності соціальної інституції, до того ж їх кількісні параметри отримані через реальне експертування організаційних форм навчання. Проте ЕФ виконує індикаторні та контрольні функції, що дає змогу уникнути помилок під час діагностування, а також обґрунтовує низку умов-чинників ефективності модульно-розвивальних занять.

Результати оцінки діяльності освітніх закладів експертно-ліцензійними групами  
(2000-2001 рр.)

Навчальний заклад	Участь вчителів в експерименті	Проходження вчителями дистанційної підготовки	Функціонування психолого-діагностичного центру	Наявність інноваційного-програмово-методичного забезпечення	ЕФ
Куп'янська ЗОШ №11	0,80	0,20	0,20	0,31	0,36
Дніпропетровська ЗОШ №80	0,65	0,50	0,95	0,38	0,55
Херсонська ЗОШ № 46	0,80	0,80	0,80	0,39	0,60
Донецька ЗОШ №43	0,95	0,50	0,50	0,27	0,63
Бердичівська ЗОШ №10	0,80	0,95	0,95	0,58	0,74

6. Нарешті достовірність отриманих результатів перевірялася з допомогою методів математичної статистики. Репрезентативність вибірки оцінювалася за критерієм Уїлкінсона, Манна й Уїтні в кожній із семи експортованих шкіл. Нуль-гіпотеза: дві незалежні вибірки належать до однієї генеральної сукупності, їх функції розподілу ймовірностей рівні:  $F_1(x) = F_2(x)$ . Об'єднана вибірка  $(m+n)$ , де  $m$  – обсяг першої вибірки,  $n$  – другої; тоді обчислювалася сума рангів для кожної вибірки, та значення  $U_1, U_2$  [45, с. 271]. Обиралися  $U$  ст менше із значень  $U_1, U_2$  (табл. 3.7). Оцінка даних здійснювалася за показниками організаційного ( $U$ ) і соціально-психологічного кліматів ( $U'$ ). Після підрахунків нуль-гіпотеза однозначно підтвердилася, оскільки значення  $U_{ст}$  більші за критичні  $U(0,05; 10; 15)$ .
7. Взаємовплив параметрів організаційного та соціально-психологічного кліматів оцінювався за коефіцієнтом кореляції Пірсона (табл. 3.8). Подані результати фіксують зв'язок між першопочатково сконструйованим організаційним кліматом освітнього закладу та емоційним настроєм й ефективністю внутрішньошкільної взаємодії навчальних груп. За традиційних

оргумов значення зв'язку незначні (0,69; 0,63; 0,49 – Тернопільська ЗОШ №5), нераціонально використовується оргпростір соціальної інституції, спричинюючи лише конструювання комунікативних процесів (0,57) у ситуації масового навчання без моментів повноцінного розвитку (зокрема, має місце явна відсутність кореляційного зв'язку із паритетністю та соціальним контролем).

Таблиця 3.7

Розрахунки критерія U для вибірок експортованих шкіл за показниками організаційного і соціально-психологічного клімату (дослідження 2000-2001 рр.)

Навчальний заклад	m	n	U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>1</sub> '	U <sub>2</sub> '	U (0,05;15;10)
Тернопільська ЗОШ №5	15	10	87	63	90,5	59,5	44
Іллінецька ЗОШ №2	15	10	83	67	82	68	44
Куп'янська ЗОШ №11	15	10	79	71	92,5	57,5	44
Дніпропетровська ЗОШ №80	15	10	76,5	73,5	69	81	44
Херсонська ЗОШ № 46	15	10	75,5	74,5	63	87	44
Донецька ЗОШ №43	15	10	71	79	79,5	70,5	44
Бердичівська ЗОШ №10	15	10	83	67	93	57	44

Таблиця 3.8

Зведені результати коефіцієнтів кореляції за параметрами організаційного та соціально-психологічного кліматів (вбірка 65 учителів і 1977 учнів, дослідження 2000-2001 рр.)

Назва навчального закладу	Параметри	Полімотивація	Інформаційний, діловий, психологічний обміни	Оргпростір
Тернопільська ЗОШ №5	Паритетність	0,61	0,60	0,40
	Комунікація	0,68	0,61	0,57
	Соціальний контроль	0,57	0,56	0,37
	Соціально-психологічний клімат	0,69	0,63	0,49

Продовження табл. 3.8.

Іллінецька ЗОШ №2	Паритетність	0,87	0,76	0,86
	Комунікація	0,59	0,75	0,86
	Соціальний контроль	0,82	0,74	0,88
	Соціально- психологічний клімат	0,86	0,84	0,96
Куп'янська ЗОШ №11	Паритетність	0,69	0,17	0,61
	Комунікація	0,86	0,33	0,79
	Соціальний контроль	0,77	0,38	0,73
	Соціально- психологічний клімат	0,88	0,34	0,82
Дніпро- петровська ЗОШ №80	Паритетність	0,60	0,35	0,81
	Комунікація	0,69	0,67	0,874
	Соціальний контроль	0,63	0,73	0,84
	Соціально- психологічний клімат	0,70	0,64	0,90
Херсонська ЗОШ №46	Паритетність	0,34	0,04	0,60
	Комунікація	0,49	0,54	0,58
	Соціальний контроль	0,62	0,69	0,59
	Соціально- психологічний клімат	0,62	0,61	0,73
Донецька ЗОШ №43	Паритетність	0,68	0,88	0,59
	Комунікація	0,89	0,72	0,43
	Соціальний контроль	0,81	0,89	0,49
	Соціально- психологічний клімат	0,75	0,70	0,52
Бердичівська ЗОШ №10	Паритетність	0,64	0,78	0,61
	Комунікація	0,58	0,81	0,72
	Соціальний контроль	0,58	0,66	0,63
	Соціально- психологічний клімат	0,75	0,70	0,52



Започаткування фундаментального експериментування характеризується найвищими показниками прямого зв'язку (Іллінецька ЗОШ №2) за всіма параметрами макро- і мікроструктур, що висвітлюють повне виконання умов нульового етапу. На першому етапі наукового пошуку наявна відсутність взаємовпливу між інформаційним, діловим, психологічним обмінами та параметрами соціально-психологічного клімату (0,17; 0,33; 0,38; 0,34 – Куп'янська ЗОШ №11), значення коефіцієнтів кореляції пояснюється низьким рівнем підготовки вчителів до інноваційної діяльності (всього 20% від проектних завдань – *див. табл. 3.6*).

На другому етапі дослідження спостерігаються високі коефіцієнти кореляції організаційного простору і параметрів соціально-психологічного клімату (Дніпропетровська ЗОШ №80, Херсонська ЗОШ № 46). Водночас залишається малозадіяним потенціал інформаційного, ділового і психологічного обмінів, особливо щодо паритетності, що, по-перше, зумовлюється недостатнім рівнем дослідницько-психологічної підготовки вчителів, їхньою невисокою новаторською активністю (щонайперше Дніпропетровська ЗОШ №80); по-друге, гальмується відсутністю достатньої кількості авторських програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання (*див. табл. 3.6*).

Третій етап експерименту характеризується певним зниження зв'язку між параметром організаційного простору інноваційних шкіл (0,52 – Донецька ЗОШ №46, 0,52 – Бердичівська ЗОШ №10). Щодо Донецької школи, то тут відчутною є нестача необхідного програмово-методичного забезпечення, що зумовлює нестійке спричинення паритетності механізмами полімотивації (0,68). У Бердичівській ЗОШ №10 відстежуються негативні наслідки відмови педагогічного колективу від модульного розкладу навчання.

Отже ефективність модульно-розвивальних занять щонайперше залежить від повноти виконання умов фундаментального експерименту,

логічності та послідовності їх отримання. Порушення проектних принципів і функціональних параметрів інноваційної оргмоделі навчання призводить до негативних результатів і наслідків, блокуючи конструктивний вияв соціопсихологічного потенціалу вчительських та учнівських колективів.

8. Чинники ефективності модульно-розвивальних занять досліджувались за методом регресійного аналізу. У *табл. 3.9* зазначені коефіцієнти регресійної залежності параметрів організаційного та соціально-психологічного кліматів. Традиційна організація навчання згубно діє на освітню полімотиваційність, яка є найбільш значимим параметром при спробах домогтися паритетності педагогічної взаємодії, високої комунікативності і дієвості соціального контролю (0,22; 0,18; 0,33). Крім того, організаційний простір масової школи протилежний щодо устремлінь та інтересів школярів, а усталені способи організації навчання гальмують розгортання їхніх розвивально-групових процесів, що підтверджують від'ємні коефіцієнти регресійної залежності.

На нульовому етапі експерименту (Іллінецька ЗОШ №2) соціально-психологічний клімат спричинюється організаційним простором, який діє лише на рівні оргмодуля. Від'ємні значення коефіцієнтів інформаційного, ділового і психологічного обмінів щодо комунікації та соціального контролю пояснюється недостатністю професійної підготовки вчителів як теоретиків, проектувальників та експериментаторів інноваційної модульно-розвивальної системи навчання.

На першому етапі визначальним параметром в усвідомленому плеканні ефективної розвивальної взаємодії є організаційний простір, який інтегрує всі показники актуальних соціально-психологічних кліматів навчальних груп (0,13; 0,21; 0,19; 0,54 – Куп'янська ЗОШ №11). Оргзміни зазначеного етапу вирізняється найбільшою значущістю на рівні моделювання

системної освітньої діяльності школи за стратегічними завданнями інноваційних реформ.

Таблиця 3.9

Коефіцієнти регресійної залежності між параметрами організаційного та соціально-психологічного кліматів (вибірка 65 вчителів, 1977 учнів, дослідження 2000-2001 рр.).

Назва навчального закладу	Показники	$b_0$	Полімотивація	Інформаційний, діловий, психологічний обміни	Оргпростір
Тернопільська ЗОШ №5	Паритетність	4,57	0,22	0,16	-0,12
	Комунікація	7,21	0,18	0,11	-0,02
	Соціальний контроль	7,35	0,33	0,24	-0,19
	Соціально-психологічний клімат	17,8	0,68	0,44	-0,27
Іллінецька ЗОШ №2	Паритетність	3,50	0,19	0,11	0,08
	Комунікація	-0,94	-0,12	-0,09	0,51
	Соціальний контроль	1,37	0,08	-0,02	0,28
	Соціально-психологічний клімат	3,92	0,15	0,004	0,87
Куп'янська ЗОШ №11	Паритетність	2,56	0,13	0,02	0,13
	Комунікація	2,73	0,14	0,09	0,21
	Соціальний контроль	2,81	0,06	0,11	0,19
	Соціально-психологічний клімат	8,11	0,31	0,23	0,54
Дніпропетровська ЗОШ №80	Паритетність	0,11	0,08	-0,02	0,32
	Комунікація	1,21	0,17	0,20	0,24
	Соціальний контроль	1,29	0,12	0,24	0,24
	Соціально-психологічний клімат	2,60	0,36	0,42	0,80

Продовження табл. 3.9.

Херсонська ЗОШ №46	Паритетність	2,23	0,09	-0,08	0,17
	Комунікація	1,41	0,17	0,25	0,22
	Соціальний контроль	1,56	0,20	0,30	0,18
	Соціально- психологічний клімат	4,88	0,47	0,54	0,57
Донецька ЗОШ №43	Паритетність	-1,46	0,15	0,41	0,22
	Комунікація	1,18	0,34	0,10	0,15
	Соціальний контроль	-3,1	0,33	0,50	0,20
	Соціально- психологічний клімат	3,50	0,81	0,99	0,57
Бердичівська ЗОШ №10	Паритетність	2,17	-0,003	0,27	0,30
	Комунікація	2,54	-0,23	0,26	0,62
	Соціальний контроль	2,85	-0,07	0,20	0,45
	Соціально- психологічний клімат	7,52	-0,31	0,72	1,38

Другий етап експерименту вимагав іншої роботи: успішність запровадження модульно-розвивальних занять знову ж таки визначалася організаційним простором, але за параметром інформаційного, ділового і психологічного обмінів відстежувалася зворотна дія у забезпеченні паритетності міжособистісних стосунків в шкільних класах. Саме ця параметрична складова значною мірою зумовлює дію комунікативних механізмів та способів реалізації соціального контролю. Посередні результати підтверджують складність переходу навчального закладу на інноваційну стратегію навчання, котра керується соціокультурними еталонами шкільництва.

Третій етап багатофакторного пошуку показав, що конкретні значення соціально-психологічного клімату головно спричинюється інформаційним, діловим і психологічним обмінами. Проте параметри організаційного клімату визначають функціонування переважно одного-двох показників

розвивального потенціалу: паритетність – зазначеними обмінами та оргпростором; комунікація – полімотивацією; соціальний контроль – полімотивацією і знову таки аналізованими обмінами. Відтак саме на цьому етапі експериментування задіюються потенції всіх параметричних показників, хоча міра їх впливу залежить від багатьох обставин (дотримання програмних завдань, повнота виконання умов тощо).

Отже, ефективність модульно-розвивальних занять визначається повнотою виконання науково-проектних умов етапу експерименту та чинниками організаційного клімату, які першопочатково задаються як концептуальна надбудова у межах життєдіяльності традиційного навчання, а потім збагачуються полімотивацією, зміною оргсхеми та оргструктур освітнього закладу, трансформацією оргпростору та механізмів конструювання інформаційного, ділового і психологічного обмінів. При цьому ефект поетапно сконструйованих інноваційних змін за вказаними параметрами зрівноважує та підсилює позитивний вплив новостворених оргформ на перебіг як ситуативної розвивальної взаємодії, так і паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів.

Явною перевагою багатофакторного аналізу є виявлення серед множини умов-чинників тих визначальних параметричних показників, що спричинюють поетапний перехід функціонування освітнього закладу на інноваційні умови, максимально задіюючи потенціал сконструйованих оргсхем та активність учасників соціосистеми в потрібному напрямку підвищення ефективності розвивальної взаємодії.

## ВИСНОВКИ

1. Досвід поетапного втілення модульно-розвивальної системи навчання доводить необхідність використання психологічного проектування при запровадженні інноваційних змін. Проект передбачає порівнявє входження реформації у існуючу оргкультури соціальної інституції за дедуктивним принципом. Щонайперше видозміні підлягає організаційний клімат освітнього закладу як цілісне утворення, спричинюючи перебудову структурних компонентів оргсистеми (полімотивації, інформаційного, ділового і психологічного обмінів, оргпростру). Підвищення ефективності функціонування інноваційної школи з кожним наступним етапом фундаментального експерименту (зростання значень показників організаційного клімату) підтверджує доцільність та логічність застосування створеної нами моделі психологічного проектування.
2. Ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учня визначається умовами конструювання освітнього процесу. Наявність паритетності, повноцінної комунікації, соціального контролю у класній групі значно підвищує вивільнення розумового, креативного та соціального потенціалу учасників освітньої організації. Так кожен наступний етап експерименту визначається підвищенням показників соціально-психологічного клімату, збільшенням коефіцієнту реалізації розвивального потенціалу інноваційних оргформ. Відтак новостворені обставини освітнього проектування значно підвищують ефективність навчального процесу, конструюючи позитивні психосоціальні умови перебування учасників кожного ситуативного моменту.
3. Ефективність реалізації новостворених психологічних проектів визначається повнотою виконання умов етапів експерименту та

здіянням наявних потенцій соціальної організації. Реформацію усталеної освітньої моделі доцільно здійснювати із формальної перебудови (створення оргмоделі оргмодуля) що спричинює видозміну у полімотивації та оргпросторі, в подальшому трансформації підлягає внутрішня оргсхема (оргметод, оргспосіб, оргзасіб) задіюючи аспекти інформаційного, ділового та психологічного обмінів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати пропонуваного психолого-педагогічного дослідження *інноваційних освітніх форм*, з одного боку, врахували багатозмістове наповнення поняття “форма”, з іншого – не зводили освітні оргформи до колективних чи групових форм *учбової діяльності* школярів, способів та форм їхнього *соціального спілкування* у навчанні. Прийнята нами до реалізації методологічна установка полягала в тому, що психокультурні *формоутворення* та організаційні *формовиявлення* розглядалися як складний об’єкт теоретичного аналізу та експериментального моніторингу, що повною мірою стосується освітніх й, зокрема, дидактичних *оргформ* та управлінських *моделей* утілення безперервного навчально-виховного процесу.

Основні концепти здійсненого нами теоретико-методологічного та експериментального пошуку відображені у матриці соціально-культурного змісту дисертаційного дослідження (*табл.*). Зокрема, в результаті системної наукової роботи доведено:

- 1) проектне втілення розвивального освітнього простору на заняттях у школі можливе лише за умов досягнення вищого рівня технологічного забезпечення, що організовує культуротворчу дію навчального, виховного та освітнього ритмів, конструює механізми паритетної міжсуб’єктної взаємодії і в такий спосіб створює позитивний організаційний клімат інноваційного освітнього закладу; при цьому зазначене втілення можливе, з одного боку, завдяки поєднанню міждисциплінарного підходу у сфері наукового пізнання, з іншого – за допомогою функціональної спроможності



освітян-практиків забезпечити взаємозалежний розвиток основних оргструктур школи як відкритої соціосистеми;

- 2) запровадження фундаментальних інновацій у соціальну сферу вимагає тривалого експериментування, яке системно та поетапно видозмінює оргструктури функціонування інститутів суспільства, реформуючи завдання, зміст, форми і методи взаємодії її учасників; при цьому ефективність діяльності організації залежить від уміння конструювати такі оргмоделі закладу, які чітко визначають функціональні права та обов'язки, правила і норми дії всіх суб'єктів оргсистеми; тому здійснюючи новаторський пошук треба спиратися на вивірене наукове передбачення процесу втілення нововведень, їх безпроблемне входження в культурний простір тієї чи іншої інституції; за цих умов доцільно керуватися принципами психологічного проектування, які сприяють науковій організації діяльності експериментального освітнього закладу з позицій сучасного теоретичного, методологічного і прикладного знання (A2).
- 3) пропонується проект інноваційної оргформи навчання містить: а) рівні введення новаційних змін в освітній процес; б) спричинює стратегічні, тактичні, технічні вектори оргмоделі соціосистеми; в) задає межі розвивального простору кожного етапу експериментування; г) враховує методичні та досвідні особливості реалізації обстоюваних нововведень (A3); у результаті психологічне проектування забезпечує ефективний та оптимальний організаційний цикл функціонування освітнього закладу як рукотворної сфери дійсності, що покликана збагачувати культурний досвід людства та виконує функції засобу реалізації наукового управління за логікою прийняття швидких і правильних рішень у різнопланових соціальних ситуаціях (A4).

Таблиця

Матриця інноваційного соціально-культурного змісту науково-дослідної діяльності з теми “Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі”.

		Сфери змістового модуля					
		1 - модуль знань (Що?)	2 - модуль умінь (Що саме?)	3 - модуль норм (Як?)	4 - модуль цінностей (Для чого?)		
Різновиди змісту досліджуваної теми	А - психолого-педагогічний (Якими впливами?)	Змісто́ве розуміння та внутрі́шнє прийня́ття теорії наукової організації функціонування експериментального освітнього закладу A 1	Особисті́сне ося́гнення науково-практичного простору, усвідомленого виконаннями умінь проектувати інноваційні оргмоделі навчання із психологічних позицій A 2	Раціона́льно-емоці́йне обґрунтування та взаємозале́жне осмислення стратегічних, тактичних, технічних і методичних завдань щодо здійснення проектно-конструкторської діяльності в модульно-розвивальній оргсистемі A 3	Особисте обстоювання ідеалу доцільного конструювання майбутнього та зреалізування ідеї про наукове проектування як самодостатню сферу духовно-практичного культуротворення A 4	Грамотність	Психологічні рівні освіченості
	Б - навчально-предметний (Яким матеріалом?)	Система принципів і закономірностей організації інноваційних оргформ навчання за соціально-культурної парадигми здійснення наукового пізнання Б 1	Оргструктура соціальної організації (у т. ч. освітнього закладу) як набір умінь передбачення умов і чинників її ефективної діяльності Б 2	Алгоритм конструювання оргструктури розвивального простору професійної освітньої діяльності за етапами функціонування інноваційної системи модульно-розвивального навчання Б 3	Соціально-культурна парадигма освіти за А.В. Фурманом, яка також утверджує цінність наукового проектування як інтегрального способу дослідження інноваційної діяльності Б 4	Підготовленість	
	В - методично-засобовий (Якими засобами?)	Взаємозбагачувальна мислєдіяльність науковців, методологів, методистів і технологів-практиків щодо психологічного дослідження та впровадження інноваційних форм організації навчання В 1	Діяльно-неперервне проектування організаційної матриці, що відображає основні рівні та етапи запровадження інноваційної системи модульно-розвивального навчання В 2	Технологія проектування інноваційних форм модульно-розвивального навчання у форматі вчинкового нормотворення науково-експериментальної школи А.В. Фурмана В 3	Моральні цінності спільної науково-пошукової діяльності, паритетність взаємостосунків у системі «вчитель-учень», передусім з позицій раціогуманістичного підходу В 4	Компетентність	
	Г - управлінсько-технологічний (Якою організацією?)	Організаційний та соціально-психологічний клімат як складові ефективного функціонування освітнього закладу на рівні соціально-культурної системи Г 1	Моделі ефективної соціальної організації функціонування соціосистеми, що проєктують оргмодулі, оргмоделі, оргсхеми, оргформи та оргспособи конструювання співвзаємодії учасників модульно-розвивального навчання Г 2	Системне психологічне проектування інноваційної діяльності у сфері освіти як основа прийняття ефективних управлінських рішень на соціокультурних засадах Г 3	Організаційна культура освітнього закладу, що відображає ціннісні орієнтаційні єдності соціуму, оргсистеми та їх суб'єктів у єдиному розвивальному просторі соціосистеми Г 4	Вихованість	
		Істина Добування Самолізнання	Майстерність Збагачення Самоповага	Добро Поширення Самоствердження	Краса Творення Самореалізація		
		Еталони і параметри культурного розвитку та основні механізми саморозвитку особистості					

- 4) модульно-розвивальна теорія навчання, засадниче реалізуючи соціально-культурну парадигму освіти, обґрунтовує систему принципів і закономірностей наукового проектування

розвивального простору школи як організованої соціосистеми; водночас вона визначає параметри конструювання основних структурних компонентів організації – освітніх оргформ як інтегральних і серцевинних таксонів практичної реалізації будь-яких соціальних нововведень (*Б1*); технологічний рівень утілення останніх свідчить про функціональну здатність сучасної середньої школи до виконання стратегічних цілей і завдань реформування національної освіти;

- 5) обстоювані нами проекти новаційних оргформ навчання відображають механізми творення безперервної розвивальної взаємодії на паритетно-ситуативних засадах, враховуючи індивідуально-психологічні особливості вчителя і учнів; це – своєрідні алгоритми конструювання оргструктур діяльності освітнього закладу за вертикальною і горизонтальною координатами соціосистеми (*Б3*); відтак науково окреслюються диспозиційні елементи взаємодії в ієрархії організаційних структур – від оргмодуля, оргмоделі та оргсхеми до оргформи та оргспособу; з позицій сучасної соціальної психології обґрунтовується організаційна матриця модульно-розвивального процесу, що проектує рівні та етапи впровадження інноваційної системи навчання (*Б2*);
- б) створення психологічних організаційних проектів спрямоване на конструювання макро- і мікрорівнів функціонування освітнього закладу, які на принципах взаємодоповнення ефективно виконують функції причинності, регуляційності та результативності освітньої взаємодії, не порушуючи при цьому цілісності навчально-виховного закладу, соціальних ролей і просторових позицій учасників інноваційного навчання (*Г1*); якість проектувальної діяльності залежить від позитивних організаційного і соціально-психологічного кліматів, де перший задає стратегічні та тактичні віхи функціонування школи як соціосистеми, у т.ч. умови

- конструювання оргформи; другий – відіграє роль індикатора виконання технологічних завдань, повноти ситуативного впровадження модульно-розвивальних інновацій, їх дієвості та результативності; в такий спосіб конструюється особлива субкультура взаємодії учасників паритетного освітнього процесу (Г2), яка визначає їхню комфортність у межах освітньої організації;
- 7) теоретичне забезпечення та наукове проектування організаційних форм навчання модульно-розвивальної освіти за умов їх впровадження істотно підвищують організаційну культуру педагогічних та учнівських колективів інноваційної школи; це досягається шляхом створення культурно насиченого розвивального простору міжособової взаємодії, котра характеризується своєрідними світоглядними позиціями, системою норм і цінностей, сукупністю позитивних орієнтацій, мотивів і прагнень та конструює комунікативні процеси, програми поведінки на підвалинах паритетності і духовності (Г4).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукраїнський семінар 24-26 жовтня 1999 р. // Нива знань. – Ч.1. – 89 с.; Ч.2. – 113 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 235 с.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 239 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
7. Андреева Г.М. Социальное познание: проблемы и перспективы. – М.: НПО МОДЕК, 1999. – 416 с.
8. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.- С.3-19.
9. Анчишкин А., Ершов Э. Методологические основы народнохозяйственного прогнозирования // Вопросы экономики. – 1967. – №5. – С. 61–63.
10. Арнаутов В.В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 18-23.
11. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

12. Балл Г. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №2. – С. 21–36.
13. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
14. Баттервот Дж., Харис М. Принципы психологии развития / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.
15. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 3-е изд. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
16. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
17. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
18. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. – М.: Наука, 1987. – 216 с.
19. Бех І. Особистісно-орієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – №1. – С. 10-13.
20. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1 – 304 с.
21. Братко А.А. Моделирование психики. – М.: Наука, 1969. – 120 с.
22. Богданова І.М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 174-184.
23. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
24. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.
25. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н.Новгород, 1991. – 122 с.

26. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика.– 1997. – №2. – С. 3–8.
27. Вирченко С., Швалб Ю. Організація й проведення гуманітарної соціально-психологічної експертизи управлінських рішень // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – №9-10. – С. 132-158.
28. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 496 с.
29. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 166 с.
30. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
31. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.121-132.
32. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
33. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 – К., 1999. - 185 с.
34. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33-76.
35. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С.95-103.
36. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
37. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / За ред. Г.О. Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
38. Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.

39. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 329 с.
40. Добров Г.М. Прогнозирование науки и техники. – М.:Наука, 1977. – 209 с.
41. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА–М., 1997. – 256 с.
42. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 176 с.
43. Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 26-33.
44. Зазуліна Л.В. Сучасні педагогічні технології та їх впровадження в практику роботи. – Хмельницький: ОІУВ, 1997. – 103 с.
45. Закс Л. Статистическое оценивание / Пер. с нем. – М.: Статистика, 1976. – 598 с.
46. Занковский А.Н. Организационная психология: Учеб. пособие. – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.
47. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 1997. – 302 с.
48. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Общая психология // Вопросы психологи. – 1998. – №5. – С. 101–107.
49. Казмиренко В.П. Социальная психология организации. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
50. Кальницька К. Мотивація професійного розвитку педагога // Освіта і управління.- 1997. – Т.1, №4. – С. 130–140.
- 50а. Карпенко З.С. Дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості з позицій культурно-історичного підходу // Збірник наукових праць: Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – Вип.. 2. – Ч.2. – С. 3-10.
51. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.



52. Киричук О.В. Основні принципи і структура організації виховного процесу в школі // Рідна школа. – 1991. – №12. – С. 3–12.
53. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
54. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 34-39.
55. Коберник О. Проективна педагогіка і національна школа // Шлях освіти. – 2000. – №1. – С. 7-11.
56. Коберник О. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект // Освіта і управління. – 1991. – Т.1, №4. – С. 42–47.
57. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М.: Политиздат, 1978. – 280 с.
58. Ковалев А.Г. Курс лекций по социальной психологии. – М.: Высшая школа, 1972.– 176 с.
59. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13-23.
60. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 36-42.
61. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11-105.
62. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Педагогический поиск, 1999. – 336 с.
63. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
- 63а. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: КДУ ім. Т.Шевченка, 1995. – 304 с.
64. Корсак К. До проблеми парадигми сучасної національної освіти // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, № 4. – С. 12–22.
65. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.

66. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. – 312 с.
67. Кримський С.Б. Проективна наука постіндустріального суспільства // Пульсар. – 1998. – №1. – С. 49-54.
68. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основание культурно-исторического подхода. Ч.1. – Рига: Эксперимент, 1999. – 160 с.
69. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но – природосообразная // Народное образование. – 1997. – №5. – С. 10–20.
70. Кэмпбелл Д.Т. Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979.– С. 76-102.
71. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающегося образования // Педагогика. – 1996. – №6. – С.25-30.
72. Лекторський В.А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. – 1994. – №6. – С. 22–28.
73. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
74. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
75. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 230 с.
76. Лисичкин В.А. Отраслевое научно-техническое прогнозирование. – М.: Экономика, 1971. – 231 с.
77. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 143-178.
78. Лутай В. Основне питання сучасної філософії і реформування освіти // Освіта і управління. – 1998. –Т. 2, №3. – С. 7–19.
79. Майерс Д. Социальная психология. –СПб.: Питер, 1999. – 688 с.

80. Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. – М.: АПН, 1958. – Т. 5. – 560 с.
81. Макогон К.В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 155-160.
82. Максименко С.Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе. – К.: Радянська школа, 1983. – 176 с.
83. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
84. Махмутов М.И. Современный урок. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
85. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: Изд. МГУ, 1981. – 292 с.
86. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аспект підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №2. – С. 139–146.
87. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
88. Мещанова Г. Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 87 с.
89. Модульно-розвивальна система: інноваційне програмово-методичне забезпечення // Педагогічний вісник: Спецвипуск. – 2000. – №1. – 60 с.
90. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ № 80 м.Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
91. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.

92. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знання, 1978. – 48 с.
93. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
94. Морено Дж. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Иностран. лит., 1958. – 289 с.
- 94а. Овсяницька Л.П. Психологічні передумови формування творчої особистості // Збірник наукових праць: Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – Вип. 2. – Ч.2. – С. 11-18.
95. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Частина 1. – К.: УПКСКО Міністерства освіти України, 1995. – 85 с.
96. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1973. – 160 с.
97. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
- 97а. Орбан-Лембрик Л.Е. Вплив соціально-психологічних чинників на ефективність управлінської діяльності керівника / Збірник наукових праць: Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – Вип. 3. – Ч.2. – С. 23-34.
98. Основи психології: Підручник / За заг.ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.
99. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – С. 12–34.
100. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
101. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. – Л.: Наука, 1981. – 192 с.

102. Педагогика: Учебное пособие для студентов пединститутов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
103. Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 304-311.
104. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216 с.
105. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 13–17.
106. Пінчук В. Інноваційні процеси підгрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. –Т.2, № 3. – С. 89–97.
- 106а. Пірен М.І. Основи етнопсихології: Підручник. – К., Ін-т психології АПН України, 1998. – 436 с.
107. Пилиповский В.Я. Эффективная школа: слогаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. – 1997. – №1. – С.104-111.
108. Пинский А. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах // Мир образования. – 1997. – №3. – С. 20-22.
109. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
110. Поташкин М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. – К.: Радянська школа, 1988. – 189 с.
111. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). - М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
112. Пригожин А.И. Организации: системы и люди. – М.: Политиздат, 1983. – 176 с.
113. Пригожин И., Стингерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.

114. Проколієнко Л. Проблема активності розвиткової особистості в дослідженнях Григорія Костюка // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 14–25.
115. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 192 с.
116. Реан А.А. , Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 416 с.
117. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. – 1997. - №3. – С.40- 51.
118. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. – М.: Изд. МГУ, 1986. – С. 199-230.
119. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25-56.
120. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – 328 с.
121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.; Т. 2. – 328 с.
122. Руденко О. Освіта на межі тисячоліть: природа кризи і стратегія реформи // Освіта і управління. – 1999. – Т.3, № 1. – С. 7–12.
123. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199-296.
124. Рябова В. Методологія дидактичного дослідження модульних технологій навчання // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 6. – С. 6–12.
125. Сагач Г. Золотослів: У 2 ч. – К.: Школяр, 1998. – Ч. 1. – 253 с., Ч. 2. – 416 с.

126. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М., 1974. – 279 с.
127. Саркисян С.А., Голованов Л.В. Прогнозирование развития больших систем. – М.: Статистика, 1975. – 192 с.
128. Селевко Г.С. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 128а. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. – К.: Магистр-S, 1999. – 168 с.
129. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. – М.: АПП ЦИПТ, 1992. – 86 с.
130. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии – 1998. – №6. – С. 3–17.
131. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
132. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. – М.: ИПЛ, 1992. – 643 с.
133. Социальная психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
134. Социальное проектирование / Ж.Т.Тощенко, Н.А.Аитов, Н.И.Лапин. – М.: Мысль, 1982. – 254 с.
135. Социальные проблемы в перспективном планировании / Под ред. А.Н.Кириченко. – М.: Экономика, 1982. – 304 с.
136. Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов: Учеб. пособие / Т.В. Васильева, Я.И. Бурлака. – К.: КГПИ, 1988. – 100 с.
137. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С.61-71.
138. Сулима И. Кризис духа – кризис образования // Мир образования. – 1997. – № 3. – С. 13–15.

139. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1997. – Т. 3. – 670 с.
140. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М.: Изд. МГУ, 1969. – 135 с.
141. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1998. – 175 с.
142. Татенко В.А. Психология в субъективном измерении. – К.: Просвита, 1996.- 320 с.
143. Тейлор Ф.У. Научная организация труда // Научная организация труда и управления / Под ред. Щербаня А.М. – М.: Экономика, 1965. – С. 207-265.
- 143а. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К.: Рад. школа, 1989. – 144 с.
144. Глумачний словник мінімумів української мови: 2-е вид. / Укл. А.О. Ващенко, О.М. Єфімов. – К.: Довіра, 2000. – 534 с.
145. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И.Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
146. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
147. Третьяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585 с.
148. Тупицин А.П. Проектирование в образовании – новый мир или путь к развитию? // Учитель. – 1998. – №1. – С. 1–6.
149. Тхагапсоев Х.О. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103–110.
150. Улановская И.М., Поливанова Н.М., Ермакова Н.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить // Вопросы психологии. – 1998. – №6. — С.18-25.



151. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // *Методология и методы социальной психологии* / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1977. – С. 54-71.
152. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
153. Управление познавательной деятельностью учащихся / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд. МГУ, 1972. – 262 с.
154. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука.- К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
155. Фридман Л.М., Маху В.И. Проблемная организация учебного процесса. – М.: Просвещение, 1990. – 63 с.
156. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // *Вопросы психологии*. – 1993. - №1. – С.24-32.
157. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // *Педагогіка і психологія*. – 1998. – №2. – С.96-107.
158. Фурман А.В., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // *Освіта і управління*. – 1997. – Т. 1, № 4. – С. 94–120.
159. Фурман А.В., Лужниця П.А. Діагностично-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу. Програма дослідно-експериментальної роботи в школі // *Педагогіка і психологія*. – 1996. — №1. – С. 102-112.
160. Фурман А., Семенюк Т. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // *Освіта і управління*. – 1998. – Т.2, №3. – С. 98-109.

161. Фурман А.В., Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-ЕКО, 1996. – 112 с.
162. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 26–43.
163. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
164. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.
165. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
166. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис... доктора психолог. наук. – К., 1994. – 63 с.
167. Фурман А. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія // Освіта і управління. – 1999. – Т.1, №2. – С. 37–67.
168. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
169. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа. – 1998. – №10. – С. 11-22.
170. Фурман А.В. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі // Рідна школа. – 1997. – № 2. – С. 25–34.
171. Фурман А. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9-73.

172. Хилл П. Наука и искусство проектирования. – М.: Мир, 1973. – 264 с.
173. Хоуманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. – М.: МГУ, 1989. – С. 82-91.
174. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 3. – 492 с.
175. Швалб Ю.М. Принципи та моделі психологічної експертизи // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №8. – С. 26-28, 2000. – №1. – С. 22-25.
176. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стило, 1997. – 238 с.
177. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.
178. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк.культ.Полит., 1995. – 760 с.
179. Щедровицкий П. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С.46–51.
180. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969. – 238 с.
181. Экспертные системы. Принципы работы и примеры: Пер. с англ. / А.Брукинг, П.Джонс, Ф.Кокс и др.; Под ред. Р.Форсайта. – М.: Радио и связь, 1987. – 224 с.
182. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
183. Юсуфбекова Н.Р. К проблеме разработки основ педагогической инноватики // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1990. – Вып. 1. – № 1. – С.3–7.
184. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 2. (58). – С. 6–9.

185. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
186. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 39-47.
187. Янч Э. Прогнозирование научно-технического прогресса. – М.: Прогресс, 1974. – 586 с.
188. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. – 2000. – Т.21, №4. – С. 79-88.
189. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
190. Goldschmid B.L., Goldschmid M.L. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. – 1972. – №2. – P. 16.
191. Rogers C.A. Client-centered. Person-centered approach to therapy.- In: Psychotherapists Casbook: & Technique in Practice – Kutash & A. Wolfledsls – Fr. 1985.
192. Russel G.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1974. – P. 5.
193. Smircich I. Concepts of culture and organizational analysis // Administrative Science Quarterly. – Vol. 28. – 1983. – P. 339-358.
194. Schein E. H. The Role of the Founder in Creating Organizational Culture // Organizational Dynamics. – Summer. – 1983. – P. 21-24.