

МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ДОСЛІДЖЕННЯ І ПРОЕКТУВАННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК КВАЗИСУБ'ЄКТА РЕАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ*

Анатолій В. ФУРМАН

доктор психологічних наук, професор,
академік АН вищої школи України,
завідувач кафедри соціальної роботи,
директор НДІ методології та економіки вищої освіти
Національного економічного університету,
головний редактор журналу "Психологія і суспільство"
(м. Тернопіль)
Copyright © 2011

У статті вперше, більш ніж після двадцятирічного опрацювання автором проблематики підручника нового покоління, подається методологічна план-карта дослідження модульно-розвивального підручника (МРП) як квазісуб'єкта реальної освітньої взаємодії у системах "учитель – шкільний простір – МРП – учень" і "викладач – освітній простір ВНЗ – МРП – студент". На основі поглибленого порівняльного аналізу формооб'єктиваційних і психозмістових відмінностей типового підручника та інноваційного, з одного боку, і принципів мислєдіяльнісного конструювання методологічної план-карти (Г.П. Щедровицький) як найдосконалішого за багатопредметним наповненням і водночас найбільш ємного за повнотою зображення-утілення конкретного об'єкта пізнання чи проектування – з іншого, інструмента професійного методологування створена багатопараметрична, структурно деталізована і теоретично цілісна, картина-модель МРП, що є засадовою для будь-якої повноцінної діяльності у сфері новаторського підручникотворення – науково-дослідної, проектної, освітньої, експертної, художньо-видавничої.

МРП як інструмент ефективної освітньої взаємодії. Під такою назвою, що не тільки підсумувала наші теоретичні та експериментальні напрацювання у цьому напрямку психодидактичного упредметнення за два

* Дослідження здійснене у рамках держбюджетної науково-дослідної теми "Психодидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів" (держреєстраційний номер 0111U000597), що виконується на основі наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.11.2010 р. № 1177.

десятиліття, а й методологічно окреслила перспективи миследіяльно самоорганізованої та рефлексивно прискіпливої думки в осмисленні МРП як феномена наукової творчості й національної культури водночас [див. 21]. Проте півторарічного терміну для неї виявилось достатньо, щоб не задовольнитися вчиненим і здійснити ще один, не менш важливий крок – створити методологічну план-карту дослідження-проекування МРП не як специфічної об’єктивності зматеріалізованої й змертвілої культури, а як *прихованої суб’єктивності*, котра вимагає персоніфікованого виявлення, смислового оживлення, інтелектуального вчування-переживання, самоактуалізаційного здшувлення. І хоч ідея МРП як квазісуб’єкта актуальної навчальної взаємодії висловлена нами раніше [див. 22], потім чітко відрефлексована її сутність (саме цей підручник “продукує полісміслові зв’язки під час роботи з ним учня чи студента, створює спільне психосміслові поле їхнього взаємозалежного існування “тут – тепер – повно” й процесно організується як центральна сюжетна лінія *освітнього вчинку*, а результативно – як освітня подія” [21, с. 172]), усе ж її зміст залишився нерозкритий, наявні тезові визначення мають швидше гіпотетичний характер, аніж констатувальний (теоретичний і фактологічний). Тому закономірно постає завдання внести ясність у методологічне розуміння цієї непростотої дослідницької проблеми.

Функції та миследіяльнісний потенціал методологічної план-карти дослідження. У сферах СМД-методології (філософська школа Г.П. Щедровицького) і професійного методологування [18; 26 і чинні ВК-мліни] одним із найдосконаліших засобів є *методологічна план-карта дослідження*, що має низку переваг над іншими відомими у філософії і науці засобами (парадигма, дисциплінарна матриця, план чи програма дослідження тощо). Це повно підтверджує її взаємозалежний набір функцій (*рис. 1*), що організовані нами за принципом кватерності (3+ 1) [18, с. 108–133] і змістовно відображають як авторську характеристику цього засобу Г.П. Щедровицьким [30, с. 664–666], так і її похідні реінтерпретаційні схеми [4; 6; 18].

Із вищеподаної мислєсхеми слідує, що методологічна план-карта має широкий евристичний потенціал у виявленні закономірностей розвитку, функціонування і самоорганізації надскладних, багатопредметно структурованих і динамічно схоплених, соціокультурних об’єктів, котрі чи не вперше у досвіді філософування одержують повноформатне логіко-змістове рефлексивне висвітлення. При цьому, крім власне такого багатовимірної і метасистемного методологування, принаймні два джерела названої план-карти в нашому випадку пошукування є передумовами її створення:

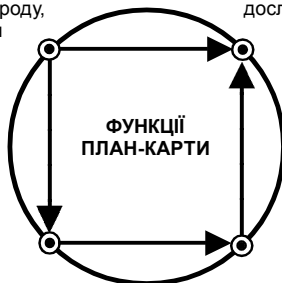
п о - п е р ш е, це низка формооб’єктивних (тих, що мають переважно формальний характер та об’єктивуються у нормативних актах, приписах або певних соціальних маркерах) і психозмістових (вирізняються неявним чи прихованим, здебільшого ноуменальним, психокультурним або ж суто душевно-духовним наповненням і пов’язані із вершинними досягненнями людського духу) відмінностей типового і МРП, що у повсякденні невірив-

1 – Об’єкт-цілевизначальна:

усвідомлення й побудова своєрідної блок-схеми об’єкта дослідження, його особливого зображення, що має бути розкладений на низку предметів, зважаючи на самотбно природу, методи і засоби його пізнання

4 – програмово-регулювальна:

створення названої план-схеми вже не стільки як об’єкта дослідження, скільки як його схеми чи програми, що визначає і координує дослідницьку діяльність наукової школи у певному напрямку наукової творчості і загальнолюдської культури

**2 – узгоджувально-багатоупредметнювальна:**

мисленнєве розмежування виявленого об’єкта пізнання-дослідження на сукупність взаємопов’язаних предметів та їх послідовне аналітичне, проектне та/чи експериментальне опрацювання, а також здійснення процедури вивчення у рамках кожного предмета

3 – рефлексивна:

професійне чи миследіяльне використання план-карти як винятково ефективного методологічного засобу, що дає змогу організувати дослідження у певному міжпредметному напрямку, підпорядкувати їх узгодженому руху-поступу рефлексивної думки до єдиної мети

Рис. 1.

Головні функції методологічної план-карти дослідження

дано редукуються до зовнішніх та внутрішніх умов-вимог створення традиційного підручника, що вказує на емпіричний шлях підручничкопродуктування за панування екстенсивно-інформаційної освітньої моделі;

п о - д р у г е, сукупність мислесхем як засадових інструментів професійного методологування [див. **11; 18**], котрі створені упродовж двох десятиліть у рамках *теорій* модульно-розвивального навчання (скажімо, періоди освітнього циклу: “інформаційно-пізнавальний – нормативно-регуляційний – ціннісно-рефлексивний – духовний”, універсальні форми організованої причетності особи до творення психокультурного досвіду: “навчання – виховання – освіта – самореалізація” та ін. [**13; 20**]), освітньої діяльності (основні складові психокультури: “поведінка – діяльність – вчинення – спілкування”, види задач: “навчальні – виховні – учебні – освітні” [**17; 24; 25**]), інноваційно-психологічного клімату О.С. Гуменюк (класи психологічного впливу: “пізнавально-суб’єктний вплив – нормативно-особистісний взаємовплив – ціннісно-індивідуальнісний самовплив – духовно-універсумне самотворення”, компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції: “когнітивний – емоційно-оцінковий – учинково-креативний – спонтанно-духовний” [**5; 6**]), модульно-розвивального підручника (міжнауковий аспект підручничкотворення: “психологічний – дидактичний – соціокультурологічний – загальнонауковий – філософський”, різновиди експертиз у сфері освіти: “гуманітарна

– соціальна – освітня – дидактична – психологічна [23; 27; 28] і які проливають світло методологічно організованих розуміння, мислення та рефлексування на найскладніші проблеми суспільного повсякдення, у тому числі й системи освіти та національного підручникотворення, шляхом узмістовлення спочатку несвідомих першообразів, котрі проникають у свідомість, наповнюються матеріалом осмисленого досвіду і сягають універсальних начал людського духу” [1, с. 44–45], тобто забезпечують рух-поступ методологування від ноуменальних глибин безкрайого небуття-всесвіту до концептів і мислесхем, підносячи зображуване у полі індивідуальної чи колективної свідомості зі світу однократного, минущого, суєтного до царини сакрального, вічного.

У рамках авторської наукової школи здобута низка методологічних планкарт дослідження (МПКД), серед якої найпомітнішими є: МПК освітології [18, с. 148–149], МПКД фундаментально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [20, с. 174], МПКД інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання загальноосвітнього закладу [6, с. 26–27], МПКД психологічної структури освітнього спілкування [13, с. 105–123]. Воднораз у 2005 році нами спільно із А. Н. Гірянком створена МПКД проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника, що виконує функцію ефективного засобу проблемно-модульної миследіяльності і дає змогу організувати міждисциплінарне експертне вивчення МРП як вітакультурного явища та інструмента ефективної освітньої взаємодії у класі чи аудиторії [див. 28]. Нижчепропонована МПКД МРП виходить за межі експертного упредметнення, а стосується як усього теоретичного світу цього типу інноваційного підручника, так і сфер його наукового проектування, практичного створення і повсякденного використання в освітньому процесі, причому у форматі цілісних навчально-книжкових комплексів як їх центральна психодидактична ланка.

Фундаментальні відмінності між традиційним і МРП. Оскільки проблема зазначених відмінностей неодноразово піднімалася та на емпіричному рівні розв’язувалася нами у статтях і монографіях (див. список літератури), то постає завдання не просто узагальнити цей матеріал, що досить ґрунтовно здійснено у попередній публікації [21, с. 173–180], а відшукати такий унікальний спосіб її розв’язку, який би був відчутним кроком уперед на шляху створення *психодидактичної теорії МРП*. Саме така методологічна робота проблемно-модульного характеру й була виконана нами у серпні 2011 року, в підсумку якої й створена модель головних відмінностей традиційного і МРП (*рис. 2*).

Обмежений змістовий формат цієї розвідки залишає на майбутнє детальне висвітлення кожної із восьми поданих відмінностей між традиційним і МРП. Наразі на цей момент важливо зафіксувати кілька суто методологічних моментів чи штрихів до картини проведення порівняльного аналізу вказаних ознак.

По-перше, вкрай евристичним, передусім зважаючи на виконання авторської дослідницької програми професійного методологування [18],

Розвиткове функціонування в освітній моделі модульно-розвивального типу

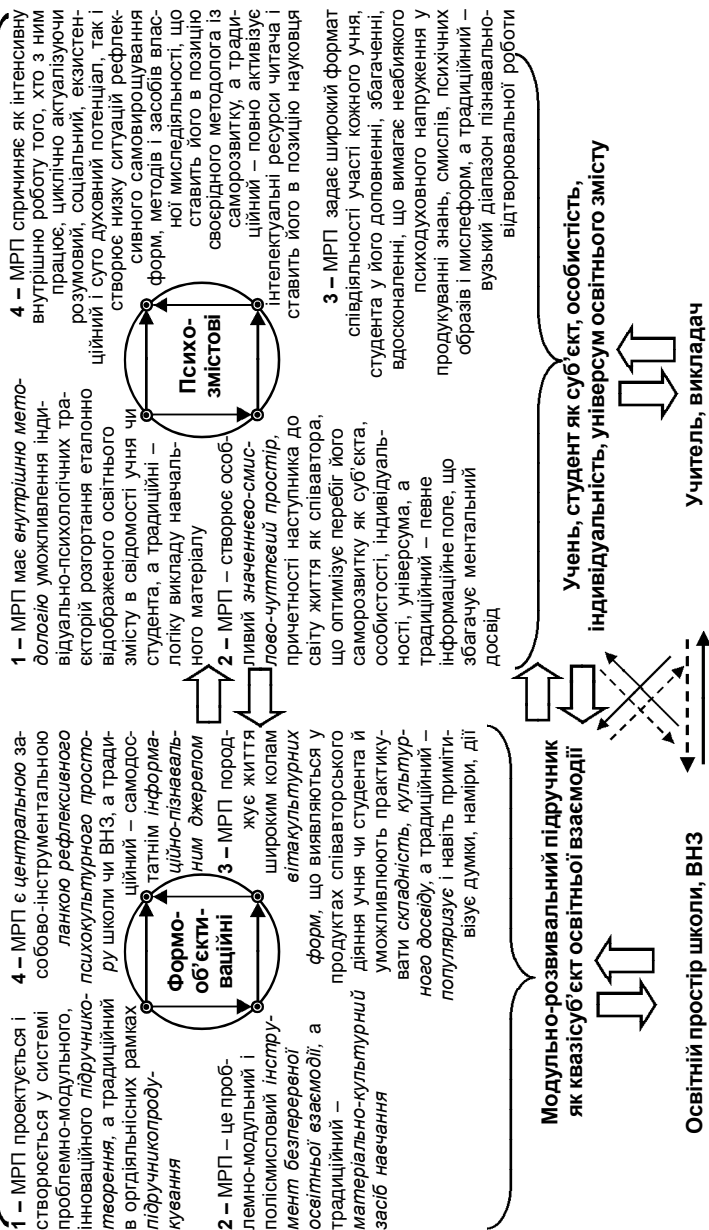


Рис. 2. Головні відмінності традиційного і модульно-розвивального підручника в діалектичній єдності формооб'єктивізаційних і психо-сміслових онтичних вимірів

видається аналітико-рефлексивне розмежування *формооб'єктиваційних* і *психозмістових* відмінностей та їх діалектичне взаємодоповнення, що у своєму критеріальному підґрунті синтезують діалектичні пласти форми і змісту, зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, матеріального й ідеального, явного і неявного. Це вочевидь дає змогу позбутися епістемологічної редукції у поясненні переваг МРП, котра закономірно виникає за умови опертя у процесі наукового пізнання лише на пояснювальні можливості виключно однієї із названих діалектичних пар категорій (наприклад: “зовнішнє – внутрішнє”). Причому подане логіко-змістове усуперечення запропонованого вперше й до того ж удало реалізує відомі принципи як словотворення, так і категоріогенезу [див. 19].

По-друге, подальшого розвитку набуває створений у рамках чинної наукової школи методологічний засіб, що зреалізує вимоги *принципу подвійної кватерності*, що неодноразово використаний нами [див. 18, с. 86, 130] і представниками школи (Ю.Я. Мединською [12], Г.С. Гірняк [3], А.Н. Гірняком [2] та ін.) в дослідженні складних соціокультурних систем і психодуховних даностей як винятково ефективний рефлексивний інструмент професійного методологування. Річ у тім, що побудова двоїстої мислесеми (не за принципом наступності, як подано на рисунках, а паралельності, що утворює куб) дає змогу розмежувати площини типологізованого формального (зовнішнього, об'єктивного) і змістового (внутрішнього, особистісного) знання, де кожна вершина чотирикутника обіймає різні концептні поля й, відповідно, категорії та поняття, що мають певні перехідні форми, змістові інтерференції, значеннєві інваріанти, явні та неявні зв'язки між собою. Усе це у взаємодоповненні та гармоніці створює довершену картину чітко упредметненого дослідження, виконану в постнекласичному стилі теоретизування. Причому важливо, що потенційно створений куб із полюсами 1–1', 2–2', 3–3' і 4–4', будучи поміщеним у сферу як ідеальну зорганізованість-цілісність, не тільки відображає діалектику видимого й невидимого аспектів-процесів в освітній взаємодії учня чи студента і МРП, охоплює широкий горизонт її ноуменально-феноменологічного уреальнення та конкретно-ситуаційної наявності, а й дозволяє методологічно відрефлексувати щонайменше шість четвертинних комбінацій, необхідних для побудови цілісної системи знань про відмінності МРП від типового, традиційного.

По-третє, новостворена методологічна модель уможливило, звісно, за умов виконання всіх восьми ознак-відмінностей МРП, дію механізму обоюпільного саморуку мислекомунікації між учнем чи студентом, котрий тенденційно самоактуалізується в наступності образів суб'єктивної реальності як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум (В.І. Слободчиков) та дотичним до його діяльної свідомості значеннєво-смісловим матеріалом МРП, котрий не просто “оживає” у психоекзистенції того, хто з ним працює, а циклічно проживається останнім як певний фрагмент софійно організованого соціокультурного досвіду людства, нації чи етносу. Іншими словами, саме у

такий спосіб у юного освітянина виникає, а в термінології М.К. Мамардашвілі “стається думка... як акт існування справжньої внутрішньої свободи”, котру не можна зімітувати, нав'язати, сформувані; вона має статися як деякий “вогнений стан буття”, як тривалість [10, с. 366]. Тут думка – центральна ланка внутрішньої роботи інтенсивного мислення того, хто увійшов у тісний смислообразотворчий контакт із МРП і приречений: а) відчути й усвідомити себе живим в усіх вітапсихологічних вимірах повсякдення, б) “здійснитися у всій повноті власних сил і потенцій” і в) наповнитися екзистенційною організацією, щораз новою, впадання-занурення у розуміння, осмислення, творення й рефлексування світу, навколишніх і себе самого.

У цьому сенсі проблемно-модульна організація полікодованого змісту МРП є одночасно “засобом саморозвитку” (Г.П. Щедровицький [15, с. 179]) і “знаряддям перетворення, зброєю свободи” (М.К. Мамардашвілі [15, с. 369]). Причому, з боку цього підручника надходять полісеміологічні інтенції, що урештять його квазісуб’єктність потенційної актуальної освітньої взаємодії, а з боку учня (студента), у форматі модульно-розвивального уциклічення *освітньої діяльності*, поетапно виявляються пошукова пізнавальна, соціальна, ціннісно-рефлексивна та духовна активності, що не лише урештять проблему полідіалогічності його свідомості і самосвідомості як *повноцінного співавтора* МРП, а й актуалізують перебіг по-різному узмістовлених *освітніх дій*, котрі є етапами постановки і розв’язання певної *освітньої задачі* й у підсумку внутрішньо організуються як *освітній учинок-подія* у діалектичній онтофеноменальній єдності його ситуаційної, мотиваційної, дійової та післядійової складових [див. детально 17; 25; 29].

По-четверте, МРП у стратегічно-тактичній роботі з ним розвиває не емпіричну й не лише теоретичну, проектну та вартісну, а *трансцендентальну свідомість* особистості, тобто, постійно підтримуючи її можливість стати внутрішньо вільною у самоздійсненні, дає змогу подумки виходити за межі відомого, пізнаного, освоєного досвідом. І такий рух-поступ вільно пульсуючої думки-комунікації, у якому МРП виконує роль своєрідної нитки Аріадни, що забезпечує вихід з Лабіринта незнання, приводить до *впізнання чи смислового осягнення* донині неясного. Пройшовши чотири періодний шлях модульно-розвивального циклу все більш глибокого й обсяжного впізнання непізнаного з допомогою незавершених, повно проблемних і внутрішньо діалогічних, сторінок цього нетипового підручника як квазісуб’єкта освітньої взаємодії, учень, студент раніше чи пізніше потрапляє у точку-місце джерельної думки, екзистенційної свободи, саморозкриття власного прихованого потенціалу і на вершині актуалізації себе – самотворення. Типова картина освітньої взаємодії тут така: розпочавши зовні невинну подорож сторінками МРП, він ще нічого нового не знає. “Знання, – зауважує в дещо іншому змістовому контексті Мераб Мамардашвілі, – з’являються потім, немов би зворотним ретроактивним ходом”, коли стане вільним у своєму естві бути “тут – тепер – повно” й зреалізує свою “здатність до такого руху-діяння,

що названа у філософії *т р а н с ц е н д у в а н н я м*” [10, с. 368]. Саме так процесно та результативно розвитково постає трансцендентальна свідомість наступника як своєрідна кристалізація його внутрішнього психодуховного світу позамежових даностей (Всесвіту як такого, життя як екзистенції, добра самого по собі, духовності як реальності вищого порядку та ін.). Це означає, що він здатний подумки-образно осягнути найскладніший феномен та акти буття у їх учинковій психософійності [14, с. 7–14, 84–85, 174–176], а не окремо об’єкти, предмети, маркери повсякдення.

Особливості створення, структури та змістового наповнення методологічної план-карти дослідження і проектування МРП. Для досягнення мети цієї методологічної розвідки нами здійснено чотири кроки, що забезпечили успіх як названого упредметнення, так і відповідних вимог до побудови нижчепропонованої план-карти як наддосконалого інструменту професійного методологування у царині сучасної науки і сфері культури.

Перший. Перехід від запропонованої нами свого часу (1994) у рамках моделі Школа розвитку “методологічного квадрата” науки (“теорія – методологія – технологія дослідження – експериментальна практика”) до його конкретно-тематичного втілення в теоретичному форматі МРП як мислесхеми поаспектного пізнання-проектування-творення-застосування останнього: “освітологія – психодидактика – психотехнологія – психокультура”, причому з відповідним інваріантним результатом розуміння сутності, проектних, конструкторських та методичних можливостей роботи з ним як учителя чи викладача, так і учня чи студента.

Другий. Своєрідне вміщення запропонованої мислесхеми у чотириполюсний, точніше – чотиристоронній, контекст, де ліва сторона охоплює формооб’єктивацийні умови, права – психозмістові, нижня – форми людського успішного життя (тобто ковітальність), верхня – здобутки культури. Таким чином одержуємо *рефлексивне обґрунтування четвертинного набору моделей-конфігураторів* дослідження і проектування МРП у лоні вітакультурної методології (рис. 3). Воднораз зауважимо, що насправді подана мислесхема, як і будь-яка інша, характеризується постнекласичними ознаками раціональності, що означає неочевидне: вона відображає сферу з уміщеними в неї четвертинними сегментами, де немає ні верху, ані низу, ні лівого боку, ані правого. Але саме названі її два базових полюси (“життя” і “культура”) вказують на зреалізування вимог вітакультурного підходу, одночасно підтверджуючи його високу евристичність.

Третій. Побудова чотирьох моделей-конфігураторів (у термінології Г.П. Щедровицького [29, с. 652–663]), кожен із яких обіймає у певному аналітико-рефлексивному ракурсі синтез знань про МРП як про об’єкт дослідження і проектування, що розподілений на чотири упредметнення (див. рис. 4–7). У результаті здійснення такої методологічної роботи із конфігурування різнодисциплінарних знань про МРП створені: а) його інваріантні структурно-функціональні моделі, що фіксують різні контексти дослідження, розуміння,

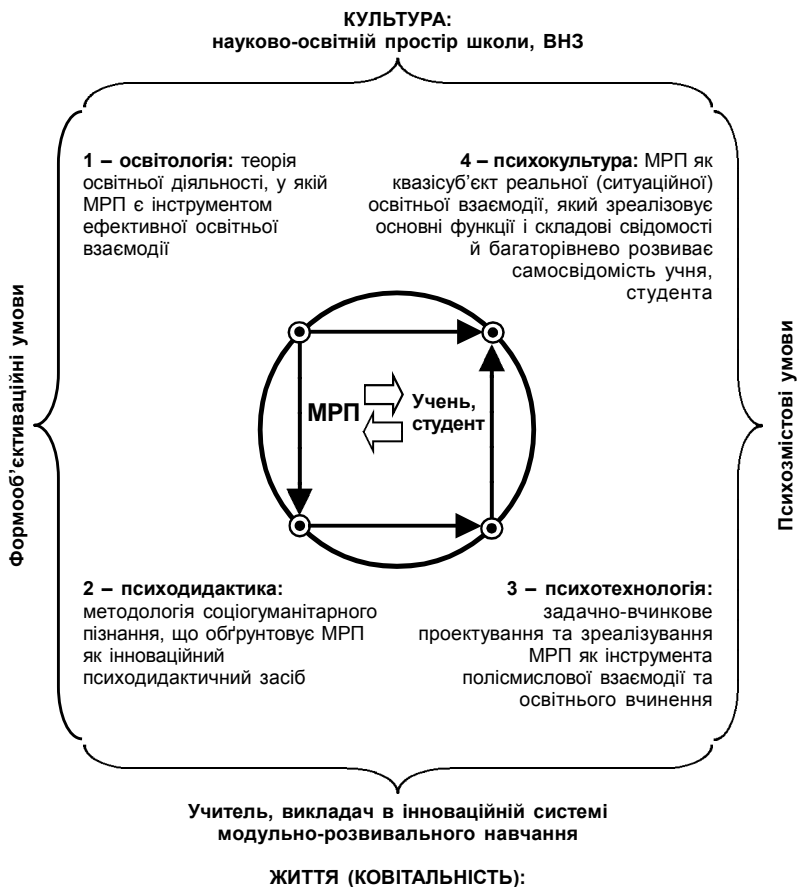


Рис. 3.
Обґрунтування четвертинного набору моделей-конфігураторів дослідження і проектування МРП логіко-змістовими засобами та миследіяльнісними інструментами вітакультурної методології

Освітологія МРП				
<i>Періоди та етапи функціонування цілісного модульно-розвивального орпроцесу</i>	Інформаційно-пізнавальний: настановчо-мотиваційний і змістово-теоретичний	Нормативно-регуляційний: оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювальний	Ціннісно-рефлексивний: системно-світоглядний і ціннісно-естетичний	Духовно-креативний: духовно-естетичний і спонтанно-креативний
<i>Універсальні форми організованої трансляції культури та їх процесно-результативна суть</i>	Навчання: пошукова пізнавальна активність – <i>знання й уміння</i>	Виховання: система ставлень, суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків – <i>знання і норми</i>	Освіта: актуалізований фрагмент етно-національного чи загальнолюдського досвіду – <i>знання, уміння, норми, цінності</i>	Самореалізація: максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним
<i>Тип проблем і проблемних ситуацій, що підлягають осмисленню та розв'язанню, їх переважальний розв'язковий вплив</i>	Наукові: <i>розумовий, у т. ч. інтелектуальний, когнітивний, розвиток</i>	Соціальні: <i>соціальний, у т. ч. моральний, гуманний, розвиток</i>	Світоглядні: <i>загально-культурний, у т. ч. ціннісно-смісловий та екзистенційний, розвиток</i>	Філософські ("вічні"): <i>духовний, у т. ч. естетичний, креативний, розвиток</i>
<i>Основні психомистецькі технології модульно-розвивального навчання</i>	<i>Проблемно-ситуативна</i> технологія добування знань	<i>Критично-регуляційна</i> технологія нормування знань, культурного досвіду	<i>Вартісно-світоглядна</i> технологія поширення здобутого соціально-культурного досвіду	<i>Духовно-креативна</i> технологія самореалізації людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії
МРП – інструмент ефективної взаємодії				

Рис. 4.
Модель-конфігуратор освітології МРП

Психодидактика МРП				
<i>Психодидактичні цілі</i>	Формування внутрішньої мотивації і здійснення теоретичних (змістових) узагальнень	Оцінювання повноти розуміння набутих знань і доручення учнів до нормонаслідування і нормотворення	Систематизація особистісних знань учнів в контексті збагачення їх пізнавальної картини світу і розвиток критичного мислення і творчої рефлексії як індивідуальності	Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання та самозбагачення і самореалізування найкращих помислів, прихованих здібностей, благородних устремлень
<i>Девіз і завдання для учня, студента</i>	<i>“Привіт проблемо!”</i> ; пошук невідомого у відомому	<i>“Еврика! Я знаю і вмію”</i> ; культурне освоєння довкілля через нормонаслідування	<i>“Я знаю, можу, вмію і ціную”</i> ; ціннісно-смісловне осягнення освітнього змісту	<i>“Ура! Я знаю, вмію і творю”</i> ; наповнення себе любов'ю і мудрістю
<i>Психодидактичні умови</i>	Створення навчальної проблемної ситуації та пошук способів її розв'язку	Зняття навчальної проблемної ситуації шляхом виконання завдань і вправ та пошук обставин конструктивного застосування теоретичних знань на практиці	Актуалізація ментального досвіду в контексті загальнолюдських надбань і створення сприятливого рефлексивно-діяльнісного клімату (простору) мужсуб'єктних стосунків	Психодраматичне моделювання ситуацій самотнього творення, фантазування, сприймання музики тощо і спрямоване продукування переживань, думок і матеріалізованих надбань та їх презентація учнями, студентами
<i>Найважливіші результати модульно-розвивального навчання</i>	Формулювання навчальної проблемної задачі та суб'єктивне відкриття законів, закономірностей, наукових фактів	Первинне осмислення нормативно заданого теоретичного матеріалу і внутрішня організація здобутих знань як нормативних, соціально адаптованих	Перехід від часткових до широких узагальнених, від окремих до загальнолюдських норм та умінь, удосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції як результат залежного взаємодіювання вчителя і учнів, викладача і студентів	Коллективне та індивідуальне творення образів, думок, смислів, вражень, учинкових дій, у контексті збагачення сенсу життя, а також написання творів, учнівських міні-підручників, поезії, музичних творів, а також демонстрування продуктів творчості
МРП – інноваційний психодидактичний засіб				

Рис. 5.
Модель-конфігуратор психодидактики МРП

Психотехнологія МРП				
<i>Оргтехно-логічні етапи постановки та розв'язування освітньої задачі</i>	Аналітичний: аналіз та оцінка наявної проблемної ситуації і формулювання самої задачі	Проектний: окреслення способів розв'язку сформульованої задачі, розробка проекту чи задуму її розв'язку	Виконавчий: реалізація задуму та практичне втілення конкретного проекту розв'язку освітньої задачі	Рефлексивний: самозвіт про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язання задачно організованої проблемної ситуації
<i>Сфери життє-зреалізування та основоположні стратегієми постановки розв'язування освітньої задачі</i>	Пізнання: добування соціокультурного досвіду та утвердження соціально-практичної поведінки	Нормування: розширення меж соціально-компетентної діяльності та набуття особливих властивостей (відповідальність, моральність тощо)	Поцінування: збагачення соціокультурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження оригінальності конкретного вчинку-події	Самопізнання: саморозвиток Я духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо
<i>Компоненти освітнього вчинку як актуалізовані механізми складового самотворення позитивної Я-концепції (за О.С. Гуменюк)</i>	Ситуація як певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, що актуалізує когнітивну складову (Я-образ)	Мотивація як перехід ситуації в мотивацію, що актуалізує емоційно-оцінкову складову (Я-ставлення)	Дія , тобто конкретний вчинковий акт , як психологічна готовність і привід його здійснення, що актуалізує поведінкову складову (Я-вчинок)	Післядія як рефлексія події та результату освітнього вчинку, що актуалізує спонтанно-креативну складову (Я-духовне)
<i>Розвиток образів суб'єктивної реальності в центруванні на різних аспектах психокультурного зростання учня, студента</i>	Суб'єкт добування теоретичних знань як поширювач пошукової поведінки: когнітивний розвиток	Особистість як нормотворець наукових знань і навчальних умінь у процесі здійснення освітньої діяльності: соціальний розвиток	Індивідуальність як носій ідей, ідеалів і цінностей під час конкретно-ситуативного втілення освітнього вчинкового акту: психосмисловий розвиток	Універсум як вища психодуховна інстанція, котра утверджує саморозвиткову причетність людини до святості і вічності: духовний розвиток
МРП – інструмент полісмісловій взаємодії та освітнього вчинення				

Рис. 6.
Модель-конфігуратор психотехнології МРП

Психокультура МРП				
<i>Аспекти професійного спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну (за О.Є. Гуменюк)</i>	Комінікативний: як інформаційний обмін – виконує функцію зняття освітніх су-перечностей, надає значень і смислів поведін-ковий активності кожного	Інтерактивний: як діловий обмін – є засобом впорядкування відносин і регулює спільну нормотворчу діяльність професіоналів	Перцептивний: як психо-смисловий обмін – виконує функ-цію цілепокла-дання і взаємо-розуміння між партнерами чи опозиціонерами	Спонтанно-інтуїтивний: як самосенсовий обмін – стиму-лює саморозви-ток і саморозу-міння учасника взаємодії, котрий здійснив освітній вчинок
<i>Класи організаційного впливу (за О.Є. Гуменюк) та переважання образів суб'єктивної реальності того, хто працює за МРП</i>	Пізнавально-суб'єктний вплив: груповий та індивіду-альний суб'єкт мислєдіяльної поведінки	Нормативно-особистісний взаємовплив: локалізований простір мислє-діяльнісної та діяльнісної боротьби <i>особистостей</i>	Ціннісно-інди-відуальнісний самовплив: самовизначення учня (студента) шляхом індиві-дуальнісного уможливлення та об'єктивації результатів освітніх вчин-кових дій	Духовно-універсумне самотворення: психодуховно насичене універсумне плекання нових мислєнєвих образів, дійсностей, світів у формі схем, проєктів, моделей тощо
<i>Домінуючий та похідні механізми психокультурного розвитку</i>	Занурення: здивування, сприймання, аналізування, порівняння, мотивування, вивчення	Інтеріоризації: добування, оцінювання, осмислення, нормування, проєктування, використання	Екстеріоризації: збагачення, осмислення, рефлексування, конструювання, вчинення	Вивільнення: самопізнання, ві-рування, об'єкти-вування, само-ствердження, самореалізація, самотворення
<i>Домінантні функції і складові свідомості та актуалізовані рівні самосвідомості</i>	Відображувальна (пізнавальна) – значення – епістемний	Регулятивно-оцінювальна – біопсиходина-мічна тканина – соцієтальний	Рефлексивна – смисли – вчин-ково-інтерналь-ний або екзис-тенційний, у т. ч. ціннісний	Породжувальна (творча, креативна) – почуттєва тканина, у т. ч. чуттєві образи – інтегративно-рефлексивний
МРП – квазісуб'єкт ситуаційної актуальної освітньої взаємодії				

Рис. 7.
Модель-конфігуратор психокультури МРП

проектування, конструювання, експертизи, використання; б) сегменти довершеного теоретичного знання, що одержані на основі цих моделей і, хоча є гіпотетично істинними, все ж уможлиблюють їх перетворення у практико зорієнтовані, тобто ті, що із знакової ідеальної форми можуть бути трансформовані на реальні об'єкти практики у рамках інноваційного підручничотворення. Це і “є основним процесом життя знань, тобто тим, що показує, у чому саме вони існують як знання, і те, заради чого ми їх, власне кажучи, створюємо...” [Там само].

Четвертий. Уявне зведення чотирьох запропонованих моделей-конфігураторів у цілісну структурно-функціональну єдність – *методологічну план-карту дослідження і проектування МРП*, що дає змогу створити – спочатку мисленнево, а потім діяльнісно – цей інноваційний підручник шляхом методологічного синтезу різнопредметних міждисциплінарних знань про нього. У підсумку його *освітологія, психодидактика, психотехнологія і психокультура* постають не розмежованими, а логічно, змістовно та функціонально згармонізованими, вищою мірою цілісними. Фактично отримуємо ще один вектор розвитку *юнгіанського принципу кватерності*, крім раніше згаданого варіанту його подвоєння, – *мегакватерність*, у якому четвертий складник виконує інтеграційну функцію, себто вказує на те, що саме різні форми, методи і техніки психокультурного практикування МРП і становлять підсумок усієї проблемно-модульної роботи як “над” цим підручником, так і “з ним”. Але найголовніше те, що цей четвертий компонент, синтезуючи та знімаючи формозмістове наповнення трьох базових, уможлиблює *повноцінне квазісуб’єктне життя МРП* у свідомості учня чи студента як центральній ланці його індивідуального світу Я. Головно мовиться про гірлянди психосмислових утворень, мисленневих та почуттєвих форм, котрі актуалізуються завдяки проблемно-модульній логіці розгортання освітнього змісту названого підручника як стимульного матеріалу до багатоваріантного ситуювання, внутрішнього мотивування, здійснення різноциклічних учинкових дій та продукування саморозвиткових психодуховних образів, схем, інтенцій.

Окремо підкреслимо той момент, що обстоювана методологічна план-карта МРП, виконуючи низку функцій (див. попереду), є засобом мислєдіяльносної організації не лише дослідження цього підручника як вітакультурного явища, а й інструментом його проектування, експертизування, експериментування та досвідного використання в реальному навчальному процесі середньої і вищої школи. Отож вона задає рамкові методологічні умови ефективності як теоретичної роботи, так і науково-проектної, експертної, психодидактичної і суто досвідної – вчительської та викладацької.

Насамкінець цього методологічного пошукування визначимо основні лінії майбутніх розвідок *особливостей* пропонованої план-карти, що вимагають детального вивчення та рефлексивного опрацювання:

– МРП як засіб та умова реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання;

- психодидактичний канон МРП;
- проблемно-задачна організація змісту і структури МРП;
- МРП як проект освітнього вчинку учня, студента;
- МРП як чинник розвитку проблемної свідомості того, хто з ним працює;
- можливості МРП та умови їх реалізування у психокультурному становленні особистості;
- ноуменально-феноменальний формат актуалізації МРП психосмислового поля особистості студента;
- самоактуалізаційний потенціал МРП;
- аксіопсихологічні горизонти МРП;
- МРП як чинник збагачення духовного досвіду особистості та ін.

1. *Аверинцев С.* Софія-Логос. Словник. – 3-є вид. – К.: ДУХ і ЛІТЕРАТУРА, 2009. – 650 с.
2. *Гіряк А.Н.* Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-тет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
3. *Гіряк Г.* Обґрунтування понятійно-категорійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 171–186.
4. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
5. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
6. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підр. і посібн., 2008. – 304 с.
7. *Зинченко В.П.* Мир сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–36.
8. *Кучеренко С.* Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 134–151.
9. *Кучеренко С.* Розвиток самосвідомості юнаків засобами кольорного тренінгу // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 120–136.
10. *Мамардашвили К.М.* Как я понимаю философию: 2-е изд. – М.: Прогресс, Культура, 1992. – 415 с.
11. *Мединська Ю.Я.* Вітакультурна парадигма і постмодернізм // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.
12. *Мединська Ю.Я.* Інтегративний характер освітології // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 10–12.
13. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
14. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-ій річниці з Дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
15. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
16. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
17. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
18. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

19. *Фурман А.В.* Категоріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 53–58.
20. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
21. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 171–182.
22. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісміслових взаємодій // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2009. – С. 84–92.
23. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
24. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психодідактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 164 с.
25. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як мета система // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
26. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
27. *Фурман А.В., Гіряк А.Н.* Психодідактична експертиза модульно-розвивальних підручників: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.
28. *Фурман А.В., Гіряк А.Н.* Методологічна план-карта дослідження проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 28–35.
29. *Фурман А.В., Надвичина Т.Л.* Методологічне обґрунтування моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу як системи навчальних задач // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 11. – С. 4–8.
30. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. пол., 1995. – 760 с.

Надійшла до редакції 1.08.2011.