

Т

Освітня психологія

АРХІТЕКТОНІКА ТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2000

Суспільна проблема: започаткування повноцінних соціально-психологічних досліджень інноваційних систем середньої і вищої освіти в контексті широкого професійного досвіду проведення педагогічних і методичних експериментів на терені українського шкільництва.

Мета статті: обґрунтувати вагомий позитивний вплив модульно-розвивальної системи експериментального навчання на психосоціальний розвиток особистості шляхом співдіяльного творення вчителем і учнем високорозвивального соціально-культурного простору паритетних освітніх взаємостосунків.

Авторська концепція: Становлення зовнішньої й особливо внутрішньої культурної особистості відбувається головним чином не через механізм *інтеріоризації*, тобто формування з людської самості суб'єкта соціальної життєдіяльності, а шляхом персоніфікованого *занурення* індивіда в найважливіші пласти соціально-культурного *досвіду нації* і людства. Тоді особистість не лише постійно *збагачує* власний *ментальний світ* знаннями, уміннями, нормами і цінностями, а й розширює межі *внутрішньої свободи* і самовідповідальності, утворює на рівні сенсу життя *ідеали* краси, добра, любові, вдосконалює *позитивну Я-кон-*

цепцію, свою гуманну універсальність та *духовну непересічність*. Іншими словами, особа розвивається не тільки через канали неперервної соціально організованої (сім'я, школа, виробництво, армія тощо) та неорганізованої (ситуативної) *взаємодії* із соціумом (оточенням). Основний напрям її психосоціального розвитку визначає *механізм внутрішнього само-творення*, робота якого безпосередньо залежить від глибини і змістовності *розуміння занурення* особистості в актуальний *соціокультурний простір* сучасної цивілізації. Повноцінність психологічного наповнення зазначеного механізму спричинює *розвивальна самоактивність* - самодостатнє внутрішнє *джерело* зміни духовного світу кожного за умов *самоактуалізованого нарощування* інтелектуальних та морально-вольових потенцій, *плекання ментальних опор продуктивної віри* і самопізнання, здійснення одухотворених *вчинків Я* шляхом щомиттєвого *розширення поля добра* та обмеження впливу зла. Модульно-розвивальна система, на відміну від класно-урочної, поетапно створює такий *експериментальний простір освітньої співдіяльності* вчителя і учнів, який а к т у а л і з у є:

а) соціально-культурний *досвід нації* і людства в усіх основних складниках (пізнання, діяльність,

мистецтво), сферах (знання, норми, цінності) та інваріантах (психолого-педагогічний, навчально-предметний, *методично-засобовий*);

б) зовнішні (соціальні) *чинники* і складові *гуманного* стимуляційного впливу шкільного оточення на особистість завдяки набору *інноваційних* освітніх технологій і програмово-методичних засобів;

в) внутрішні (психологічні і духовні) *резерви саморозвитку*, само-реалізації і самовдосконалення кожного учасника навчання через зняття бар'єрів та обмежень на *бажання*, переконання, творчість, *успіх*.

Сутнісний зміст: висвітлюється інноваційний досвід теоретичного, експериментального та експертно-діагностичного обґрунтування однієї із важливих програмних версій започаткування модульно-розвивальної системи - *Школа творення*, яка з 1997 року, під нашим керівництвом, реалізується педагогічним колективом ЗОШ ¹46 м.Херсона; зокрема, аналізуються концептуальні засади зазначеної наукової програми, де вихідною є теза про можливість творення людиною культурного довкілля, своєї гуманної універсальності-індивідуальності, нарешті, безмежного внутрішнього простору власного духовного самоздійснення в царині земного життя; характеризуються експериментальні умови у конструюванні школи як соціо-культурної освітньої системи, альтернативні логіки розгортання дидактично організованого соціального процесу - пізнавально-інформаційна і соціально-культурна, необхідні і достатні умови проектування ефективного модульно-розвивального заняття;

експериментально доводиться конструктивний вплив інноваційної стратегії, тактики і техніки ведення ментально зорієнтованого навчання на зростання інтелектуального і соціального потенціалу учнів, психологічну грамотність учителів, процесуальну неперервність і духовну насиченість актуальної розвивальної взаємодії в класі.

Ключові слова: *інноваційна освіта, соціально-психологічний експеримент, наукова програма, модульно-розвивальна система, інноваційна діяльність, логіка розгортання освітнього процесу, психосоціальний (культурний) розвиток особистості, інтелектуальне тестування, соціально-психологічна експертиза, міні-модуль, розвивальна взаємодія, розвивальна самоактивність особистості.*

Модульно-розвивальна система освіти перебуває на етапі інтенсивного експериментування, яке розгортається в полі напруженої інноваційно-пошукової діяльності науковців і майстрів-практиків. Основне надбання фундаментального соціально-психологічного експерименту полягає у поєднанні зусиль цих важливих, хоч і відмінних у предметному визначенні, сфер духовного виробництва в розв'язанні актуальних проблем національного освітянства. Своєрідним духовним знаменником їх паритетної інноваційної діяльності є *творення*, тобто добування нового наукового знання і проектування на його основі розвивального соціально-культурного простору школи для виховання новітнього, цивілізаційно компетентного, українця [3; 5]. Отже, має місце взаємостимуляція пошуку нових

освітніх технологій і педагогічних технік ведення неперервної розвивальної взаємодії, управлінських моделей організації учнівського життя і програмово-методичного забезпечення якісно вищого рівня досконалості.

У цьому контексті відчутні здобутки має педагогічний колектив ЗОШ ¹⁴⁶ м.Херсона (дир. Дмитрієнко О.Ю.), який з 1995 року проводять фундаментальний соціально-психологічний експеримент за науковою програмою «Школа Творення». По-перше, це свідчить про те, що третій, освітньо-технологічний, рівень експериментування є посиленням для учителів саме цього експериментального закладу; по-друге, характеризує людиноствердний потенціал нової освітньої системи за умов її нормативно-професійного оволодіння виконавцями; по-третє, спирається на повноцінне експертно-діагностичне забезпечення індивідуально зорієнтованого освітнього процесу; по-четверте, пропонує докорінно нове явище програмово-методичної надбудови - освітні програми самореалізації особистості учня. Зазначене коло питань і перебуває у фокусі змісту цієї статті.

1. ШКОЛА ТВОРЕННЯ - ГУМАННЕ ОСЕРДЯ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Школа творення - це не тільки плекання кожним учасником навчально-виховного процесу добрих учинків і справ, а й народження у них благородних устремлінь та думок, духовних бажань і переживань, гуманних взаємостосунків і метапотреб - віри, краси, величності, гармонії, творчості. Іншими словами, мовиться про творення людиною культурного довкілля

і самої себе як напруженого центру добра, мудрості, любові, за якого її особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть усталеними цивілізаційними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації її позитивного потенціалу та індивідуально найкращої духовної досконалості. Тоді стрімко формується самоповага, особистість переважно керується власними почуттями, зачаровується світом, долає буденну рутинність, задає нові рубежі внутрішнього зростання і все більше бере на себе відповідальність, тобто виходить на шлях духовного здоров'я і неперервної самоактуалізації [1].

Природно, що фундаментальний експеримент з теми «Школа творення» покликаний висвітлити конструктивний культуротворчий потенціал модульно-розвивальної системи освіти в самореалізації особистості вчителя і учня. Педагог, оволодіваючи мистецтвом наукового пошуку і психологічного аналізу, істотно розширює межі власної участі у суспільному духовному виробництві - від створення культурного оточення та інноваційних науково-методичних засобів (граф-схеми, міні-підручники тощо) до плекання самоактуалізованого психоемоційного стану школярів. Учень, навчаючись на досвіді людства, нації, етносу, родини і власного «Я», особистісно реалізує свій кращий внутрішній позитив через прийняття, причетність і культурну трансформацію назовні цього досвіду. Отже, він соціально піднімається до рівня духовного виробника довкілля і менеджера власного психічного розвитку.

Завдяки паритетній освітній діяльності учасників навчального процесу, яка забезпечується соціально, психологічно та організаційно, певною мірою зникає відмінність між навчанням і грою, роботою і задоволенням, думанням і світовідчуттям. У результаті чітка організація суспільного життя навчальної групи (класу) наповнюється різноманітними формами суб'єктивної свободи кожного - пошуком істини, творенням краси, збагаченням сфери здорового глузду, переживаннями натхнення і творчого злету, розвитком продуктивного вірування і конструктивної критики.

У Школі Творення розрізняємо науковий і прикладний аспекти розуміння особистості, які взаємозбагачують картину загального уявлення про закономірності та умови творення нею довкілля і самої себе. Зокрема, наукове витлумачення, спираючись на теоретичні схеми, певно ідеалізує гуманно-життєствердну місію людини в суспільстві, в той час як прикладне, відштовхуючись від потреб практики, переважно критично оцінює концептуальні здобутки науковців, окреслює передумови і чинники, за яких можлива повна або часткова самореалізація конкретного індивіда в конкретному соціально-культурному оточенні. Це наочно підтверджує емпіричний факт незначної частки самоактуалізованих осіб від загалу - всього 2-3% [1].

За цих обставин основним культурним чинником і водночас науково зваженим критерієм пошуку нової освітньої моделі національної школи є експериментальна практика, точніше досвід фундаментального соціально-

психологічного експериментування, який вдало поєднує теорію, методологію і технологію безпосередньої дослідницької діяльності [2; 4; 5; 7]. При цьому пізнавально-пошукова робота спрямована на добування наукових знань (теорії, концепції, закономірності тощо), які експертуються на істинність, методологічна - на створення продуктивних соціальних норм (моделі, проекти, програми, технології, методи), що перевіряються на можливість практичної реалізації, організаторська - на процедурне втілення ідеї, задуму, проекту чи програми, що свідчить про ефективність функціонування та розвитку нової освітньої системи (технології, методики, техніки).

Модель рівнів експериментування (див. *схему 1*) дає змогу також чітко розмежувати не тільки педагогічні та освітні технології, а й дидактичні та освітні системи.

Так, модульно-розвивальна система навчання, проводячи дослідження на чотирьох рівнях експериментування (вчительське - методичне - технологічне - дидактичне), має на меті створення та апробацію нової дидактичної моделі школи, за якої інноваційним видозмінам підлягають п'ять основних ланок навчального процесу - цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи, засоби і результати спільної освітньої діяльності вчителя і учнів. У 1996-1998 роках педагогічним колективом ЗОШ ¹ 46 м.Херсона (84 особи) успішно виконана програма організаційно-концептуального етапу дослідження, яка привела до впровадження таких експериментальних умов у роботі школи як окремої соціокультурної

освітньої системи:

1) *організаційно-фахових*: доопрацьована концепція Школи Творення, реорганізована методична та психологічна служби в напрямі інноваційної освітньої діяльності, проведені загальношкільні семінари з питань «Розвивальне навчання: завдання, методи, прийоми», «Основи рефлексивного управління на модульних заняттях», «Проблемно-пошукові методи навчання», а також висвітлений досвід експериментування на Всеукраїнських конференціях «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи» і «Формування навчальних дій у

процесі викладання природничо-математичних дисциплін»;

2) *науково-психологічних*: проведені навчальні тренінги, лекції і психологічні практикуми в контексті виконання програми дистанційної підготовки педагога як професійного психолога і дослідника за темами «Методи вивчення індивідуальних особливостей учня», «Психологія навчання і концепція самоактуалізації особистості», «Системна диференціація навчання та інноваційні освітні технології», «Принципи і вимоги проектування програмово-методичних засобів у системі модульно-розви-

Схема 1
Модель рівнів соціально-психологічного експериментування в системі освіти України

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ



Класно-урочна

Модульно-розвивальна

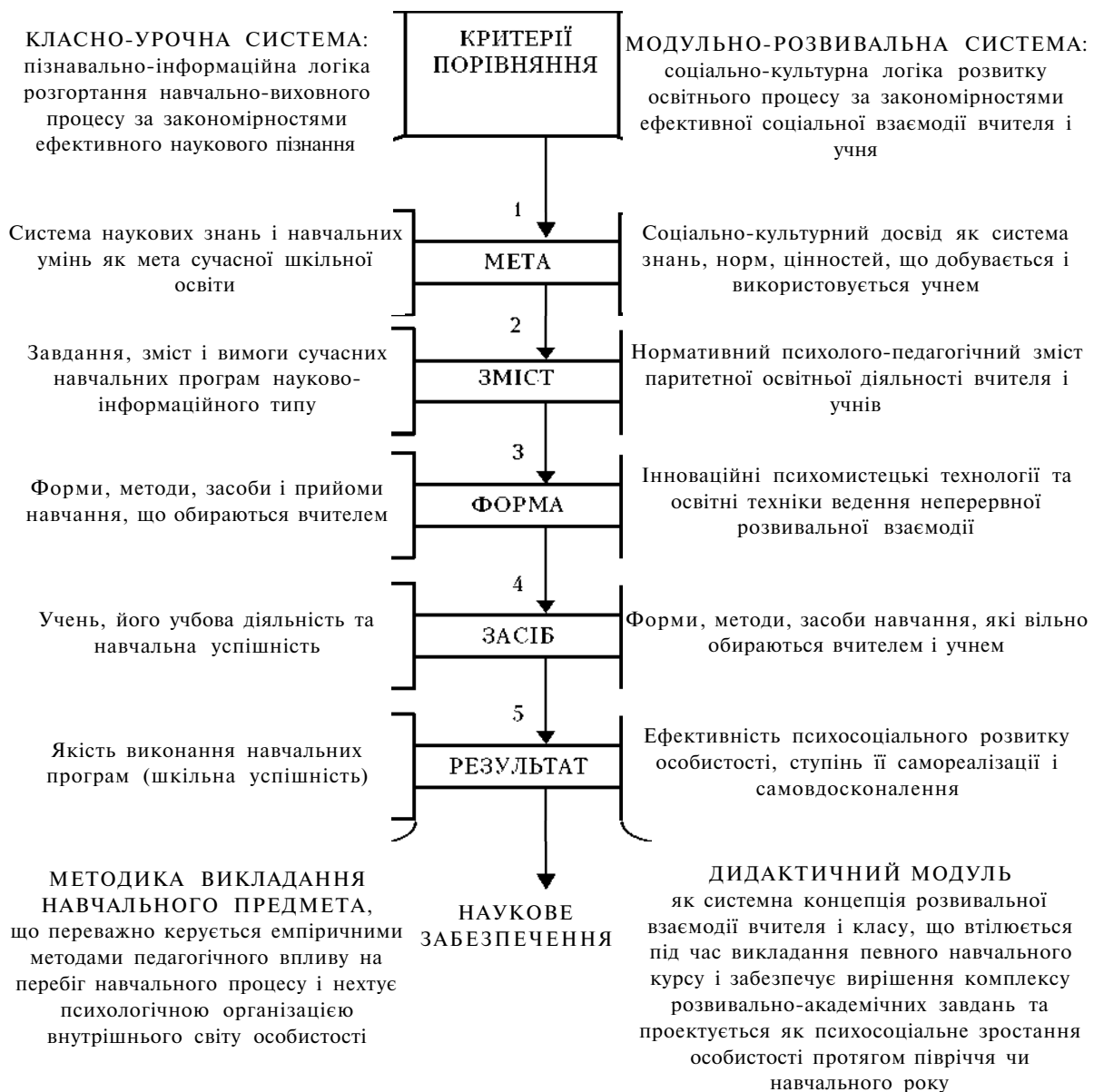
навчання» розуміємо повноцінний дидактично-психологічний експеримент.

2. СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ЛОГІКА РОЗГОРТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ - ОСНОВА ЗРОСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ

Очевидно, що саме експериментальна практика, в тому числі у ЗОШ № 46 м.Херсона, наочно підтверджує

наявність модульно-розвивальної системи навчання, яка щонайперше має сутнісно відмінне від традиційної управлінсько-технологічне забезпечення: нова версія планування роботи школи, соціально-культурні стратегії управління, проходження учнями навчальних курсів, модульний розклад занять у школі, комплекс експериментальних діагностичних методів відстеження ефективності

Схема 2
Порівняльний аналіз традиційної та інноваційної логік розвитку освітнього процесу



психосоціального розвитку кожної особистості, якісно вища психологічна і методологічна підготовка вчителів експериментальної школи, інноваційна номенклатура програмово-методичних засобів, що забезпечує ефективне функціонування неперервного модульно-розвивального процесу.

Проте фундаментальна відмінність модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в альтернативній логіко-змістовій побудові триєдиного навчально-виховно-освітнього процесу. *Схема 2* наочно підтверджує цей факт за п'яти основними процесуальними критеріями соціального навчання: традиційний освітній процес вихідно реалізує логіку розвитку наукового знання й відповідну - пізнавально-інформаційну - стратегію управління цим процесом, у той час як модульно-розвивальний цикл втілює логіку ефективної розвивальної (проблемно-діалогічної) взаємодії вчителя і учнів у класі і слугує інноваційній стратегії взаємоуправління цією взаємодією з боку всіх учасників навчання [див.7, с.6-12]. Тому в останньому випадку логіко-змістова схема розвитку педагогічних взаємин «надає перевагу» загальноцивілізаційним (у тім числі етнонаціональним) знанням, нормам і цінностям, що оволодіваються кожним у просторі єдиного для всіх учасників навчання, нормативно заданого психолого-педагогічного змісту, який спричинює функціонування процесів самоактивності, саморозвитку і самоактуалізації особистості [7, с.7-8].

Природно, що традиційна та інноваційна стратегії розгортання навчального процесу мають різне наукове забезпечення (*див. схему 2*): перша

послугується педагогічними можливостями методики викладання навчального предмету, що має певні дидактичні переваги і розвивально-культурні обмеження, друга, спираючись на теорію дидактичного модуля, керується принципами, закономірностями та умовами ефективного технологічного втілення повного функціонального циклу навчального модуля, який інтегрує розвивальні потоки соціально-культурного шкільного простору на особистість. Іншими словами, мовиться про універсальну модель інноваційної освітньої технології, яка являє собою вісім відмінних психомистецьких технік ведення неперервної розвивальної взаємодії, гармонізує освітні цілі, досвідний зміст, міні-модулі, нові експертно-діагностичні і програмово-методичні засоби, а відтак перетворює соціальне навчання на взаємотворення і взаємозбагачення особистостей.

Експериментальне впровадження зазначеної інноваційної стратегії управління освітнім процесом у ЗОШ ¹ 43 м.Херсона за чотири роки системного наукового пошуку спричинило якісну видозміну змісту, структури і характеру розвивальної взаємодії педагогів і школярів, про що свідчать результати комплексного дослідження інтелектуального розвитку учнів 6-10 класів, подані у *таблиці 1*. Принагідно зауважимо, що істотною перевагою фундаментального експерименту є періодичне відстеження динаміки інтелектуальності кожного учня експериментальної школи за адаптованою батареєю тестів інтелекту, що дає змогу оцінити об'єктивні дані про реальні здобутки модульно-разви-

вальної системи за етапами її впровадження [див. 8].

Перший факт, що зримо впливає з даних *таблиці 1* вказує на істотне зростання розумового потенціалу учнів за всіма дослідницькими тестами, а отже, підтверджує, що вище окреслені експериментальні умови реально змінили на краще культурно-психологічну атмосферу навчання.

Для підтвердження цього ми скористалися формулою, що дає змогу підрахувати коефіцієнт зростання інтелекту:

$$P = \frac{(E_2 - E_1)}{N} \cdot 100\%,$$

де: E_2 - сума розв'язаних задач тесту, N - кількість задач тесту, E_1 - середнє арифметичне правильно розв'язаних тестових задач учнями в 1997/98 навчальному році, E_2 - середнє арифметичне правильно розв'язаних тестових задач учнями в 1996/97 навчальному році.

Підрахунки показали, що найбільший річний приріст інтелектуальності

Таблиця 1

Зведена таблиця результатів інтелектуального тестування учнів 6-10 класів ЗОШ №46 м.Херсона у 1996-1998 роках і визначення коефіцієнта приросту інтелекту (вибірка 421 особа)

Назва тесту	Клас	Кількість учнів	Максимальна сума балів	Кількість розв'язаних задач		Коефіцієнт приросту інтелекту (у %)
				1996/97 н.р.	1997/98 н.р.	
Розуміння словесних зв'язків (50 задач)	6-А	21	1050	348	424	7,3
	6-Б	23	1150	311	581	23,5
	6-В	18	900	259	421	18,0
	7-А	15	750	267	477	28,0
	8-А	25	1250	685	948	21,1
	9-Б	18	900	551	599	5,3
	9-В	20	1000	607	681	7,4
	Е	140	7000	3028	4131	
	Е	-	-	21,6	29,5	15,8
Інтелектуальний потенціал (29 задач)	6-А	2-	580	295	363	11,7
	6-Б	22	638	284	412	20,1
	6-В	20	580	233	362	22,2
	8-А	26	754	537	591	7,2
	Е	88	2552	1349	1728	
	Е	-	-	15,3	19,6	14,9
Загальні здібності (100 задач)	6-А	25	2500	1268	1528	10,4
	6-Б	20	2000	910	1272	18,1
	6-В	21	2100	975	1309	15,9
	8-А	25	2500	1938	2078	5,6
	Е	91	9100	5091	6187	
	Е	-	-	55,9	68,0	12,0
Шкільний тест розумового розвитку (60 задач)	7-А	26	1560	444	839	25,3
	8-А	25	1500	661	1124	30,9
	9-Б	18	1080	512	746	21,7
	9-В	23	1380	612	1015	29,2
	10-А	10	600	374	452	13,0
	Е	102	6112	2603	4176	
	Е	-	-	25,5	40,9	25,7
Всього	-	421	24772	-	-	-
Сукупний коефіцієнт приросту інтелекту по школі				29,6	39,5	17,1

школярів фіксує «Шкільний тест розумового розвитку» (25,7%), дещо менший констатують решта тестів - «Розуміння словесних зв'язків» (15,8%), «Інтелектуального потенціалу» (14,9%), «Загальних здібностей» (12,0%). Зважаючи на функціональну спрямованість цих тестів [152, с.21], є підстави стверджувати:

по-перше, що саме експеримент з модульно-розвивального навчання спричинив істотне зростання розумових здібностей школярів, яке у підсумку перевищує десятивідсоткову позначку проблемного висновку, тобто сягає 17,1%, коли достовірність розвивальної взаємодії не може підлягати сумніву;

по-друге, що введені експериментальні умови першочергово розвивають в учнів вербальний (словесно-логічний) інтелект, сприяють активному оволодінню ними програмовими знаннями і нормами, які виконують роль інтелектуальних засобів у пізнанні та перетворенні світу, налагодженні партнерської взаємодії між учителем і учнями, однокласниками;

по-третьє, що розвиток важливих людських здібностей (сприймання форм, переміщення, перестановка, симетрія, аналіз, абстрагування, синтез, інтеграція тощо), а також абстрактного мислення відбувається повільнішими темпами, ніж словесно-логічного потенціалу школярів молодшого і старшого підліткового віку;

по-четверте, що має місце кореляція між інтелектуальністю і навчальною успішністю, про що наочно свідчить зростання якості знань учнів у 1997/98 навчальному році, зокрема, 6-А - 51%, 6-Б - 46%, 6-В -

42%, 7-А - 65%, 8-А - 60%, 9-Б - 70%, 9-В - 66%, 10-А - 36%.

по-п'яте, що експериментальні класи відрізняються один від одного різним значенням коефіцієнту приросту інтелекту (від 5,3% до 30,9%), що обумовлено, як показав науковий аналіз додаткової інформації, відмінним соціально-психологічним кліматом, який створюють педагоги у взаєминах з тим чи іншим учнівським колективом й, головне, особистістю класного керівника. Так, низький інтелектуальний потенціал виявили класи, де їхні наставники або професійно не працюють з колективом учнів як психологи, або через особистісні якості не можуть здійснювати позитивний педагогічний вплив на культурний розвиток класного колективу, хоч і проводять багато часу з учнями. У ситуації плекання розвивальної взаємодії з вихованнями важливо також, щоб досвідчений педагог не обмежував їхньої пізнавальної, соціальної і духовної активності, був у курсі їх особистих проблем і міжгрупових конфліктів.

Отже, можна вказати на визначальну роль загальної особистісної культури вчителя у створенні ефективних розвивальних взаємин із класом, які б комплексно стимулювали внутрішній позитив кожного й у такий спосіб створювали найкращі психодідактичні умови для повної реалізації учнями своїх розумових здібностей. У контексті вимог цього висновку модульно-розвивальне навчання, його управлінська стратегія і логіка розгортання міжособистісних взаємин, інноваційні освітні технології і програмово-методичні засоби вигідно відрізняються від традиційної системи

шкільної освіти. До того ж безпосередній модульно-розвивальний процес, диференціюючи сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії, не тільки істотно збагачує культуротворче наповнення шкільного оточення, а й дає змогу педагогові майстерно керувати психосоціальним зростанням школярів, надаючи їм ефективні засоби самоконтролю, рефлексії і самоуправління власної освітньої діяльності.

3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ, УМОВИ І РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ПРОВЕДЕННЯ

Наочним підтвердженням співтворчості вчителя і учнів за модульно-розвивального навчання є основна інноваційна форма організації

освітнього процесу - міні-модуль, який має принаймні десять зовнішніх і внутрішніх відмінних ознак від традиційного уроку [5, с.113-114, 313] та соціально організує протягом 30, або 20 хвилин психодраматичні техніки розвивальної взаємодії. В таблиці 2 окреслені пропедевтичні і достатні умови-засоби підготовки ефективного міні-модуля, серед яких чільне місце посідають: а) психодраматичний перебіг розвивальної взаємодії, що реалізується за б) навчальними сценаріями і передбачає використання в) засобів рефлексії, самооцінки, г) модульно-рейтингової методики оцінювання тощо.

Серед авторських оперативних діагностичних засобів основними є експертна оцінка наявності міні-модуля або традиційного уроку та універсальна тест-карта ефективності

Таблиця 2
Необхідні та достатні умови проектування ефективного модульно-розвивального заняття (міні-модуля)

Пропедевтичні (необхідні) умови	№ п/п	Достатні умови
Чітке усвідомлення учителем і учнем етапу модульно-розвивального процесу, його завдань і психолого-педагогічного змісту (див. Пам'ятку для учня: 5, с.91)	1	Проведення соціально-психологічної експертизи і самооценки ефективності міні-модуля за конкретних розвивальних взаємин вчителя і учнів на кожному 30-хвилинному занятті
Наявність у класі на видному місці граф-схеми навчального курсу та опертя на її зміст, структуру, поняття	2	Наявність науково і мистецьки обгрунтованого навчального сценарію системи модульно-розвивальних занять
Наявність матриці соціально-культурного змісту актуального навчального модуля та розуміння кожним учнем можливостей власного культурного розвитку	3	Наявність диференційованої освітньої програми самореалізації особистості учня (самоповага, самоствердження, самоактуалізація) як основи його розумового і духовного самовдосконалення
Підготовлений науковий проект навчального модуля як основний інструмент проектування паритетної освітньої співдіяльності вчителя і учня	4	Володіння вчителем інваріантними психомистецькими технологіями і техніками ведення неперервної розвивальної взаємодії з учнями за системою відповідних алгоритмів
Наявність розвивального міні-підручника, або путівника як основи самоуправління учнем власною освітньою діяльністю, творення довкілля і збагачення свого соціально-культурного досвіду	5	Володіння кожним учнем прийомами самооцінки і самопрогнозування, планування і здійснення освітньої діяльності, засобами критичної і творчої рефлексії, стратегічного та оперативного управління своєю соціальною активністю

модульно-розвивальних занять [див.7]. Остання дає змогу діагностувати ментальний досвід та актуальну соціальну активність учителя і учнів за основоположними критеріями розвивальної взаємодії на смислово-мотиваційному та особистісно-діяльнісному рівнях. А це робить можливим обрахування не тільки сумарної бальної оцінки того, яким є розвивальний потенціал шкільного навчання, а й відсотку втілення з боку вчителя і учнів суб'єктних характеристик і розвиткових перспектив. Тому пропонована тест-карта є важливим діагностичним засобом дослідження розвивальної педагогічної взаємодії, оскільки «ґрунтується на теоретичних засадах відповідної соціально-психологічної теорії, враховує закономірності цілісного модульно-розвивального процесу, втілює нормативні вимоги сучасної психодіагностики і забезпечує необхідний практичний ефект у роботі вчителів та адміністраторів експериментальних шкіл» [7, с.46].

Взірець заповнення бланку універсальної тест-карти під час відвідування відкритого модульного заняття з англійської мови у 6-А класі (вчителька Кіронакі В.М.) поданий у *таблиці 3*.

Він показує, що реалізація розвивального потенціалу міні-модуля з боку вчителя 49,6%, учнів - 45,3% і всіма учасниками навчання - 48%. Іншими словами, майже половину навчального часу учасники педагогічних взаємин ефективно працювали з нормативним соціально-психологічним змістом паритетної освітньої співдіяльності, який безпосередньо стимулював зростання їхнього куль-

турного потенціалу та індивідуальних можливостей у спілкуванні, діянні, творенні довкілля і власного Я.

У *таблиці 4* подано узагальнені результати ефективності відкритих модульних занять учителів херсонської школи. Їх аналіз дає змогу зробити висновок, що завдяки введенню відповідних експериментальних умов вони переважно організують розвивальну взаємодію з учнями; має місце перехід від монологічного підходу в керівництві освітнім процесом до діалогічного, а міжособистісні контакти з учнями характеризуються гуманністю і відкритістю. Очевидно, що ефективність модульно-розвивального процесу визначається ґрунтовністю теоретичної і психологічної підготовки учителів, а тому залежить від етапу освітнього експериментування.

Усереднені показники реалізації розвивального потенціалу модульних занять учителями 48,3% і учнями 41,8% ЗОШ ¹ 46 м.Херсона свідчить про наявність складного перехідного періоду в інноваційній діяльності педагогічного колективу школи, коли велика робота над самостійним упровадженням психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання не знайшла системного вдосконалення у процесі дистанційної психолого-педагогічної перепідготовки виконавців експерименту. Тому ефективність учительської праці коливається з-поміж альтернативи: треба будь-що викласти запланований навчальний матеріал, а відтак домогтися засвоєння програмових знань і вмінь, й водночас хотілося б більше часу працювати з психолого-педагогічним змістом, організувати непе-

Таблиця 3

Психолого-педагогічна експертиза ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів

Дата: 25 вересня 1998 року

Клас: 6-А

Кількість учнів: 31

Кабінет _____ Учитель: Кіронакі В.М.

Готовність учнів: задовільна, робоча

Предмет: англійська мова.

Тема модульного заняття: _____

Класна кімната _____ Етап модульного циклу: змістово-пошуковий

Експерти: Фурман А.В., Семенюк Т.В., Ситникова Н.Є.

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя: Розвивально-комунікативний аспект		Похилінний хід модульно-розвивального заняття				К-сть балів
		1-9'	10-17'	18-25'	26-30'	
А	ТЕМП СПІЛКУВАННЯ					0,75
+2	Оптимістичний					
+1	Ефективний	+	+		+	
0	Зашвидкий			+		
-1	Уповільнений					
-2	Неефективний					
Б	ТОНАЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ					1,0
+2	Бадьора, привітна, відкрита		+			
+1	Стримана, мелодійна	+		+	+	
0	Стримана, малоемоційна					
-2	Безладна, неефективна					
-1	Роздратована, непедагогічна					
В	ЖЕСТИКУЛЯЦІЯ					1,0
+2	Довільна, артистична			+		
+1	Доладна, "відкрита"		+		+	
0	Скута, "закрита"	+				
-2	Безладна, неефективна					
-1	Агресивна, недопустима					
Г	ЕМОЦІЙНО-ВОЛЮВІЙ ПОТЕНЦІАЛ					1,0
+2	Високийлабільний, ефективний				+	
+1	Позитивно регуляційний, домінуючий	+		+		
0	Задовільний, одноманітний, малоефективний		+			
-1	Негативно регуляційний, педантичний					
-2	Низький, ригідний, неефективний					
Д	СПОСІБ КОНТАКТУВАННЯ					0,75
+2	Психонавігальний, високоефективний					
+1	Переконливий, діалогічний		+	+	+	
0	Монологічний, відсторонений	+				
-1	Прохальний, неефективний					
-2	Примусовий, вимagalний					
Е	Розуміння учня-партнера					1,25
+2	Повне, глибоко-сміислове			+		
+1	Ситуативно-адекватне	+	+		+	
0	Поверхове, декларативне					
-1	Переважно неадекватне					
-2	Неадекватне, неприйнятне					
Є	КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ					1,0
+2	Літературна, професійна	+				
+1	Емоційна		+		+	
0	Інтонаційна, нелітературна			+		
-1	Низька, зовнішня					
-2	Буденна, непрофесійна					
Сума балів (макс. 14) щодо вияву професійно-ментального досвіду вчителем						6,8
% реалізації розвивального потенціалу модульного заняття учнем						49,6

Ментальний досвід учнів:
атмосфера спілкування на
занятті

А	СТАВЛЕННЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ					0,75
+2	Діалогічне, духовно зорієнтоване					
+1	Позитивне, доброзичливе		+	+	+	
0	Невизначене, нейтральне	+				
-1	Негативне, пасивне					
-2	Негативно-агресивне					
Б	ВНУТРІШНЯ ВМОТІВОВАНІСТЬ					1,0

+2	Процесуально-неперервна, дуже висока			+		
+1	Ситуативна, висока		+		+	
0	Фрагментарна, посередня	+				
-1	Поодинокі, низька		+	+		
-2	Відсутня, нульова					
В	ЕМОЦІЙНА АКТИВНІСТЬ					0,75
+2	Захоплення, катарсис				+	
+1	Позитивна, висока	+				
0	Ситуативна, посередня		+	+		
-1	Низька, невиразна					
-2	Негативна, неприйнятна					
Г	ПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ					1,5
+2	Позитивно повне			+	+	
+1	Позитивне, проблемно-діалогічне	+	+			
0	Невизначене, нейтральне					
-1	Частково негативне					
-2	Негативне, конфліктне					
Д	ХАРАКТЕР СПІЛКУВАННЯ					0,25
+2	Духовний, інтимний					
+1	Повнозмістовий, діловий			+		
0	Ситуативно змістовий, довільний	+	+		+	
-1	Локально змістовий, малоефективний					
-2	Формальний					
Е	ТВОРЧИЙ ПСИХІЧНИЙ СТАН					0,5
+2	Високоєфективний, натхненний					
+1	Дієво-напружений, продуктивний		+	+		
0	Дієво-тривожний	+			+	
-1	Пригнічений, малоефективний					
-2	Депресивний					
Є	САМОАКТИВНІСТЬ ТА ІНІЦІАТИВА					0,75
+2	Висока, постійна					
+1	Середня, ситуативна		+	+	+	
0	Низька	+				
-1	Дуже низька					
-2	Відсутня, нульова					
З	ЕТИКЕТ СПІЛКУВАННЯ					1,25
+2	Норми виконуються повно			+		
+1	Норми виконуються переважно	+	+		+	
0	Норми виконуються частково					
-1	Норми виконуються локально					
-2	Норми не витримуються					
Сума балів (макс. 16) щодо вияву ментального досвіду						6,8
% реалізації розвивального потенціалу модульного заняття з боку учнів						45,3
Всього балів (макс. 30) за тест-картою						13,5
Загальний % ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів						48,3

Таблиця 4
Зведені результати ефективності модульно-розвивальних занять в експериментальній школі

Експериментальна школа, захід і дата проведення	Учитель (ПІБ)	Клас	Навчальний предмет	Етап модульно-розвивального процесу	Усереднена оцінка		
					Досвід учителя	Досвід учня	Загальна сума
	Платонова О.О.	6-А	Російська література	змістово-пошуковий	6,2	5,4	11,6
№46 м. Херсона: Всеукраїнський науково-практичний семінар "Творення особистості в умовах модульно-розвивальної системи навчання", 23-26 вересня 1998 року	Черкасова Л.В.	9-А	Хімія	системно-узагальнювальний	6,6	7,0	13,6
	Григорова Л.В.	3-А	Математика	змістово-пошуковий	5,8	6,2	12,0
				оцінювально-смысловий	6,4	6,8	13,2
	Войтович Л.В.	3-А	Українська мова	оцінювально-смысловий	7,8	7,4	15,2
	Співак І.Н.	6-Є	Математика	адаптивно-перетворювальний	4,8	5,2	10,0
	Кіронакі В.М.	6-А	Англійська мова	установчо-мотиваційний	6,4	7,0	13,4
				змістово-пошуковий	6,8	6,2	13,0
	Кузнєцова В.М.	7-А	Історія	системно-узагальнювальний	8,2	7,8	16,0
	Єрьоменко О.Я.	2-А	Читання	контрольно-рефлексивний	8,0	7,4	15,4
				духовно-естетичний	7,4	7,2	14,6
	Всього балів				74,4	73,6	148,0
	Загальний показник по школі				6,76	6,69	13,5
	% реалізації розвивального потенціалу модульних занять				48,3	41,8	44,85

первну розвивальну взаємодію, тобто професійно керувати психосоціальним зростанням учнів, створити належний організаційний клімат для їхньої освітньої самодіяльності і самовдосконалення.

Інший важливий факт, встановлений нами раніше [2, с.11, 15; 7, с.52, 54], полягає в тому, що має місце тісний позитивний зв'язок між реалізацією кращих потенцій ментального досвіду педагога і школярів: у загальній тенденції розвивальна самоактивність учня на 5-10% поступа-

ється суб'єктивній самодіяльності вчителя, а отже, модульно-розвивальне навчання організується за термінологією Л.Виготського на рівні «зони найближчого розвитку». Чим вищі показники розвивального потенціалу модульного заняття, тим повнішого соціально-психологічного наповнення набуває суб'єктна активність школярів. І тут дуже багато залежить, по-перше, від професійної підготовки вчителя насамперед як дидакта-психолога-дослідника і, по-друге, від моделі навчання, точніше

її інноваційності і новизни. Експеримент з модульно-розвивальної системи, як, зокрема, показує досвід педагогічного колективу ЗОШ ¹⁴⁶ м.Херсона, з часом повно забезпечує обидві зазначені умови.

4. ВИСНОВКИ

1. Творення - а) онтоекзистенційне явище, яке характеризує сукупність первинних позитивних змін у Всесвіті, суспільстві, людському розвитку; б) категорія сучасного наукового пізнання, що сутнісно наповнює конструктивним змістом такі теоретичні універсалиї як добро, мудрість, творчість, духовність, гуманність, розвитковість, розуміння, самореалізація, діяльність та ін.; в) гуманна основа паритетної інноваційно-освітньої діяльності науковця і практика, вчителя і учня, батька і дитини в експериментальній системі модульно-розвивального навчання; г) назва наукової програми дослідно-експериментальної роботи педагогічного колективу ЗОШ ¹⁴⁶ м.Херсона, мета якої полягає в тому, щоб практично утвердити культуротворчий потенціал інноваційної системи в досягненні максимально можливих для кожного учасника навчально-виховного процесу рівнів культурного самоствердження і самореалізації.

2. За модульно-розвивальної системи особистісне творення можливе завдяки введенню сукупності експериментальних соціально-психологічних умов:

- учителі і учні навчаються професійно працювати не тільки з навчальним матеріалом предмета, а й з освітнім змістом навчального курсу,

тому спроможні розрізняти, структурувати та соціально адаптувати його найважливіші сфери (знання, норми, цінності) і компоненти (теорії, закони, поняття; плани, програми, технології, методи; ідеї, ідеали, ставлення, оцінки тощо);

- вони розуміють та внутрішньо приймають мету, завдання і психолого-педагогічний зміст унормованої навчальної діяльності на кожному етапі цілісного модульно-розвивального процесу, тому мають можливість вільно обирати найдоцільніші форми, методи, прийоми і засоби освітньої активності в межах конкретного набору соціальних ролей і функцій;

- кожен учасник навчання є повноправним суб'єктом розвивальної взаємодії, який, збагачуючи власний ментальний досвід знаннями, нормами і цінностями, є творцем і носієм осмислених соціально-культурних здобутків нації, етносу, родинної групи, відтак здатний виробляти, поширювати та обстоювати кращі національні норми, вартості, святині;

- крім уміння планувати і координувати власну освітню діяльність у власному колективі, учень також навчається критично і творчо рефлексувати її процес та результати, домагатися зростання різноманітних внутрішніх потенцій та обдарувань у ході продуктивної вчинкової активності (зокрема, підготовки авторського міні-підручника, задачника, сценарію або програми самореалізації);

- наслідком зазначених нововведень є створення полікультурного організаційного клімату в класі за трьома структурами-складниками: широкий соціально-психологічний простір розвивальних педагогічних взаємин,

інтенсивний інформаційний і діловий обмін визнаними надбаннями сучасної цивілізації, полімотивація обоюдної освітньої діяльності кожного учасника навчання, які актуалізують численні процеси творення особистістю довкілля і власного позитивного Я.

3. Фундаментальність наукової програми «Школа творення» підтверджена результатами інноваційної діяльності педагогічного колективу ЗОШ ¹ 46 м.Херсона: має місце істотне зростання розумових здібностей школярів (щорічно в середньому на 17%); модульні заняття набули глибшого розвивального наповнення, про що наочно свідчить факт реалізації розвивального потенціалу міні-модулі (44,85%); на тлі позитивного взаємодоповнення самоактивності вчителя і учнів посилюється керівна роль першого, внесок якого у розвивальну взаємодію більший за класний колектив (48,3% проти 41,8% по школі).

АВТОРСЬКИЙ СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

Інноваційна діяльність - професійне створення, освоєння, впровадження науковцями і практиками нововведень (ідеї, технології, методи, форми, засоби тощо) у сфері освіти, яке передбачає теоретичне, проектне та досвідно-експериментальне обґрунтування прогнозованих змін, культурно збагачує навчальний процес, шкільне оточення і соціальне середовище учня (студента), а відтак прискорює його психологічний розвиток і позитивну самореалізацію.

Інноваційна освіта - науково-експериментальна програма (модель) переходу окремої освітньої системи (школа, вуз, комплекс навчально-

виховних закладів) від традиційного стану її функціонування (наприклад, школи Знання, Радості чи Гармонії) до інноваційної стратегії розвитку як соціокультурного інституту, який через педагогів і вихованців налагодив творення та збагачення як індивідуального досвіду, так і соціально-культурного (наукові програми «Школа духовності», «Школа розвитку» та ін.).

Інтелектуальне тестування - процес і результат застосування тестів інтелекту (система стандартизованих задач-спроб) для вивчення та оцінки розумових (пізнавальних, когнітивних, мисленнєвих та ін.) здібностей особистості.

Логіка освітнього процесу - закономірна послідовність стадій, етапів і подій за розвивальної взаємодії вчителя і учнів (викладача і студентів), яка характеризується гармонійним взаємодоповненням зовні організованих навчальних, виховних та освітніх ритмів і забезпечує як психосоціальний розвиток особистості, так і культурне збагачення актуального етнонаціонального досвіду.

Міні-модуль - 30-, 25-, або 20-хвилинне модульно-розвивальне заняття - основна форма навчання за інноваційної експериментальної системи, що характеризується низкою зовнішніх і внутрішніх відмінностей від традиційного уроку [див. 5, с.113-114].

Модульно-розвивальна система - авторський науковий проект інноваційної освіти, що реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку, має на меті науково-практичне обґрунтування національної школи майбутнього - Школи Культури і Духовності та проходить експериментальне втілення

протягом семи років у 23 середніх загальноосвітніх школах України [4; 5].

Наукова програма - дослідницький документ (проект), який містить логічно обгрунтовану схему переходу від теоретичного осмислення актуальної проблеми до методики та інструментарію проведення конкретного емпіричного (в т.ч. експериментального) дослідження.

Психосоціальний (культурний) розвиток - це нарощування індивідом можливостей духовно переживати, культурно діяти і самореалізуватися під впливом організованого соціуму (визначально - навчання, виховання, освіти), який залежить від ментального досвіду і вмотивованості життя, активізує внутрішній розвиток та визначає індивідуальне зростання позитивного природного і соціального потенціалу особистості [4, с.101].

Розвивальна взаємодія - повноцінна міжсуб'єктна взаємодія, яка процесуально і результативно, актуально і потенційно забезпечує психосоціальний (культурний) розвиток особистості.

Розвивальна самоактивність - спонтанно-холістичне продукування (творення) особистістю смислів, образів і психічних станів із глибин власного ментального досвіду з орієнтацією на бажання самоактуалізуватися «тут і тепер» і надзавдання досягнути вищих рівнів духовного самовдосконалення.

Соціально-психологічна експертиза - груповий метод психодіагностики експертами-професіоналами (психологами і соціологами) явищ соціального життя, який перед-

бачає вивчення та узагальнення їх достовірних думок, об'єктивних оцінок та аргументованих висновків.

Соціально-психологічний експеримент - метод емпіричного дослідження того, як люди сприймають, думають та взаємодіють між собою в малих і великих групах шляхом спеціального введення і відстеження дослідником незалежних змінних (експериментальних умов), а також контролю за змінами похідних (залежних) ситуацій, передумов, параметрів окремої соціальної організованості.

1. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. - К., 1996. - 32 с.

2. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Автореф. дис... канд. психол. наук. - К., 1999. - Київський університет імені Тараса Шевченка:19.00.05. - 20 с.

3. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ 180 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. - 1998. - 110. - 80 с.

4. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. - 1997. - Т.1, 14. - С.94-124.

5. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. - К., 1997. - 340 с.

6. Фурман А., Семенюк Т. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта і управління. - 1998. - Т.2, 13. - С.98-109.

7. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. - К., 1999. - 56 с.

8. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ 144 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. - 1996. - 18. - 80 с.

Надійшла до редакції 1.12.1999 р.