

**Тернопільський державний економічний університет  
Інститут експериментальних систем освіти**

На правах рукопису

**РЕБУХА Лілія Зіновіївна**

УДК 37.015.3

**ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА  
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ШКОЛИ**

Спеціальність – 19.00.07 – „Педагогічна та вікова психологія”

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

Науковий керівник:  
Фурман Анатолій Васильович  
доктор психологічних наук, професор

**Тернопіль – 2006**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....	4
<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СИСТЕМІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ</b> .....	12
1.1. Психолого-педагогічна експертиза як наукова система.....	12
1.2. Модель психологічної експертизи психолого-педагогічного експерименту.....	31
Висновки до розділу 1.....	54
<b>РОЗДІЛ 2. ПРИНЦИПИ І ПАРАМЕТРИ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ</b> .....	56
2.1. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу.....	56
2.2. Технологія і процедура проведення психологічної експертизи.....	78
Висновки до розділу 2.....	104
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРТНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ</b> ....	108
3.1. Психологічна експертиза ефективності психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання.....	108
3.2. Психологічна оцінка ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу школи.....	127
3.3. Психологічна експертиза програмово-методичних засобів.....	146
3.4. Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять в експериментальній школі.....	165
Висновки до розділу 3.....	179

	3
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	182
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	185
<b>ДОДАТКИ</b> .....	200
Додаток А. Анкета-звіт про розвиток психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивальної системи навчання .....	201
Додаток Б. Експериментальна система складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи .....	224
Додаток В. Психологічна експертиза програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання.....	244
Додаток Д. Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять в експериментальній школі .....	252
Додаток Е. Акти про впровадження .....	285

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

**ЗОШ** – загальноосвітня школа

**ППЕ** – психолого-педагогічний експеримент;

**ІОД** – інноваційна освітня діяльність;

**МРСН** – модульно-розвивальна система навчання

**ПЕ** – психологічна експертиза

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Національна освіта переживає критичне та конструктивне переосмислення дійсності, пов'язане з глибоким перетворенням усіх сфер суспільного життя. Існуюча система навчання у середній загальноосвітній школі є пізнавально-інформаційною щодо відбору її змісту й утверджує переважно монологічний стиль ведення вчителем навчально-виховного процесу. В суспільстві існує запит на виховання творчої особистості, а це вимагає змінити традиційний підхід на соціально-культурний, а вербально-теоретичне навчання на діалогічне, розвивальне. Проте реалізація інноваційних проектів завжди пов'язана з виробленням та адаптацією об'єктивних, діагностичних методів, які підтверджували б можливість їх реалізації й свідчили про доцільність масового використання в освітній практиці.

У контексті зазначеного проблемного поля існуюча система навчання в сучасній школі далеко не вирішує всі ці проблеми, тому обов'язковою ланкою інноваційної діяльності українських педагогів, особливо на етапі переходу до європейських принципів, критеріїв та умов функціонування, є ПЕ як засіб групової діагностики реального стану справ в освіті. Експертиза здатна виявити переваги й недоліки інноваційних навчальних закладів, оскільки вибір і прийняття управлінцями рішень щодо її функціонування тоді буде обґрунтованим. Ось чому постало завдання із психологічних позицій створити новий експертний інструментарій, який висвітлював би процедуру переходу від школи Знання до школи Інформації та Культури.

**Стан наукової розробки проблеми.** Відомі психологи і педагоги України, Росії та європейського зарубіжжя В.П. Беспалько, Б.М. Бім-Бад, С.Л. Братченко, П. Брукінг, С. Вирченко, О.Г. Гофман, В.А. Гуружапов, Л.І. Даниленко, Л.В. Буркова, Г.А. Дмитренко, Дж. Елті, О.Г. Козлова, С.Б. Кримський, С.Д. Максименко, І.П. Підласий, В. Сгадова, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, М. Стефік, А.В. Фурман, В.С. Черепанов, В.Д. Шадріков, Ю.М. Швалб, Н.І. Шевандрін, Н.Б. Шуст, В.А. Ясвін та інші неодноразово зве-

рталися до проблем, пов'язаних з експертною оцінкою освітніх систем. Різні аспекти експертного процесу знаходили своє розв'язання у працях і практичній діяльності науковців, зокрема, у таких питаннях:

- побудови векторної моделі, що аргументовано аналізує діяльність навчальних закладів, котрі існували в минулому (В.А. Ясвін);
- моделювання найпростішої навчальної ситуації системною взаємодією трьох суб'єктів: учитель – учень – програма (Ю.М. Швалб);
- створення параметрів перебігу освітньої діяльності вчителя і навчальної групи у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу (А.В. Фурман).

Підкреслюючи цінність цих досліджень, слід відзначити, що в наукових працях, присвячених експертній оцінці, не вироблено загального підходу до організації ПЕ інноваційних систем освіти. Крім того, поза сферою наукового пізнання залишаються актуальні питання теоретико-методологічного та проектно-засобового обґрунтування психолого-педагогічного інструментарію, який слугує експериментальним підтвердженням ефективності системної інноваційної роботи педагогічних колективів середніх загальноосвітніх шкіл.

Отже, можна виділити принаймні чотири аспекти актуальності даної роботи: теоретичний – як побудова та верифікація авторської гіпотези стосовно невирішеної наукової проблеми; методологічний – як синтезування психологічного інструментарію наукового пошуку; прикладний – як розробка та апробація експертних методик дослідження інноваційних систем навчання; психолого-просвітницький – як сприяння запровадженню у вітчизняне навчання сучасного експертного інструментарію для визначення ефективності інноваційного потенціалу освітньої системи. Вище зазначені суперечності та актуальність дослідження обумовили вибір теми дисертаційного дослідження „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження пов'язане з науково-дослідною та інноваційно-методичною роботою Інституту експериментальних систем освіти у розробці, запровадженні

та експертизі інноваційної МРСН, що створена та реалізується ним, і з 2003 року входить до тематичного плану “Теорія і методологія інноваційних соціосистем” (номер державної реєстрації № 0102U003511). Тема дисертаційного дослідження затверджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №1 від 25. 01. 2005 року).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психологічної експертизи як необхідного інструментального засобу сутнісного дослідження інноваційності освітніх систем і технологій.

**Об’єктом дослідження** є психолого-педагогічні інновації експериментальної системи організації модульно-розвивального навчання.

**Предмет дослідження:** психологічна робота з експертного оцінювання ефективності інноваційної освітньої діяльності педагогічних колективів експериментальних шкіл.

**Гіпотеза дослідження.** В експериментальній системі модульно-розвивального навчання ПЕ, здійснюючись у межах програми комплексної науково-дослідної роботи загальноосвітнього закладу, сприяє конструктивно-психологічному зреалізуванню розвивального інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи як соціокультурної організації гуманістичного типу і є обов’язковою складовою діагностики та налагодження паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів.

Для досягнення мети дослідження вирішувалися такі **завдання:**

- 1) шляхом критичного аналізу відповідних літературних джерел розкрити теорію та методологію ПЕ освоюваної системи експериментального навчання;
- 2) окреслити цілісну прогностичну картину розвитку експериментальної школи з позицій ПЕ як сукупності процедур об’єктивного оцінювання інноваційно зорієнтованих систем навчання;
- 3) здійснити оргтехнологічне забезпечення обстоюваної системи ПЕ;
- 4) проаналізувати конструктивний формат практичного застосування обґрунтованої системи ПЕ;

5) узагальнити емпіричні результати ПЕ за критеріями її повноти та ефективності.

**Методологічною основою дослідження** є вітакультурна парадигма у системі сучасного наукового пізнання, в т. ч. у психології та освітній інновації (А.В. Фурман), а також авторський науковий проект „Концептуальне підґрунтя соціально-психологічної експертизи”, у якому запропоновано інноваційну модель матриці соціально-культурного наповнення ПЕ. Крім того, має місце міждисциплінарність обстоюваного пошуку, яка стосується теорій навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльностей (М.М. Скаткін, І.Я. Лернер, І.П. Підласий, Ю.К. Бабанський, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, К.О. Дусавицький, С.Д. Максименко, В.В. Репкін, Ю.М. Швалб та ін.); вітчизняних дидактичних експериментів (Л.С. Виготський, Л.В. Занков, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, М. І. Махмутов, О.М. Матюшкін); експертної діяльності, яка ґрунтується на побудові векторної моделі педагогічних систем минулого (В.А. Ясвін); експертизи навчальних і виховних задач, що моделюється як найпростіша навчальна ситуація (Ю.М. Швалб); аналітико-рефлексивного психологічного підходу до розуміння закономірностей цілісного модульно-розвивального процесу (А.В.Фурман).

**Методи дослідження** відібрані і використані за психологічними критеріями комплексності і всебічності та охоплюють предмет наукового пізнання. Основним методом, який повно забезпечує виконання поставлених завдань, є ППЕ з МРСН та його ПЕ, що інтегрує комплекс теоретичних і емпіричних методів, передбачає заміну традиційних освітніх систем інноваційними. Додатковими способами пошукування були емпіричні (вивчення передового і масового педагогічного досвіду, спостереження, порівняння, опитування, аналіз продуктів психологічної діяльності учасників експерименту), статистичні (факторний аналіз) та якісні (системний аналіз, векторне моделювання, аналіз і синтез емпіричних даних, якісна інтерпретація) методи.

Застосований у дослідженні системний підхід дав змогу розглядати ПЕ як систему професійної роботи експерта. У результаті теоретичного абстрагування



побудовано структурно-функціональну та оргтехнологічну моделі ПЕ. Крім того, теоретичні прийоми аналізу і синтезу дали змогу опрацювати чотири теоретичні системи українського шкільництва та виділити й охарактеризувати закономірності психосоціального розвитку учня під час організованої освітньої діяльності, що зумовили виокремлення принципів і параметрів ПЕ у системі ППЕ. З метою перевірки авторської гіпотези була проведена ПЕ експериментальних шкіл, під час якої відбувалося спостереження, опитування, вивчення матеріалів інноваційної діяльності педагогічних колективів і власне експертне оцінювання життєдіяльності навчального закладу. За допомогою статистичного методу контент-аналізу проведено детальне вивчення зафіксованих у протоколах емпіричних даних, методом кореляційного аналізу підтверджено істотність зв'язку між школами, котрі впроваджують традиційне і модульно-розвивальне навчання, після чого здійснено якісну інтерпретацію отриманих даних з урахуванням результатів комплексного психологічного дослідження.

**Створення системи ПЕ інноваційної діяльності педагогічного колективу школи здійснювалося нами поетапно:**

Перший етап (2000 – 2001 роки) – організаційно-аналітичний: передбачав визначення теми дисертаційного дослідження, складання плану і програми роботи над дисертацією, підбір та ознайомлення з науковою літературою, що відповідає темі;

Другий етап (2002 – 2003 роки) – проектно-експериментальний: потребував реалізації теоретико-методологічної програми дисертаційного дослідження, розробки і впровадження ПЕ як об'єктивної системи оцінювання експерименту з модульно-розвивального навчання у середніх загальноосвітніх школах;

Третій етап (2004 – 2005 роки) – апробаційно-узагальнювальний: полягав у науково-практичній апробації та системному якісно-кількісному аналізу результатів експерименту й оформленні їх у вигляді дисертаційного дослідження і висновків.

**Наукова новизна одержаних результатів.** Уперше з позиції сучасної педагогічної та вікової психології обґрунтовані організаційні моделі соціально-

культурного змісту ПЕ МРСН у школах України, що характеризується такими параметрами: демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, внутрішньою діалогічністю; одержано структурно-функціональну модель ПЕ у системі МРН; створено оргтехнологічну модель проведення ПЕ інноваційної діяльності педагогічного колективу школи. Уточнено та конкретизовано поняття „психологічна експертиза”; удосконалено концепцію ПЕ як складну науково-професійну діяльність у сфері сучасної психології; розроблено узагальнювальну схему наукової експертизи. Подальшого розвитку набули: відстеження зв'язків між теорією, технологією і практикою ПЕ у системі ППЕ; виокремлення параметрів і критеріїв процесу психосоціального зростання особистості вчителя і учня в інноваційному закладі.

**Теоретичне значення** роботи полягає в концептуальному моделюванні системно-експертного психологічного оцінювання основних чинників ІОД педагогічного колективу експериментальної школи, що є необхідною методичною процедурою масового впровадження модульно-розвивального навчання.

**Практичне значення одержаних результатів** має наступне спрямування: по-перше, для розробки експертної моделі інноваційної освітньої системи, що забезпечує комплексний моніторинг конкретних організаційно-освітніх нововведень щодо змісту, способів і характеру навчально-виховного процесу в діяльності педагогічного колективу експериментальної школи; по-друге, матеріали дослідження можуть бути використані як об'єктивний психолого-педагогічний інструментарій експертизи шкільних інновацій з метою самоосвіти керівних освітніх кадрів, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, вчителів, що забезпечують системність розвивальної навчально-виховної взаємодії, підвищення соціокультурної компетентності та креативності кожного її учасника; по-третє, для організації системної ІОД педколективу загальноосвітнього закладу, оскільки пропонує еталонну технологію ефективної науково-експериментальної взаємодії вчителів-дослідників з науковцями.

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у практику роботи педагогічних колективів експериментальних шкіл: ЗОШ №10 м. Бердичева (акт

реалізації № 51 від 03.02.2006 р.), ЗОШ №43 м. Донецька (акт реалізації № 482 від 09.02.2006 р.), ЗОШ №54 м. Луганська (акт реалізації № 9 від 26.01.2006 р.), ЗОШ №164 м. Харкова (акт реалізації № 29 від 23.01.2006 р.), а також контрольних – ЗОШ №29 м. Тернополя (акт реалізації № 314 від 20.10.2005 р.), ЗОШ №11 м. Тернополя (акт реалізації № 296 від 05.10.2005 р.), ЗОШ с. Купчинці Козівського району Тернопільської області (акт реалізації № 112 від 02.11.2005 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні концептуальні положення, теоретичні висновки та емпіричні узагальнення висвітлювалися, пропонувалися та обговорювалися на: міжвузівських науково-методичній конференції “Інноваційна діяльність у системі вищої освіти” (м. Івано-Франківськ, 2000 р.) та науково-практичній конференції „Сучасні напрямки розвитку харківської наукової школи психології” (м. Харків, 2005 р.); регіональних науково-методичних конференціях “Технологія інноваційного пошуку в системі освіти” (м. Тернопіль, 2002-2005 роки.); загальноакадемічній науковій конференції „Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти” (м. Тернопіль, 2003 р.); науково-методологічних семінарах „Модульно-розвивальна система експериментального навчання у форматі минулого і майбутнього” (м. Черкаси, 2004 р.) і ”Технологія проектування та експертизи модульно-розвивального підручника” (м. Київ, 2005 р.); щомісячних методологічних семінарах Інституту експериментальних систем освіти (2000-2006 роки); засіданнях кафедри соціальної роботи при Тернопільському державному економічному університеті (2003–2006 роки) та семінарах, наукових школах для адміністраторів шкіл і вчителів (2002–2006 роки).

**Публікації.** За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 19 одноосібних наукових праць, серед яких 5 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 8 – повідомлень в інших виданнях, 6 – тези доповідей на конференціях.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СИСТЕМІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

#### 1.1. Психологічна експертиза як наукова система

Актуальні проблеми розвитку вітчизняної освіти нині вимагають принципового перегляду здобутків сучасної психолого-педагогічної теорії і практики. Відтак „процес управління освітніми інноваціями передбачає насамперед наявність достовірної інформації. Саме з цим пов’язана проблема експертизи цих інновацій” [21]. Тому очевидно, що національна система освіти не може обійтися як без ґрунтового наукового забезпечення, так і без якісних управлінських рішень соціального, дидактичного та психологічного змісту [145, с. 8–10]. Отож відкриття, проектування, впровадження та експертизування нових освітніх систем і технологій має здійснюватися на засадах міжнаукового підходу як довшеного і взаємозалежного досвіду інноваційного культуротворення, котра базується принаймні на десяти рівнях організації науково-досвідної роботи: ідейно-концептуальному, теоретичному, методологічному, філософському, парадигмальному, проектному, технологічному, методичному, експериментальному і експертно-практичному [152, с. 41–50].

Аналіз запропонованої А.В. Фурманом моделі “дає змогу встановити дві можливі стратегії реального перебігу культуротворення: а) “знизу” – від буденної життєактивності, безпосередньої суспільної практики і б) “згори” – від універсальї культури, наукових програм і теоретичних систем”, що є необхідною умовою функціонування освітнього закладу як соціокультурної системи [34, с. 17–21]. У формуванні рівнів достовірності науки та наукової практики цінним є експертно-діагностичний підхід, що складається із системи психолого-педагогічних методів і прийомів, оскільки освітні інновації породжують багато психологічних проблем, у тому числі тих, котрі пов’язані із їхньою оцінкою та прогнозуванням наслідків нововведень. А це вказує на те, що не існує стандарт-

них процедур (наприклад, психодіагностика, тести тощо) у психологічному дослідженні педагогічних інновацій. Крім того, „необхідність в експертизі виникає тільки тоді, коли виникає потреба в оцінці об'єкта з точки зору тих знань або практик, які не включені у сам об'єкт ” [164, с. 43]. Професійне проведення ПЕ інноваційного шкільного середовища сприяє виявленню високоорганізованої структури із закладеними широкими можливостями підвищення ефективності освіти за принципами ментальності, духовності, розвитковості і модульності [150–151].

Досвід здійснення експертизи глибоко турбує шкільне керівництво, яке прагне йти шляхом демократичних перетворень і гуманістичних набутків, оскільки становлення і функціонування особистості відбувається за законами її природного розвитку і водночас за закономірностями конкретної організаційної системи, що в сукупності становлять два діалектичних аспекти єдиного процесу людської життєактивності [57; 111].

Наукова експертиза нині є повноправним видом наукового дослідження і практичної реалізації проектів [15; 133; 175–177], які суттєво змінюють „обсяги, структуру та якість” [44, с. 5] інноваційного процесу, а експертна робота та експертні послуги – важливою формою функціонування знань на сучасному етапі розвитку людства. Виняткова роль людського чинника підтверджує той незаперечний факт, що будь-які наукові програми й новаційні технології можуть бути системно оцінені лише за ґрунтовного психологічного пізнання [25; 37; 65; 137; 165]. Причому пріоритет такої експертизи як особливої форми обстеження людиновимірних параметрів пов'язаний із оцінкою соціальної динаміки, суспільних змін та конфліктних умов міжгрупової взаємодії і є очевидним при аналізі зовнішніх і внутрішніх меж розвитку індивідуального світу Я людини [31; 33; 106; 153; 159].

Аналіз літературних джерел вказує на наявність низки наукових визначень поняття “експертиза”. Найширшим за змістом з-поміж інших видів є психологічна. У психологічному словнику наводиться таке визначення: “Експертиза – соціальна процедура психологічної оцінки окремих визначених ситуацій, надбань

людської діяльності чи особистості, яка проводиться відповідно до поставлених замовником завдань (запиту)” [112, с. 81]. В.А. Гуружапов під експертизою розуміє “оцінку авторитетними спеціалістами стану об’єкта чи процесу, причини виникнення події чи можливих її наслідків, а також перспектив використання речей, ресурсів чи прийняття конкретних рішень” [37, с. 95]. У С.Б. Кримського експертиза – це „аналіз інтересів і потреб, цінностей і норм, діяльності і свідомості, названих як феномен людини” [175, с. 46]. А.В. Фурман та Т.В. Семенюк [157, с. 101] вказують, що експертиза – це передусім метод обґрунтування експертом реального стану справ у певній сфері суспільного життя, з’ясування ґрунтовності вирішення актуальних завдань тією чи іншою науковою дисципліною (соціологія, дидактика, психологія). Крім того, експертне оцінювання пов’язане з побудовою системи ознак для розпізнання, класифікації й аналізу складних інновацій, вироблення засобів вимірювання дослідних об’єктів при зміні середовища [165]. За Ю.М. Швалбом експертиза – це „особливий різновид прогностичної оцінки, що будується як інтерпретація об’єкта” [164, с. 44]. Важливою є думка С.Л. Братченка щодо розуміння змісту експертизи. Вчений вважає, що задум експертизи полягає у допомозі зрозуміти інноваційні ідеї, і чим воно глибше, тим кращою буде робота педагогічних колективів [13].

Подані дефініції підкреслюють об’єктивність та надійність процедури та результату науково-критеріального оцінювання, котра запобігає помилкам при винесенні відповідальних рішень та формулюванні висновків. Загалом експертне оцінювання розв’язує такі завдання: а) дає підтвердження тому, що вибрані для аналізу властивості і критерії оцінювання відповідають поставленій меті; б) створює експертно-діагностичні моделі, необхідні для оцінки окремої експертизованої системи; в) виробляє єдині рекомендації, дотримання яких гарантує досягнення конкретних завдань. Поняття „експертиза” (буквально „досвідчений”) узагальнює різні форми розпізнавання експертами-спеціалістами необхідної для використання інформації з її якісним, кількісним і комплексним оцінюванням, яке передбачає шкалування даних та їх аналіз за вагомими визначеними оцінками з метою прийняття рішення. Важливою при впровадженні освітньої інновації

є її, власне, психологічна експертиза, котра „спрямована на оцінку глибини перетворення” [166, с. 207] та „оцінювання нових технологій навчання і виховання, визначення доцільності їх упровадження” [186, с. 9]. Тому нині стало можливим розширити та взаємодоповнити сучасне теоретичне розуміння поняття „психологічна експертиза”.

Під ПЕ у контексті авторської реінтерпритації раніше здобутого матеріалу розумітимемо не просто формування, відбір та опрацювання думок експерта, а систему професійної роботи психолога-експерта із забезпечення аргументацій, суджень, їх мотивації і демонстрації переваг у вирішенні тих проблемних питань, які потребують спеціальних психологічних знань, широкої обізнаності і культури. ПЕ розв’язує поставлені перед нею завдання і виробляє єдині, спільно прийняті й узгоджені, рішення, що відповідають реальному стану справ і залежать від самої природи психічного. Відтак, „кінцева мета психологічної експертизи у системі освіти полягає у визначенні впливу нововведення на психологічний розвиток та психічний стан суб’єктів навчальної діяльності” [164, с. 51]. Однак при проведенні ПЕ педагогічних систем, на думку Ю.М. Швалба, треба керуватися особливими методологічними принципами, що дають змогу відрізнити її від традиційної методології психологічного дослідження [163, с. 108]:

1. Принцип полісуб’єктності: проектування експертизи експериментальної модульно-розвивальної системи здійснювалося відповідно до суб’єктів, які її утворюють; при цьому нами виділяються „основні діяльнісні позиції й описуються психологічні структури і функції відповідних суб’єктів”.

2. Принцип взаємного відображення: у нашому випадку експерти розглядали експериментальну систему як самостійний об’єкт пізнання, і водночас як такий, що залежить від кожного діяльнісного суб’єкта.

3. Принцип доповнювання: стан ІОД педагогічного колективу експериментальної школи залежить від експертизи ППЕ, ПЕ програмово-методичних засобів, модульно-розвивальних занять та розвивальної взаємодії між учителем та учнем у класній кімнаті; при цьому всі суб’єктні компоненти взаємодіють між собою і є невід’ємною частиною діяльності один одного.

4. Принцип „мотрійки”: ПЕ багаторівневого експерименту з модульно-розвивального навчання, який надбудований над традиційною системою навчання, дозволяє визначити й описати його складові, тобто ті елементи, що задіяні до експерименту; водночас експертиза дає якісно-кількісну характеристику системи освіти, з якої вийшов експеримент.

5. Принцип особистого зростання: кінцевою метою ПЕ МРСН – відстежити її сприятливий вплив на психологічний розвиток долучених до неї суб’єктів інноваційної діяльності.

Наукове керівництво ПЕ здійснюється Інститутом експериментальних систем освіти в особі наукового керівника ППЕ, а управлінську координацію проводить міський чи районний відділи освіти в особі його завідувачів. При цьому особлива увага звертається на особистості, які беруть безпосередню участь в експертній взаємодії [116, с. 208]. А тому експертне оцінювання стосується: а) замовника – педагогічного колективу експериментальної школи, який утілює навчальні, виховні та освітні нововведення; б) організатора – групи спеціалістів з питань експертного оцінювання, яка організовує процедуру проведення, встановлює правила підбору експертів, одержання відповідей та їх опрацювання; в) експертів – групи людей, котрі задіяні організаторами до процесу експертного опитування і збирання потрібної інформації як спеціалісти освітньої та соціальної інноватики; г) консультанта – особистості, котра на основі даних ПЕ приймає рішення щодо доцільності та удосконалення експерименту (рис. 1.1).

Повна інформація щодо передбачення можливих результатів і наслідків діяльності системи може бути представлена тільки компетентними експертами, які володіють глибокими знаннями про предмет та об’єкт дослідження, їх концептуальне та інструментально-методичне обґрунтування. Крім того, експерт – це завжди фахівець-професіонал, котрий добре розуміється у конкретній справі чи проблемному питанні, володіє знаннями про особливості здійснення інноваційної діяльності [149; 160–161; 165, с. 26].

При формуванні експертної групи для дослідження тієї чи іншої проблемної соціосистеми доцільно скористатися такими критеріями: тематика, зміст і



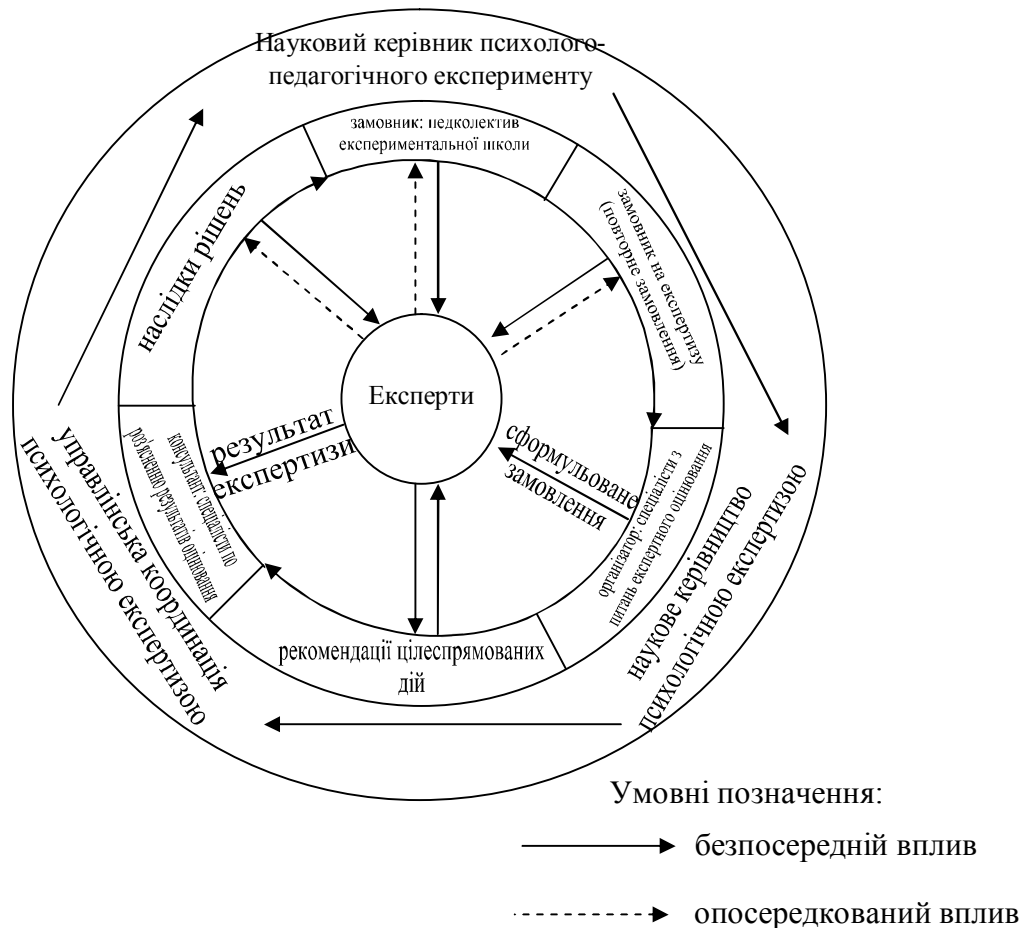


Рис. 1.1. Суб'єкти психологічної експертизи у системі модульно-розвивального інноваційного навчання

результативність занять, стаж роботи та послужний список кандидата з окремого профілю. Попередній набір експертів-кандидатів може бути широким, але надалі залишаються найпідготовленіші особи. Головне серед усіх критеріїв відбору – далекоглядна грамотність і компетентність експертів [138, с. 26–30]. Для їхнього визначення використовують два методи: самооцінка експертів і колективна оцінка авторитетності кожного експерта окремо з прогнозом успішності спільних дій. При цьому остання застосовується при формуванні оптимальної професійної групи, коли експерти знають один одного як спеціалісти. Якщо у діагностуванні одержані індивідуальні дані максимально наближаються до об'єктивної оцінки результатів, здобутих шляхом техніко-методичного забезпечення, то метод експертизи органічно поєднує суб'єктивну думку експертів, зумовлену їхньою професійною інтуїцією і досвідом. Саме тому, на відміну від традиційного діагностування, що одночасно та одноаспектно оцінює дослі-

джуване явище [84], ПЕ враховує всі можливі вияви суб'єктивної реальності – ідеї, цінності, інтереси, ставлення, властивості, мотивування, тенденції розвитку тощо.

Процедура експертизи передбачає проведення аналізу сутнісних показників освітніх технологій та визначення параметрів імовірного запровадження їх у масову практику, у т. ч. формулювання низки вимог до підготовки вчителів, організації певного виду психологічного впливу на учнів та їхню пошукову активність і самостійність, позитивну та негативну дію навчання. Іншими словами, проведення експертизи пов'язане з потребою отримання такого ґрунтового знання, що є найдосконалішим у цій галузі, характеризує зв'язок науки з практикою, теорії з методикою, проектування з утіленням. Тому дослідження фахівця-експерта спрямоване здебільшого у майбутнє та не обмежується традиційною констатацією отриманого результату, а програмує його висновки на подальше впровадження окремих сторін чи соціосистеми в цілому.

Від оточення особистості переважно залежить її культурний розвиток. Так, Г.О. Ковальов підкреслює, 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)” [64, с. 16]. Актуальним у цьому зв'язку видається підхід В.І. Слободчикова, який освітнє середовище порівнює із системним явищем, котре забезпечує розвиток особистості у царині основних джерел її творення – культурі і суспільстві [136]. За цими параметрами такою системою є освітня модель модульно-розвивального навчання, в якій головну роль відіграє самоорганізація і саморегуляція, котрі можливі за безперервної, відкритої і паритетної, співдіяльності вчителів та учнів соціокультурного змісту, розвиткової формодинаміки і вітагуманної результативності [150].

Важливе завдання в організації інноваційного освітнього середовища модульно-розвивального типу має проведення об'єктивної ПЕ, що передбачає якісний опис результативних дій новостворених умов та обставин нетрадиційного

навчання та обґрунтування позитивних змін компонентів соціально-культурного простору школи під час розгортання ППЕ [див. 67; 143; 153–154].

Відтак професійне оцінювання будь-якого освітнього середовища пов'язане із дослідженням системи педагогічних впливів, котра так чи інакше формує особистість і відкриває великі можливості для її культурного розвитку завдяки оновленню соціального і просторово-предметного оточення, де “з утвердженням експерименту має місце чітко виражена тенденція до все більш глибокого занурення школярів у культурно зорієнтований зміст навчальних курсів у контексті їхнього розширеного прагнення до внутрішнього вивільнення” [67, с. 43]. Щоб домогтися необхідної точності експерту потрібно провести таку експертизу, яка б чітко відстежила експериментальний процес й наочно підтвердила недоліки чи ефективність його існування. Передусім треба окреслити предметний зміст досліджуваного явища, тобто визначити об'єкт експертизи, зважаючи на цілі і завдання, які ставить перед ним замовник. Далі експерт здійснює порівняння запропонованого об'єкта із своїми знаннями та досвідом і вибирає ті, котрі повно описують процедуру оцінювання: організатор (замовник) експертизи → об'єкт експертизи → предмет експертизи → знання експерта.

У процесі спрямованого пошукування задля одержання ґрунтовнішої інформації експерт може провести спеціальне дослідження, щонайперше залежно від ситуації та конкретизованих цілей. При цьому, як стверджує І.П. Підласий, він здатний “фіксувати проміжні (допоміжні) віхи на шляху такого розв'язання” і давати їхній словесний опис [106, с. 106]. Кінцевим результатом його роботи є експертний висновок, який можна назвати „передчуттям, здогадкою, осяянням” [106, с. 106], що складається із констатації фактів, рекомендацій щодо зміни стану справ освітньої системи та консультування, котре може здійснюватися як окремо, так і паралельно з експертизуванням. Отож схема другої частини процедури така: експертний висновок → експертні рекомендації → експертне консультування.

У сферу ПЕ потрапляють як індивіди (учні, вчителі, керівники школи), котрі безпосередньо задіяні до інноваційного освітнього процесу, так і різні со-

ціальні інститути, пов'язані з ним (сім'я, державні органи влади та ін.). За такого широкого підходу є можливість будувати експертизу, яка б спиралася на низку віддалених прогнозів. В ідеальному варіанті вона будується як єдина система, що охоплює об'єкт і предмет, організаційну структуру і суспільні функції, процес перебігу і відповідні результати. Саме єдність принципів проведення і взаємозалежність психологічних параметрів та критеріїв експертизування гарантують те, що експертний опис буде відображати цілісну картину реального стану справ у функціонуванні та розвитку конкретної освітньої системи чи технології.

Таким чином, теоретичний аналіз ПЕ привів до поняття експертної наукової системи, яка розв'язує у нашому випадку проблему набуття та конструювання інформаційних знань. Дієвість експертної системи полягає у прийнятті певної сукупності формальних та евристичних знань від спеціалістів (експертів) і подальшому використанні нагромадженої інформації для пошуку ефективного розв'язання нагальних проблем. Побудована в такий спосіб наукова система здійснює логічне опрацювання різних даних і видає як відповіді певні рекомендації, конкретні поради тощо [2; 92; 110; 191]. Основними компонентами ПЕ як наукової системи є: знання, котрі експерт здатен поповнювати і коригувати за потреби; конкретні завдання, що розв'язує експерт даного моменту; логічний висновок із поясненням своїх дій. На думку Є.Ф. Алексеєвої та В.Л. Стефанюк, експертні системи найефективніші тоді, де важлива роль відводиться евристичним знанням і підходам [2]. Переваги використання експертних систем очевидні у тих випадках, коли для розв'язання психологічних завдань потрібна велика кількість інформаційного опрацювання. Одним із найскладніших процесів щодо її створення є виявлення певної кількості змінних компонентів й оцінка їх важливості, враховуючи системні властивості обстежуваного об'єкта, його зв'язки і залежності. Під час організації експертизи до створеної системи, як зазначає Е.В. Попов, ставляться такі вимоги: а) спроможність вести розмову про проблемну ситуацію на мові, яка зрозуміла як замовникові-користувачеві, так і експерту, б) здатність замовника й експерта до конструктивних міркувань та

зважених суджень щодо змісту та імовірних розв'язків невирішених задач, в) уміння відрефлексувати і пояснити хід свого судження на мові, яка прийнятна і для замовника, і для експерта [110, с. 11].

Перша вимога реалізує освоєння нових правил та прийомів, що описують інноваційну систему та її соціально-культурний простір, унормовують знання замовника й експерта. Другий типовий компонент – пам'ять, яка містить і зберігає потрібну інформацію, сприяє інтерпретації фактів і залежностей. Наступний параметр – діалогічна взаємодія, котра здійснюється на зрозумілій для обох сторін мові. Останній типовий норматив – пояснювальна та рекомендаційна здатність дій експертів (рис. 1.2). Очевидно, що експертно-діагностична система працює за принципом: від придбання потрібних знань до розв'язання поставлених перед нею завдань та підготовки висновку. При цьому аналіз, інтерпре-

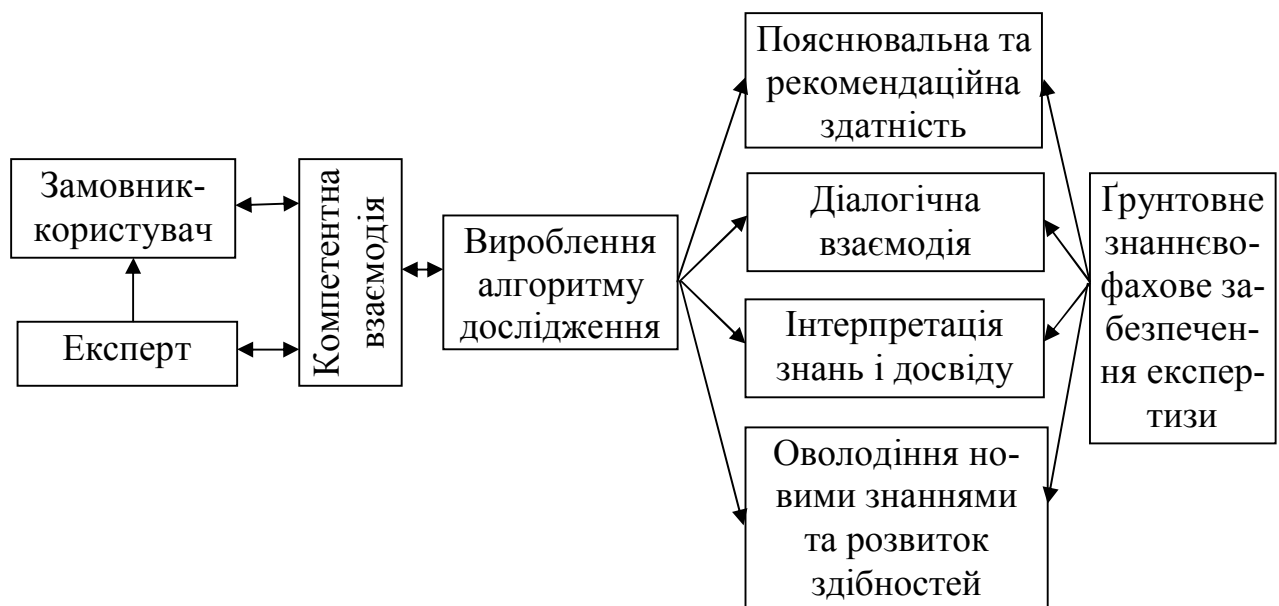


Рис. 1.2. Узагальнена схема наукової експертизи як послідовної системи дій

тація та тлумачення даних дають змогу науково обґрунтувати об'єктивність проведеної експертизи, диференціювати змістовні вияви предмета дослідження за окремими характеристиками, визначати й охарактеризувати ефективність соціосистеми і врешті-решт сформувати “наукове бачення” психологічного змісту оціненої інновації [20; 118; 165; 185].

Отже, за результатами експертного обстеження можна вибудувати модель організації особистісно, ментально, культурно чи інакше зорієнтованого освітнього середовища, що передбачає якісний опис наслідків дій новостворених умов та обставин [107; 127; 143–144; 149]. Таке оцінювання перш за все визначає ефективність розвиткового простору школи, де кожна особистість є суб'єктом педагогічної взаємодії, має змогу самореалізуватися та самовдосконалюватися [35, с. 241–244; 67; 153; 157]. Дослідники-експерти здебільшого встановлюють свої критерії і показники діагностування доцільності функціонування навчального закладу, створюючи експертні системи для розпізнавання ознак, класифікації, аналізу та вироблення засобів вимірювання досліджуваних об'єктів при зміні середовища [1; 23; 46; 110; 184].

Педагоги минулого оцінювали шкільництво, виходячи із своїх міркувань та суспільних поглядів. Так, на думку Я. Корчака, освітнє середовище можна критеріально поділити залежно від наявності чи відсутності умов і можливостей для розвитку активності (пасивності) дитини і його особистісної свободи (чи залежності) на такі чотири типи: а) догматичне, б) кар'єрне, в) безтурботне і г) творче [69]. В.А. Ясвін, оцінюючи існуючі в минулому системи освіти за вищевказаними типами середовища, проаналізував й обґрунтував освітні системи класиків європейської педагогічної думки [184]: Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Дж. Локка, А.С. Макаренка та Я. Корчака, а також психологічно проекспертизував освітні середовища у вигляді векторної моделі виховних систем [185]. Зокрема, він доводить, що спроектоване Я.А. Коменським освітнє середовище сутнісно перешкоджає розвитку вільної та активної особистості. На думку автора “Великої дидактики” (1657 р.), потрібно всіх “вести”, щоб достойно підготуватися до майбутнього [66, с. 86]. Виявлення учнями ініціативності і творчості у процесі навчання в цій системі не знаходять відповідної педагогічної підтримки. У кінцевому підсумку така догматична особистість характеризується абсолютною залежністю і пасивністю. Експертний аналіз також показав, що сьогодні суспільне замовлення на тип особистості, який формуєть-

ся у масовій школі за класно-урочною системою радянського типу, вступає у суперечність із концепцією середньовічної освіти як процесу трансляції знань.

Догматичне освітнє середовище критикував відомий мислитель XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо. Він запропонував свою освітню концепцію [124, с. 262–284], яка презентує оригінальну систему виховання, що побудована за такими принципами: а) індивідуальні цінності розглядаються вище суспільних; б) акцентується практичний сенс виховання; в) вихованець – відносно вільна, хоча й дуже пасивна особистість, у якій переважають гальмування і пригнічення активності-поведінки. Отож Ж.-Ж. Руссо всіляко прагнув забезпечити вільний природний розвиток дитини, але не приділяв достатньо уваги проблемі виховання особистісної активності і творчості наступників.

Проведений експертний аналіз моделі освітньої системи реформатора шкільної освіти І.Г. Песталоцці класифікує її як безтурботну [102, с. 260–276]. Якщо Руссо зумів забезпечити своїх учнів свободою особистісного діяння, то Песталоцці запровадив норми повної соціальної пасивності, коли дитина не бореться за кращу долю, а суспільство ще більше трансформує її у бік залежності і пасивності. Тому і для цієї системи актуальною залишається проблема розвитку активності вихованців.

Модель освітнього середовища Дж. Локка вказує на позитивне розв'язання проблеми розвитку активності та ініціативності особистості [74, с. 172–178], за якого всіляко стимулюється творчість та індивідуальність учнів. І це природно, адже тут індивідуальні суспільні цінності стоять вище особистих, здійснюється авторитетне управління дітьми.

Експертна оцінка педагогічної системи А.С. Макаренка вказує на те, що вона зорієнтована на абсолютне переважання суспільних цінностей, а тому класифікується як кар'єрна із “диктатом вихователя” та переважанням суспільно залежної “творчої праці” [76, с. 20–27].

Модель освітнього середовища підсистеми Я. Корчака, за оцінками В.А. Ясвіна, є творчою, тому що перевага надається активності особистості, вчителі найбільш ефективно допомагають дитячому розвитку, підлаштовую-

чись під цей індивідуально-ініціативний процес. Тут “немає покарань”, а індивідуальний зміст виховної взаємодії органічно переплітається із колективною формою навчальної роботи [69, с. 189–194].

Експертиза моделей відомих педагогічних систем дає змогу стверджувати, що особистісно зорієнтованій освіті найбільше відповідає освітнє середовище творчого типу, яке забезпечується можливостями для розвитку свободи й активності учнів. Експертна система В. Ясвіна, що ґрунтується на побудові векторної моделі, аргументовано аналізує діяльність навчальних закладів минулого, вводить порівняльний елемент, що є обов’язковою умовою експертизи. Водночас вона враховує наявність п’яти “базових” параметрів (широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлення, стійкість) шести параметрів “другого порядку” (емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність) [184, с. 87]. Але таке науково-психологічне моделювання оцінює переважно існуючі в минулому системи освіти, а не теперішні, інноваційні.

Експертиза навчальних і виховних задач, які функціонують у сфері інформаційних, ділових та міжособистих взаємовідносин учителя і учня, у досвіді наукової роботи Ю.М. Швалба характеризується комплексністю, оскільки моделюється ним як найпростіша навчальна ситуація із системою взаємодій трьох суб’єктів: учитель – учень – програма. Модель навчальної роботи будується вченим-експертом як “перетин трьох векторів суб’єктної активності, де кожен вектор є підтвердженням складної та внутрішньо-структурованої діяльності учителя, учня та програми” [165, с. 22]. Побудована у такий спосіб експертна модель дає змогу здійснити оцінку освітньої системи як векторної діяльності суб’єктів, так і взаємодій цих суб’єктів між собою і визначати специфіку інновації. Проведення експертного дослідження за лінією взаємодії векторів дозволяє розробляти рекомендацію-прогноз, що характеризує вплив одного компонента на розвиток іншого лише в межах організації навчального процесу, хоча й виявляються психологічні особливості активності учня і вчителя, котрі взаємодіють у форматі змісту навчальних програм.



Проаналізовані нами моделі освітніх середовищ не характеризуються чіткою міждисциплінарністю та спрямованістю у майбутнє. У теоретичних системах проектується не соціальна взаємодія, а реалізується установка на масовість, створення у навчанні рівних можливостей для всіх, тому школа є регулятором наукових знань і культурного досвіду. Значно ширшими можливостями у цьому відношенні становить модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної системи освіти [58; 60; 94; 187–188]. Експертне оцінювання інноваційної побудови зазначеного простору в теорії модульно-розвивального навчання показує, що модель його проектування ґрунтується на принципах ментальності, духовності, розвитковості і модульності [34, с. 19–20; 150, с. 222–227; 87–88; 172]. Порівняно із освітнім середовищем цей простір вирізняється істотним збагаченням соціально-психологічного змісту шкільного довкілля, гармонією форм і чинників українського менталітету, що стимулює культурний прогрес локалізованого соціуму [149–150; 151, с. 79]. У зв'язку з цим А.В. Фурман слушно підкреслює, що експертиза враховує не лише її теоретичний орієнтир, а саме науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя суспільства й передбачає утвердження, з одного боку, характеристик та ознак ментального світу юних співучасників, з іншого – гуманно-паритетних міжсуб'єктивних взаємин між наставниками та вихованцями [155–156]. Створена й описана згаданим автором інноваційна модель соціокультурного простору проектує високорозвитковий зміст діяльності експериментальної школи, що одержало емпіричне підтвердження в дослідженнях О.Є. Гуменюк [34], Г.О. Горбань [30], М.Б. Бригадир [16] та В.О. Комісарова [67]. Відтак освітні інновації МРСН „спрямовані на перетворення навчально-виховного процесу”, формування соціокультурних цілей навчання, конструювання розвивальних програм та новаційних програмово-методичних засобів, тому в „експертному підході” за Ю.М. Швалбом ППЕ знаходиться на третьому рівні перетворення, де „узагальненими критеріями експертної оцінки буде ступінь відповідності змісту освіти його цілям і завданням” [166, с. 207–208].

Отже, модульно-розвивальна оргсистема – одна з аргументованих інноваційних моделей національної освіти, що експериментально втілюється упродовж десяти років у школах України та експертно оцінюється за низкою конкретних умов і параметрів [67; 150; 152–154]. Здійснюючись як ППЕ, вона характеризується психокультурним підходом до розв’язання учбових, навчальних, виховних та освітніх задач. Тому наукова система експертизи передбачає аналіз базових показників її психомистецьких технологій та визначення ймовірного запровадження їх у шкільну практику на тлі повноти реалізації ідей, принципів і закономірностей модульно-розвивального процесу. Щонайперше це стосується низки вимог, а саме: всебічності експертно-діагностичного обстеження; взаємодоповнення методів педагогічної, соціальної і психологічної діагностики; обопільності вивчення психологічного світу вчителів і учнів; природності діагностичної процедури; переважання дослідницьких методів загальної діагностики та експертизи над локальними; орієнтації діагностичних та постдіагностичних ситуацій на самопізнання і саморозвиток особистості; використання результатів діагностичних обстежень для розробки програми прогнозування і проектування цілісного освітнього циклу й ефективної розвивальної взаємодії між учасниками навчання [153, с. 17–18].

Експертне дослідження модульно-розвивальної системи розпочинається із розв’язання проблеми теоретико-методологічного обґрунтування інноваційних форм навчання і завершується підсумком здійснення ПЕ. При цьому структурно-функціональна модель ПЕ (рис 1.3), за допомогою попереднього вивчення стану шкільної освіти, містить оцінку організації ППЕ за науковими програмами, інноваційними технологіями і програмово-методичними засобами на міждисциплінарному рівні. Тут велике значення має спільна мислєдіяльність експертів, теоретиків і практиків у напрямку створення освітньої експертної моделі об’єкта, яка б повноцінно стимулювала психосоціальний розвиток та зростання учасників паритетних взаємин. У досвіді фундаторів експерименту цю модель створюють за чотирма взаємозалежними векторами:

а) оргтехнологічна перебудова діяльності модульно-розвивальної школи;



Рис. 1.3. Структурно-функціональна модель психологічної експертизи як системи професійної діяльності в експериментальній школі модульно-розвивального типу

б) система програмно-методичного забезпечення міжсуб'єктної взаємодії, що ґрунтується на теоретичних засадах організаційного та соціально-психологічного кліматів експериментальної школи;

в) науково-психологічна перепідготовка вчителя-організатора паритетних розвивальних взаємостосунків;

г) психологічна підготовка учня до ефективної освітньої діяльності за новою техноструктурою [153, с. 10–11] на правах партнера-творця кращого етнонаціонального досвіду.

Втілення окресленої експертної моделі можливе лише за участі професійного методолога, котрий організує спрямовану колективну та індивідуальну мислєдіяльність різних фахівців для виявлення найдосконалішого інструментарію дослідження, який сприяв би розпізнаванню законів розвитку і функціонування обстежуваного об'єкта.

У досвіді ППЕ розроблена універсальна експертна система, котра є програмою дослідження інновації, в якій ПЕ посідає чільне місце і спрямована на перевірку результативності авторських навчальних програм, педагогічних концепцій, дидактичних схем і моделей, управлінських технологій і програмно-методичних засобів. Структурно-функціональна модель ПЕ складається із таких розділів:

а) теоретичного, що передбачає аналіз мети, завдань, предмету і об'єкта дослідження;

б) методологічного, що обґрунтовує методи і засоби даних, їх обробку та аналіз, розробляє концептуальну схему експертизи;

в) організаційного, що містить план та програму дослідження, порядок проведення та забезпечення експертизи;

г) рекомендаційного, що висвітлює поетапний перебіг дослідження та виробляє рекомендації щодо подальшого впровадження експерименту [118].

Експертна система ґрунтовно і всебічно оцінює ППЕ у модульно-розвивальних школах, які вийшли на якісно новий рівень впровадження – психологічно-змістовий, де учителями-дослідниками запроваджується авторське

програмно-методичне забезпечення. Метою побудованої системи є комплексна оцінка кількісних і якісних показників соціально-культурного наповнення освітнього простору експериментальної школи, тому перед експертизою постають завдання висвітлення моделі управління закладом, системне вивчення його психологічної ефективності та оновлення експертно-діагностичного апарату.

Предметом дослідження експерта є психологічна робота з оцінювання ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня, яка є серцевиною соціокультурної структури модульно-розвивальної системи, що організована як взаємодоповнення семи аспектів професійної діяльності у сфері освіти – суспільно-політичного, суб'єктивно-діяльнісного, культурно-освітнього, онтологічного, соціально-змістового, соціально-психологічного, процесуально-технологічного [151, с. 78–98].

Поряд з теоретичним розділом велике значення в експертно-діагностичному дослідженні має методологічний, який містить опис методик та організацію експертизи (рис. 1.3). Програма ПЕ – це серія підготовлених експертом завдань для з'ясування участі вчителя і учнів в освітньому наслідуванні і культуротворенні. Сама експертна оцінка пов'язана з проведенням комплексної науково-адміністративної експертизи і передбачає: 1) встановлення зміни психологічного стану об'єкта при запровадженні модульно-розвивальної системи, визначення причин і наслідків у часі, з'ясування умов реальності отриманого результату; 2) виявлення та ґрунтовний опис наявності системних зв'язків між двома змінними (причиною та наслідком) і проведення кореляційного аналізу даних; 3) реєстрація причинно-наслідкових зв'язків, проведення багатофакторного аналізу [43; 45; 47, с. 113–114; 49].

Загалом експертно-діагностичне дослідження спрямоване на об'єкт експерименту – середній загальноосвітній заклад як складну соціокультурну організацію, в якій оргсистемні нововведення забезпечують перехід від класно-урочної моделі (передусім від уроку) до модульно-розвивальної, у т. ч. впровадження міні-модуля як 30-хвилинного навчального заняття [34; 83]. Оскільки останнє істотно відрізняється від традиційного уроку за низкою зовнішніх і

внутрішніх показників, то експертиза дає змогу вносити якісні зміни у конструювання перебігу розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Звідси важливість об'єктивного психологічного експертного обстеження міні-модулів на предмет розвивальної ефективності за допомогою таких процедур: а) діагностування проектних показників; б) інтерпретація одержаних даних; в) створення проектних моделей для використання у масовій практиці; г) побудова ефективних схем управління розвивальною педагогічною взаємодією; д) виявлення недоліків у модульно-розвивальній системі та їх корекція для передбачення позитивних наслідків використання кожного нововведення [37; 153; 176].

Експертне дослідження найкраще здійснювати за авторськими методиками А.В. Фурмана, які діагностують найістотніші умови перебігу освітньої взаємодії за четвертинною методологічною схемою: складові → параметри → критерії → показники [153, с. 23–25]. У зв'язку з цим цілком закономірно, що ПЕ як наукова система у сфері інноваційної освіти складається із чотирьох блоків критеріально обґрунтованих експертних методик: а) експертизи ППЕ; б) комплексної експертизи професійної ІОД колективу експериментальної школи; в) експертизи програмово-методичних засобів; г) експертизи модульно-розвивальних занять. Організована у такий спосіб наукова експертна система враховує етнопсихологічні особливості учителів та учнів, забезпечує інтенсифікацію навчально-виховного процесу, підсилює його культуротворчий зміст і розвитковий ефект.

Завершальним розділом у структурно-функціональній моделі ПЕ є висвітлення процесу дослідження та вироблення рекомендацій щодо цілеспрямованих дій доцільності та вдосконалення інноваційного експерименту. Експертний висновок за об'єктивними оцінками дає змогу довести плідність роботи з організації модульно-розвивального заняття, визначити ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учня, оскільки враховує закономірності модульно-розвивального процесу й ґрунтується на засадах відповідної психолого-педагогічної роботи. Очевидно, що окреслена експертна система – це науково

виважений інструмент моніторингу власної професійної майстерності педагогічних колективів інноваційних шкіл, що супроводить поетапне трансформування освітнього закладу від науково-знанневих принципів та орієнтацій до гуманно-демократичних, культурно-психологічних.

## **1.2. Модель психологічної експертизи психолого-педагогічного експерименту**

Науковий аналіз моделі ПЕ ППЕ як об'єкта педагогічного дослідження – першоумова одержання об'єктивної інформації про цілісний модульно-розвивальний процес з його психомистецькими технологіями навчання та актуальною розвивальною взаємодією. Грунтовність такого аналізу безпосередньо визначає ефективність не тільки наукового проектування і моделювання життєдіяльності конкретної школи, а й результативність експериментально-досвідної роботи щодо багатосферного збагачення усіх учасників навчально-виховного процесу за нових дидактичних обставин. У цьому контексті найактуальнішою, на наш погляд, є проблема створення моделі експертизування науково-освітнього закладу як нової соціальної інституції із структурованим соціально-культурним змістом паритетної освітньої діяльності вчителів та учнів. Тому важливо не просто з'ясувати питання, що таке ППЕ у галузі освіти, а й психологічно оцінити його можливе існування.

Негативні тенденції масової педагогічної практики свідчать про відсутність позитивного досвіду співпраці з науковцями, які системно проектують практично зорієнтовані концепції, теорії, моделі, технології, що характеризуються потенційною ефективністю і готові до тривалого експериментального випробування. Система ідеологічного управління наукою, що існувала десятиліттями, тримала науковців на локальних, однобічних дослідженнях закономірностей єдино заданого педагогічного процесу. Широкомасштабні експерименти Л.В. Занкова були винятком із правил й одержали розповсюдження в 50-ті роки

минулого століття [52]. На думку вченого, ЗОШ не розкриває резервів психічного розвитку дитини. Тому, проаналізувавши стан справ в освіті, він у своїй лабораторії вперше обґрунтував ідею розвитку як основного критерію роботи школи, беручи до уваги як класне, так і позакласне життя учня. Хоч система розвивального навчання Л.В. Занкова й стосується основних компонентів навчально-виховного процесу, але стосувалася лише початкової ланки школи [39; 41; 52–53; 103].

Безперечно психолого-педагогічний експеримент з теорії розвивального навчання має у своїй основі власну теорію. Однак відомий російський філософ Ф.Т. Михайлов вказує на те, що навіть після успішної реалізації інноваційних проектів виникає фундаментальна, а відтак нездоланна суперечність між задуманим реальним перетворенням старих практик навчання і виховання та збереженою їх предметністю [86, с. 104]. Ця суперечність особливо гостро виявляється і в школах розвивального навчання Д.Б. Ельконіна [178–179], а потім В.В. Давидова [40; 42], В.В. Репкіна [122], О.К. Дусавицького [48], С.Д. Максименка [79], які орієнтують учня на розвиток логічного, теоретичного мислення. Їхньою базою служать ідеалізовані поняття та системи символів, тому цілеспрямована учбова діяльність глибоко рефлексує проблемні зони подальшого розвитку учня. Вона розвиває у молодших школярів зацікавленість і потребу в постійній самозміні як основному змісті поступальних зрушень дитини під час організованого навчання й спрямована в основному на одержання ними теоретичного рівня освоєння дійсності [54; 78–79].

Водночас теорія розвивального навчання в інтерпретації І.С. Якиманської та О.К. Селевка є особистісно-зорієнтованою та враховує життєвий досвід, який дитина набула ще до школи в умовах сім'ї, соціально-культурного оточення [129; 182, с. 5–14]. Хоч дослідники й описали ознаки, які повно характеризують будь-яку справжню освітню програму експерименту [130, с. 36–43; 181, с. 43–47], все ж особистісно-діяльнісна основа побудови навчального плану не витримує критики, передусім із соціально-культурних позицій. Така експериментальна школа учнівську діяльність спрямовує на задоволення пізнавальних пот-



реб саморозвитку особистості, самоствердження, самовираження, самоактуалізацію [131, с. 212–218]. Однак широкомасштабний експеримент, започаткований свого часу Л.В. Занковим, підтвердив, що в науковому співтоваристві йде болісний процес самоусвідомлення того, що і в гуманітарних наук є реальна змога активно втручатися у соціальне життя, шкільну практику [5; 52; 91; 97; 105].

Ідея психологічного експерименту у сфері національної освіти конкретизована як окрема технологія спільної дослідницької діяльності науковців і практиків й передбачає поетапну заміну основних параметрів функціонування середніх загальноосвітніх закладів від виконання пізнавально-інформаційних до соціально-культурних завдань [34, с. 13–26; 139; 156, с. 48–49]. Освіта, як зазначає Г.П. Щедровицький, полягає у творенні та придбанні внутрішньої форми людини, однак базою навчання є не навчальний предмет чи технології, не набір курсів чи навчальна програма, а індивідуальна навчальна програма [173, с. 50]. Вчитель-освітянин за експериментальної освітньої системи, керуючись принципами, закономірностями і механізмами психологічної взаємодії, організовує причетність підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду у конкретній навчальній групі. Багатосистемна стимуляція відбувається за допомогою паритетно-розвивальних впливів процесу культурного самотворення кожного й втілюється у послідовних навчально-ситуативних конфліктах, котрі вимагають розумового і чуттєвого напруження, вольового і духовного зосередження, переживань і максимально можливої самореалізації. Освіта за модульно-розвивальною системою – це високого рівня і масштабу дослідницько-експериментальна діяльність, котра характеризується інтенсивною внутрішньою роботою учня над самим собою й стимулює максимально повно його психодуховні можливості. Вона охоплює усі сторони життєдіяльності школи, включаючи її оточення (громадськість, сім'я, вулиця), і спрямована на створення високорозвивального соціально-культурного простору [35, с. 124; 150, с. 179].

Саме творення такої системи освіти, яка б працювала на науково-освітній результат, привело до запровадження інноваційного експерименту в школах

України [156; 168–171]. Вихідною умовою його є плідне духовне виробництво системного інноваційного знання з найважливішими тенденціями розвитку педагогічного й учнівських колективів, з плеканням морально-етичних і духовно-естетичних новоутворень особистості. Психологічна лінія змін тут полягає у практичному впровадженні окремих умов (програм, діяльностей, засобів) упродовж кількох років [85; 88; 128]. Ці умови зреалізовані довготривалою інноваційною практикою, що повною мірою доводить достовірність зазначеного наукового проекту загалом [132; 150; 153–154; 157]. Кожен із його психологічних сегментів визначає особливості конкретної форми психічного відображення дійсності учнем та вчителем, є важливою складовою під час формування цілісної структури внутрішньої організації експерименту.

Однак МРСН піднімає проблему загальнометодологічного гатунку й вимагає вивчення стану справ і перспектив розвитку сучасного психологічного пізнання у системах добування знань, нормування діяльності, цінування життєвого досвіду учня і вчителя. При цьому належного експертного моніторингу заслуговує саме практика освітнього експериментування, котра передбачає поетапне переведення школи як соціокультурної організації із режиму функціонування у стан стійкого розвитку і самоуправління [34; 82; 150; 152; 156]. А це означає, що навчання повинно бути високоефективним, учасники паритетної взаємодії мають по-справжньому хотіти навчатися, прагнути до міжособистих контактів і мати велике бажання стати культурно і духовно кращими. Критеріями оцінювання інноваційної системи, з нашої точки зору, мають бути не тільки “нові навчальні технології, оригінальні вихідні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні” а й соціальний факт “становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів де інновації пронизують усі структурні компоненти системи” [56, с. 5–6].

Лише якісна експертна оцінка дає змогу визначити у процесі спільної довготривалої діяльності науковців і практиків достовірність модульно-розвивальної теорії, на перспективу забезпечити прогнозування оптимальних напрямків реформування школи. Важливо дослідити те, чи є ця теорія значу-

щою як для педагогічної науки, так і для шкільної практики, оскільки остання перевіряє її об'єктивність, визначає простір її реальної суспільної вагомості, оптимізує інтелектуально-вольовий і духовно-креативний розвиток особистості вчителя і учня засобами повноцінного функціонування навчального модуля.

ППЕ передбачає ПЕ її основних компонентів:

1) створених авторських програм спільної науково-дослідницької роботи науковців і практиків інноваційної школи;

2) виконаної програми комплексних психодіагностичних обстежень учителів та учнів відповідно до параметрів їхнього розумового та особистісного розвитку;

3) впроваджені інноваційної технології організації освітнього процесу в навчально-виховному закладі (в першу чергу модульного розкладу занять);

4) здійсненого переходу педагогічного колективу до соціально-культурної стратегії управління навчальними курсами та підготовки ними відповідних граф-схем;

5) науково спроектованого учителями освітнього змісту навчальних модулів, відтворених у гармонійній єдності знань, умінь, норм і цінностей, як наступність змістових модулів курсу;

6) освоєної кожним учнем нових соціально-психологічних ролей в організації освітнього процесу – партнера, наставника, творця вітакультурного змісту;

7) технологічних моделей утілення цілісного модульно-розвивального циклу у взаємозалежності восьми основних етапів паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів;

8) ефективності роботи науково-дослідних підрозділів інноваційного закладу (соціально-педагогічної служби, діагностичного центру, редакційно-видавничого відділу);

9) написаних матриць соціально-культурного змісту навчальних модулів як основи проектування модульно-розвивального простору міжсуб'єктної взаємодії;

10) підготовлених і впроваджених учителем наукових проєктів навчальних модулів здійснення паритетної освітньої діяльності на кожному етапі модульно-розвивального циклу;

11) втілених на ситуативному рівні психомистецьких технологій ведення педагогом розвивальної взаємодії з навчальною групою;

12) використаних у навчальному процесі фрагментів модульно-розвивальних підручників;

13) пробних варіантів освітніх сценаріїв як педагогічних технік ведення ефективної міжсуб'єктної діалогічної взаємодії у класі;

14) створених учителями-дослідниками авторських освітніх програм самореалізації особистості учня [150; 153].

Численні теоретико-методологічні положення пропонованого наукового проєкту ППЕ знайшли своє відображення у позитивному результаті шкільної практики [88–89; 168–171], тому важливість ПЕ є незаперечною. Вона передбачає проходження етапів експериментування і педагогічного випробування, з іншого боку, потребує численних емпірико-порівняльних параметричних зіставлень модульно-розвивальної системи з традиційними для доведення її переваг чи недоліків на фаховому рівні психологічно збагаченої педагогічної діяльності.

При цьому експертиза завжди спирається на моделювання навчально-виховних проблемних ситуацій та підготовку освітніх сценарних версій організації педагогічної роботи у стінах школи. Найважливішою методологічною проблемою у використанні експертних моделей і сценаріїв є “визначення “правил гри”. Вони мають відображати реальні закономірності соціальної діяльності та механізми прийняття рішень, виходячи з тих цілей, які поставлені перед ними” [169, с. 50]. Зокрема, моделі дають змогу розпізнати структуру проблемної ситуації і системно розв’язати основну проблему у процесі експертизування, а також дослідити дію функціональних зв’язків у конкретній соціосистемі [127, с. 20]. Щодо сценаріїв, то вони описують варіанти розгортання імовірних умов та обставин, прогнозують майбутній зовнішній контекст діяльності моделей і

розкривають нові можливості їх використання. Взаємодоповнення моделей і сценаріїв сприяє підвищенню ефективності експертизи, здійснення її на наукових засадах. Тому кожен дослідник, керуючись власною системою уявлень, позицій і поглядів, будує експертну модель, яка дозволяє вичленити проблему, здійснити структурування даних й задати системний розв'язок у процесі експертизування.

Головне завдання експертної моделі, що „задає опис того стану системи, яким він має бути” [164, с. 50] – оцінити інноваційне ведення освітнього процесу, який дає змогу кожному учаснику розвивальної взаємодії, завдяки створенню ситуацій самобутнього творення і продуктивного фантазування, розширювати внутрішні горизонти духовного самовдосконалення. У нашому випадку модель ПЕ модульно-розвивальної системи складається із експертної оцінки: а) ППЕ, що продукує міждисциплінарне знання про закономірності організованого освітнього процесу; б) професійної інноваційної діяльності колективу експериментальної школи; в) програмово-методичних засобів; г) модульно-розвивальних занять.

Для цього автором системи створено анкету-звіт (додаток А) про розвиток ППЕ з модульно-розвивального навчання, що дозволяє провести якісну ПЕ з урахуванням усіх критеріїв, параметрів, показників та оцінок ефективності інновації, які з одного боку повинні бути об'єктивними, а з другого – не дуже складними в реалізації, тобто мають бути доступними і зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу [19]. Робота експертної групи забезпечує комплексне вивчення вихідних рівнів психосоціального розвитку учасників навчально-виховного процесу – учнів, учителів, батьків.

Експеримент з модульно-розвивального навчання задіює різноманітні методи дослідження, котрі дають змогу поетапно і комплексно змінювати всі основні параметри-складові функціонування освітньої системи. Він інтегрує теоретичні, прикладні і практичні засоби пізнання, які делегують до нього різні науки, і за їх допомогою передбачає заміну традиційної системи освіти на експериментальне впровадження інноваційної, інтенсивно-розвивальної. Іннова-

ційне навчання розв'язує стратегічні і тактичні завдання. Перші вирішуються шляхом запровадження нової організаційно-управлінської моделі школи (підготовка вчителів як професійних психологів-дослідників, модульний розклад занять у школі, створення соціально-психологічної служби закладу тощо), другі – за допомогою утілення набору інноваційних, психомистецьких і полідіалогічних технологій безперервної розвивальної взаємодії.

У ППЕ запроваджується нова структура школи. Крім традиційних підрозділів освітнього характеру, важливе місце відводиться тим, що виконують науково-дослідницькі функції. Так, створюються науково-діагностичний центр, соціально-психологічна служба, науково-методичний відділ та інститут наукового керівництва експериментально-пошуковою роботою вчителів у межах школи. Діяльність зазначених підрозділів зорієнтована не тільки на допомогу педагогічному колективу у ґрунтовному науковому забезпеченні власної інноваційно-дослідницької роботи, а й є точкою відліку у психологізації освітнього простору експериментальної школи. Це ставить серйозні вимоги до фахової підготовки працівників, виконавців та учасників експерименту як науковців, котрі діють як професійні психологи і здатні виробляти наукову продукцію загальнодержавного значення [150, с. 194].

Винятково важлива роль для роботи за інноваційною системою відводиться науковому проекту, який послідовно окреслює контури школи майбутнього з її основною соціально-психологічною місією – готувати ментально активного, розумово здібного, духовно розвиненого громадянина України та реалізується у вигляді програми дослідно-експериментальної роботи з конкретної фундаментальної теми на досить тривалий період. При цьому окремо взята школа проходить шлях від підготовчого і концептуально-організаційного етапів до розвивально-формуального та результативно-узагальнювального довготривалого пошуку [150, с. 190–192]. Відтак, на кожному етапі експерименту проводиться плідна робота його виконавцями, зокрема:

1) на підготовчому а) діагностується розумовий і моральний розвиток особистості вчителя і учнів; б) здійснюється практичне оволодіння вчителями

психодіагностичними методиками і технологіями диференціації та індивідуалізації навчання; в) розробляються і реалізуються експериментальні навчальні програми підготовки вчителя-дослідника (перший рік); г) затверджується програма дослідно-експериментальної роботи школи; д) розробляється методологічна модель інноваційної школи;

2) на концептуально-організаційному а) створюється діагностична методика комплексного вивчення в учнів вихідних рівнів навчального розуміння; б) розробляються і впроваджуються елементи інноваційної модульно-розвивальної системи; в) визначається психолого-дидактичний зміст етапів повного структурно-функціонального циклу навчального розуміння як системи інноваційних технологій; г) розробляються зразки експериментальних і наукових проектів навчальних модулів для цілісного впровадження модульно-розвивальної системи; ґ) запроваджуються для учасників експерименту системи навчальних тренінгів і методологічних семінарів-практикумів; д) реалізуються експериментальні навчальні програми підготовки вчителя-дослідника (другий і третій роки); е) проходить підготовка, апробація і видання граф-схем навчальних курсів для середньої школи;

3) на розвивально-формуєвальному: а) виявляється колективна та індивідуальна ментальність учасників експерименту, зорієнтована на реалізацію завдань кожної школи зокрема; б) забезпечується повноцінне організаційно-технологічне і психолого-дидактичне функціонування експериментальної модульно-розвивальної системи шкільної освіти; в) створюються служби психопрофілактичної і психокорекційної роботи з навчального розуміння та діагностики його рівнів в учнів та вчителів; г) здійснюється теоретико-методологічне проектування і практична перевірка найприйнятніших для модульно-розвивального навчання форм організації навчального процесу; ґ) впроваджується система психологічного і дидактичного тестування в контексті концептуальних положень школи; д) розробляється і реалізується експериментальна навчальна програма підготовки вчителя-дослідника (п'ятий – десятий роки) у системі ППЕ;

4) на результативно-узагальнювальному а) аналізуються результати ППЕ щодо гармонійного розвитку здібностей учителів і учнів школи; б) здійснюється підготовка і видання наукових звітів і методичних рекомендацій за результатами експерименту; в) проводяться конференції, семінари і круглі столи з обміну досвідом роботи за МРСН.

На кожному з цих етапів стоять різні за науковою, організаційною і методичною складністю завдання, по-різному задіяні науковці, управлінці і практики. До складу ПЕ обов'язково входять психологи-науковці і психологи-практики, адміністрація школи і вчителі-методисти. Вони системно оцінюють організаційно-управлінську модель життєдіяльності школи та наслідки запровадження інноваційної реформи (табл. 1.1). Складність процедури експертного дослідження експерименту з модульно-розвивального навчання полягає в тому, що її предметом є не фізична реальність, а соціально-психологічна – особи, групи, колективи, тому істотно розширюється зміст і обсяг дослідницько-пошукової роботи, оскільки задіюється велика кількість складових, чинників і параметрів вітакультурного простору школи [169, с. 27–30, 73–79].

Отже, експериментальна школа, що „залишає досліднику простір для виявлення майстерності” [12], функціонує відповідно до програми інноваційно-дослідницької діяльності педагогічного колективу. В її написанні та в організації системної новаторської роботи, яка за змістом перетворює школу на заклад нового типу, учителі-дослідники керуються методологією загальноосвітнього експериментування. Відтак школа на тривалий час стає „експериментальним навчальним закладом, у якому проводиться експеримент з перевірки результативності та можливості застосування освітніх інновацій” [108, с. 4], і водночас науково-дослідним підрозділом. “Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом, а також масштабністю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації” [109, с. 17–18].

У цьому контексті методологічну основу ПЕ системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи становлять такі складові як мотиваційна, змістова, операційна, діагностична та управлінська (дода-



Таблиця 1.1

**Аспекти професійної наукової психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання**

Види та склад експертної групи	Експертні моделі	Система оцінки	Послідовність психологічної експертизи ↑ у системі модульно-розвивального навчання
<u>Вчительська, управлінська (разом):</u> керівники-експериментатори, психологи, педагоги, соціологи, лікарі	1. Універсальна тест-карта аналізу ефективності розвивальної взаємодії 2. Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком	Техніки творчого ефективного ведення педагогом циклічної розвивальної взаємодії з учнями	
<u>Педагогічна, психолого-освітня:</u> учителі, психологи-практики	1. Принципів наукового творення авторського міні-підручника 2. Психологічна експертиза авторських граф-схем навчальних курсів.	Інноваційного методично-засобового комплексу	
<u>Управлінсько- психологічна:</u> (психологи-науковці, адміністрація, методисти)	1. Анкета-звіт про розвиток психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання 2. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи	Організаційно-управлінської моделі життєдіяльності експериментальної школи Актуального стану освітньої системи, наслідків запровадження інноваційної реформи	

ток Б). Саме вони, разом із параметрами ефективності та критеріями результативності, системно оцінюють інноваційний потенціал освітнього закладу. А показники повноцінного його функціонування та загальна сума балів дають змогу експерту визначити чи є особистість педагога психологом-дослідником, чи дистанційна психологічна перепідготовка кожного вчителя [93, с. 180–186] сприяє; а) різнобічному задіянню кожного наставника до системно-пошукової роботи у створенні авторських програмово-методичних засобів; б) проведенню комплексного психодіагностичного обстеження школярів [56; 85; 153]; в) здійсненню управління школою за новою структурною моделлю; г) впровадженню модульно-розвивальної освітньої технології з використанням психомистецьких технік ведення актуальної розвивальної взаємодії у класі. Отже, психологічна експертна модель дає змогу зважено оцінити стан справ у системі ІОД педагогічного колективу експериментальної школи.

У теорії модульно-розвивального навчання запропоновані наукові теоретичні моделі, організаційні схеми та словник основних термінів [150, с. 311–319]. Якщо за традиційного навчання вчитель першочергово працює із науково-предметним змістом і тому не контролює перебіг психолого-педагогічного в його цілісному обсязі, то за нових експериментальних умов картина взаємовідносин у класній кімнаті змінюється на протилежну: психологічно підготовлений наставник бачить у безперервній діалогічно-паритетній взаємодії з учнями основну надцінність освітньої діяльності. При цьому він свідомо працює з чотирма різновидами змісту такої взаємодії: а) психолого-педагогічним, котрий нормативно визначається етапами функціонування навчального модуля; б) навчально-предметним, що міститься у традиційних планах, програмах, підручниках; в) методично-засобовим, що інтегрує шестикомпонентну систему засобів навчання (граф-схеми навчальних курсів, освітні сценарії тощо); г) управлінсько-технологічним (модульний розклад занять, вітакультурний підхід в організації роботи школи та ін.). Зокрема, програмово-методичний інструментарій внутрішньо організовує освітню діяльність наступників, збагачуючи їхню свідомість знаннями, смислами, культурними універсалами і моральними вартос-

тями. Винятково важлива роль тут належить граф-схемам, що обґрунтовують стратегію розвиткового управління кожним навчальним курсом і дають змогу учням осмислити й особисто прийняти близькі, віддалені та кінцеві цілі при оволодінні конкретним освітнім змістом. З їхньою допомогою вони занурюються у змістові пласти етнонаціонального досвіду і водночас вивільняються від просторово-часових обмежень конкретного соціуму з максимально позитивною самореалізацією власного Я [36; 155, с. 115]. Саме предметні граф-схеми змістовно програмують розвивальну взаємодію у класі за оптимальною схемою психосоціального розвитку школярів – від пізнавальних і регуляційних новоутворень до ціннісно-естетичних і духовно-креативних. Очевидно, що вони – основний компонент методично-засобового забезпечення модульно-розвивальної системи [34; 67; 98; 132; 150, с. 257–267; 157], що створює засадничі психолого-педагогічні умови для найкращої організації діалогічної взаємодії вчителя і учня під час спільного проходження шкільного курсу в цілому.

Створення вчителем граф-схем навчальних курсів передбачає привласнення ним принципів проектування проблемно-модульних програм, перегрупування навчального матеріалу з урахуванням етапів модульних занять, побудову дидактичних цілей і завдань. Вони характеризуються такою загальносистемною ознакою як складність [57, с. 136], що проявляється у значущості психологічних зв'язків між управлінцем, наставником, наступником, батьком. Граф-схеми: а) унормовують оптимальний перебіг інноваційного процесу шляхом взаємодоповнення трьох управлінських стратегій – наукової, дослідної і соціокультурної; б) регулюють психологічну цілісність модульно-розвивального взаємовпливу і в) підвищують рівень розвитку досвіду учасників спільної діяльності та психоемоційний клімат у класній кімнаті.

Фундаментальність обстоюваних граф-схем пояснюється:

1) реалізуванням соціально-культурно-психологічного підходу до вибору змісту середньої освіти, що визначає основоположні тематичні і категоріальні пласти етнонаціонального і загальнолюдського досвіду щодо підготовки особистості [50; 60; 88; 151];

2) проектуванням наукової, дослідної і соціокультурної стратегії управління освітнім процесом кожним учителем-предметником, який зобов'язаний виконувати вимоги основних концептуальних положень під час творення граф-схем, тобто адаптувати соціально-культурно-психологічний зміст навчальних курсів до умов діяльності школи [150];

3) конкретизуванням нового теоретико-методологічного підходу до організації середньої освіти у вигляді матриць соціально-культурного змісту навчальних модулів, де граф-схеми прогнозовано окреслюють культурний вплив навчального курсу на особистість учителя і учня [34];

4) утриманням календарно-часової схеми викладання навчального курсу, за допомогою якої створюється графік модульних занять з кожного окремого предмета на півріччя, що допомагає вчителю не стільки залучити учня до суспільно значущого шкільного змісту, скільки пристосувати завершені фрагменти знань, норм і цінностей до ментального досвіду, вікових та індивідуальних його особливостей [87–89];

5) прогнозуванням психологічного зростання в учня художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь завдяки визначенню якості міні-модулів та додаткової інформації про цілісний навчально-модульний процес у кожній граф-схемі [132; 150; 153–154; 157].

Для відстеження змін у розумовій, мотиваційній та інших сферах учня і головню його особистісної відповідальності за освітній процес аналізовані граф-схеми підлягають належній експертній оцінці. Центральною ланкою при проведенні ПЕ (додаток В) є використання оригінальної системи наукових принципів їх проектування, а саме:

а) логічності (“вертикальний” експертний аналіз): оцінюється культурно-освітній зміст курсу з організованими змістово-логічними блоками різного порядку; експертизуються встановлені відповідні структурно-функціональні зв'язки між ними;

б) занурення (“горизонтальний” аналіз): проводиться ПЕ всіх навчальних модулів від першого до останнього, зорієнтована на поетапність розумінневого проникнення вчителя і учня у цілісний пласт соціально-культурного досвіду;

в) осягання: оцінюється адекватність понятійно-категоріального обґрунтування модулів у їх вертикальній та горизонтальній послідовності за логікою змістового ускладнення, які дають змогу кожному учневі через систему словесних кодів внутрішньо приймати і переживати соціально-культурний досвід;

г) зростання: визначається повнота обов’язкового проходження всіма учнями восьми етапів цілісного модульно-розвивального процесу в його оптимальній наступності, доцільності кількісного співвідношення між етапами, фіксацію кількості міні-модулів залежно від специфіки навчального курсу, вікових та індивідуальних особливостей учнів;

д) інформаційності: експертизі підлягають дані усіх відомостей про строки та інші особливості організації навчання, зауваження щодо повторів, переносу тем тощо [150, с. 266–267; 157, с. 102–108].

Дотримання вимог зазначених принципів проектування граф-схем дає змогу кваліфіковано провести ПЕ потенційної розвивальної взаємодії у класній кімнаті (див. п 3.3).

Іншим вагомим методичним засобом налагодження психосмислового діалогу між учнем та освітнім змістом є модульно-розвивальні міні-підручники. Вони посідають центральне місце в організації освітньої діяльності учня за нової системи навчання, як джерело нових наукових знань й важливий чинник розумового і соціального розвитку його особистості. Міні-підручники є сутнісним компонентом освітньої системи, оскільки із його створення розпочинається новаторське проектування і впровадження конкретних організаційних моделей навчання, освітніх технологій. У розвивальному підручнику зміст, структура, оформлення визначає глибину розкриття навчального курсу.

Тому у психолого-педагогічній науці виникла об’єктивна потреба у принципово новому підручнику, який би забезпечував оволодіння певними знаннями, міг навчати школяра мислити і повно реалізувати особистий, розумовий і

духовний потенціал як учня, так і вчителя [6; 28; 55; 134; 154]. Перевага підручника нового зразка полягає у тому, що за допомогою мінімальної кількості запропонованого матеріалу досягається максимальна цінність від одержаної інформації для психосоціального розвитку особистості, що організована за допомогою міні-модуля, багатопроблемно та діалогічно.

Текстовий матеріал сьогоденного шкільного підручника зорієнтований переважно на інформаційну і відтворювальну функції, котрі в основному закріплюють традиційну модель навчання: вчитель передає знання, а учень бере його готовим, оволодіває ним на рівні засвоєння-присвоєння [126, с. 11]. Тобто навчальна діяльність має репродуктивно-відтворювальний характер [154, с. 73]. За цих обставин конкретним завданням учня стає запам'ятовування, а об'єктом його дії – повідомлення вчителя, або фактологічна інформація, що поміщена у підручнику [146, с. 31]. Отже, традиційний підручник дає підростаючому поколінню якомога більше знань, домагається всебічної проінформованості кожного, тобто реалізує пізнавальні функції. Більшість існуючих навчальних книжок за змістом, структурою, художнім оформленням та поліграфічним виконанням не відповідають сучасним суспільним потребам і світовому рівню, тоді як сучасна закордонна навчальна книжка ґрунтовно й різнобічно реалізує розвивальну функцію [8; 27; 50; 70].

Такий підручник має поступитися місцем розвивальному, у якого освітній зміст покликаний забезпечувати пріоритетний розвиток індивідуальних здібностей учня у процесі оволодіння ними знаннями, нормами і цінностями [17; 34; 154]. Дотримання цієї умови дає змогу повною мірою актуалізувати розвивальні можливості навчання з допомогою підручника, визначити глибину розкриття навчального курсу, який обов'язково повинен бути здобутий учнем на певному етапі його психосоціального розвитку. Він – основний компонент навчально-книжкового комплексу і водночас сутнісна засобова одиниця модульно-розвивального навчання, що забезпечує смислово-психологічну адаптацію мі-

німізованого освітнього змісту до індивідуально-психологічних особливостей учня [18; 55; 71; 90]. Теоретико-методологічні засади нової навчальної книжки запропоновані у вигляді концепції розвивального підручника [51; 99; 154]. Створення цього інноваційного програмово-методичного засобу здійснюється у системі ППЕ [141–142; 150; 180].

У підручникотворчому процесі за допомогою літературно-художніх, знаково-графічних засобів фіксується взаємозалежна сукупність відкритих психологічно і дидактично адаптованих теорій, концепцій, понять, образів, смислів навчальної теми, організовується освітня діяльність учнів за законами віри, істини, краси, справедливості тощо. Зміст, структуру та оформлення інноваційного підручника відображають соціально-культурно-психологічну логіку розгортання довершеного освітнього змісту у свідомості школяра за чотирма відповідними періодами цього процесу, орієнтуючись на закономірності і механізми конкретно-ситуативного утвердження повноцінного психологічного розуміння [26; 28; 154, с. 120–129].

Кожна сторінка міні-підручника проектується вчителем з огляду на концепцію проблемно-модульного підручникотворення, виходячи з принципів і вимог до його створення. Однак важливим залишається завдання визначення реальної якості обстоюваного інноваційного засобу. Тому такою необхідною є ППЕ міні-підручників, що проводиться нами за системою встановлених принципів, критеріїв, параметрів та ознак наукового проектування їх соціально-культурно-психологічного змісту [154, с. 145–149].

Для експертної оцінки інноваційного підручника важливо визначити, щонайперше, принципи його наукового творення. Вони є похідними від загальноосвітніх принципів МРСН й спричинені трьома аспектами методологічного аналізу: а) змістовим, коли у проектованому принципі відображається сутність, змістова основа загальноосвітнього, а саме національна традиція і драматична історія українського шкільництва (принцип ментальності і духовності); б) про-

цедурним, за якого подібні принципи взаємно характеризують основні організаційні моменти досягнення (норм, прийомів, вчинків, дій тощо) через освітній зміст модульно-розвивальних завдань навчання відповідно до вітчизняних теорій та експериментальних систем розвивального навчання, що складають теоретико-методологічне підґрунтя модульно-розвивальної системи (принцип розвитку); в) ситуативним, де передбачається врахування локального принципу конкретних обставин композиційної будови щодо правил загальноосвітніх принципів, враховуючи сучасні закордонні моделі ефективного, модульного і кредитно-модульного навчання, що відображають провідні тенденції розвитку шкільної справи у сучасному світі (принцип модульності) [154, с. 25].

Саме за його допомогою досягається результативний перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самоствердження. Важливою є експертна оцінка такого підручника, яка визначає поле культурної причетності учня до актуалізованого фрагмента наукового досвіду, оптимальність формату технологій, форм, методів і прийомів його діалогічної роботи з освітнім змістом.

ПЕ модульно-розвивального міні-підручника відображає чотири основні періоди проходження учнем цілісного модульно-розвивального процесу й спрямована на підтвердження чіткості у наступності оперування ним науковими знаннями, пізнавальними вміннями, соціальними нормами і культурними цінностями [27, с. 36–37; 114; 154, с. 55–58]. Модель експертної оцінки визначає ефективність міні-підручника, як культурного еталону організації процесів саморозвитку і самореалізації особистості школяра. ПЕ принципів наукового проектування і творення обґрунтовує сутність цього типу розвивального підручника, проводить загальну психологічну характеристику та окреслює найкращий психодидактичний простір застосування його у навчанні.

А.В.Фурманом створена система науково-методологічної експертизи модульно-розвивального підручника [150, с. 290–296; 154, с. 23–25], що ґрунтується на ієрархії принципів, критеріїв, параметрів і показників проблемно-



модульного відбору мінімізованих фрагментів соціально-психологічного досвіду як взаємозалежних систем його культурного кодування засобами предметності, мови, графіки, символіки, суб'єктивності. При цьому вимоги до комплексної експертизи змісту цих підручників не відокремлюються від власне психологічного оцінювання ефективності перебігу модульно-розвивального процесу.

Модель ПЕ забезпечується визначенням необхідного набору дванадцяти похідних принципів наукового проектування соціально-культурного змісту підручникотворчого процесу. При цьому здійснюється смислово-психологічна адаптація освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учня, що є найвагомим фактором істинності теорії експериментальної системи навчання. Відтак визначити реальну якість обстоюваних мініпідручників можна за допомогою ПЕ, проведення якої забезпечується такими необхідними умовами:

- наявністю детальної характеристики принципів проектування проблемно-модульних навчальних програм, що в експертному оцінюванні виконують роль критеріїв розпізнавання та аналізування – сутнісний зміст, загальний опис, три нормативні вимоги до якості підручника;
- науково-практичною аргументацією завдань, змісту, структури та оформлення учителями-дослідниками сторінок авторського мініпідручника;
- досвідом проведення ПЕ граф-схем навчальних курсів експериментальної школи, коли експерти здійснюють індивідуальне оцінювання інноваційних засобів, а потім – групове, причому у відкритій дискусії та під час заповнення узагальнювальної експертної картки до кожного розвивального мініпідручника (додаток В).

Поглиблена ПЕ діючих в експериментальних школах мініпідручників має на меті забезпечити всі ланки освітньої системи якісними, розвивальними навчальними книгами нового покоління, які гуманізують, активізують та психолізують шкільне життя. З їх допомогою учень може добувати, поширювати, збагачувати і продукувати сукупність найважливіших для українського суспільства знань, умінь, норм і цінностей. Очевидно, що одна з основних внутріш-

ніх ознак модульно-розвивального підручника – можливість чітко окреслити довершений пізнавально-регуляційно-вартісний простір, тобто метасистему інформаційних, смислових і рефлексивних засобів, за допомогою яких учень збагачує власний ментальний досвід, самодетермінує появу психічних новоутворень і відтак саморозвиває свій людський потенціал [154, с. 49]. З погляду експерта, це означає, що саме міні-підручник засобово зосереджує основні зв'язки у системі „вчитель – освітній зміст – учень”, є тим необхідним інструментом, за допомогою якого актуалізуються різні форми і види пошукової активності, соціальної причетності школярів до вітакультурного простору школи. Крім того, він дає змогу чітко визначити з чим учитель має справу – з оновленим традиційним чи модульно-розвивальними підручником, адже текст розвивального підручника породжує в свідомості учнів особистісно-смислово невизначеність, пізнавальну трудність, інтелектуальний конфлікт, у тому числі зовнішній і внутрішній діалоги на рівні реплік, смислових позицій, логік, ролей, особистостей [26, с. 220–232; 154, с. 70–71, 93–105].

Наступним компонентом у моделі ПЕ є міні-модуль як інноваційна форма навчання. Аналіз наукових досліджень дає змогу констатувати: педагогічна категорія „урок” втрачає свій зміст та теоретично пояснювальні можливості, тому підлягає ґрунтовному структурному і методичному вдосконаленню. Сучасний урок підпорядковується сутнісній психолого-педагогічній модифікації, чого вимагає наукова концепція нової освітньої системи і досвід її експериментального впровадження. Використовуючи переваги й, не позбавляючи здобутків традиційного уроку, він має змогу кардинально змінити внутрішній світ, технологію ведення, стиль міжсуб'єктного контактування, психоемоційну тональність, а відтак і наслідки. У цьому змістовому контексті ефективною формою шкільного навчання, що перетворює урок на розвиткове психомистецьке дійство, є міні-модуль, тобто модульно-розвивальне заняття в аналізованій експериментальній системі.

Міні-модуль як особливим чином організоване навчальне заняття, зосереджуючи увагу учасників навчання на нормативно заданому психолого-

педагогічному змісті розвивальної взаємодії, внутрішньо мотивує їхню освітню діяльність, методично забезпечується набором інноваційних засобів та надає кожному можливість здійснювати самоконтроль і рефлексію власних успіхів у навчанні та розвитку. Отож, традиційний урок і модульно-розвивальне заняття (міні-модуль) – різні за психолого-педагогічним рівнем функціонування форми продуктивної соціальної діяльності індивіда. Це, зокрема, підтверджують ґрунтовні дослідження його як інноваційної форми навчання, а саме принципи, критерії та параметри експертного оцінювання модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком [14, с. 197; 34, с. 72–87; 150, с. 38–52]. За В.П. Казміренком, під параметром розуміємо ті комплексні або одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями пізнавальної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання [57, с. 81]. У такий спосіб з'являється можливість зафіксувати психодидактичні відмінності між традиційним уроком і міні-модулем у вигляді окремого бланку для експертної оцінки модульно-розвивального заняття. Для прискореної процедури групового оцінювання нами використана спрощена версія бланку (додаток Д).

Не менш важливо у ПЕ визначити ефективність міжсуб'єктивної розвивальної взаємодії, котра є основним чинником дієвості будь-якої освітньої інновації. Модульно-розвивальна система орієнтується на паритетну культуротворчу діяльність учителя і групи, за якої особистісна, суб'єктна, індивідуальнісна та універсумна різновиди активності поперемінно визначальні в налагодженні рівноправних взаємин освітян-партнерів. Тому утверджується відкрита розвивальна полідіалогічність, котра дає змогу регулювати розвиток бажань і мотиваційних рис у вихованців, пробуджувати у кожного внутрішнє прагнення здобувати, переосмислювати, збагачувати і поширювати етнонаціональний досвід, самовдосконалюватися соціально і духовно. Аналіз психолого-педагогічного наповнення гуманно-паритетних взаємин передбачає висвітлення глибинних чинників та передумов функціонування цієї системи як соціально-культурного явища. Тому базові критерії ефективності модульно-розвивального процесу фокусуються навколо ментального досвіду вчителя і учня, який проявляються у

позитивному емоційному настрої на педагогічну взаємодію та у сформованій в учня внутрішній мотивації задля оволодіння культурними надбаннями нації і людства. Продуктивне залучення обох учасників до інноваційного навчання дає їм змогу створювати й поширювати знання, морально-етичні норми і духовно-естетичні цінності, оскільки навчання, що має такі якості, і є розвивальним та стимулює процеси психосоціального зростання особистості.

Відтак учитель-дослідник головним чином відповідає за морально-психологічний клімат на модульно-розвивальному занятті, професійно працює із психолого-педагогічним змістом численних міжсуб'єктивних взаємин, а через цей зміст, і з кожним учнем як особистістю та індивідуальністю. Він є освітянином якісно іншого гатунку – психологом і дослідником в одній особі, котрий теоретично обґрунтовує, науково спроектовує й експериментально втілює інноваційні освітні технології і психомистецькі техніки розвивальної взаємодії [34; 71].

Водночас учень відповідає за наповнення навчальних взаємостосунків реальним, психомистецьким змістом, чітко усвідомлює етапи модульно-розвивального процесу та їх завдання. Завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам стає суб'єктом навчання у процесі проблемно-діалогічного спілкування з учителем. Через функціональну наявність проблемної ситуації він має змогу передбачити результати власних і чужих дій, змінити їх таким чином, щоб адаптувати до поставлених цілей, щоб забезпечити успіх у навчанні та сформувати різні психодуховні стани (прагнення, бажання, наміри тощо) [75, с. 189; 189–190]. У розвивальному пізнавально-пошуковому процесі школярі відображають таку довершену поведінку, коли вона є „основою інтеграції психічних властивостей і функцій” [135, с. 253]. Так, для зростання їхньої культуротворчої місії і зміни соціально-психологічної ролі на кожному етапі навчальних модулів розроблена „Пам'ятка для учня”, що вичерпно унормовує навчальну діяльність школяра як соціокультурну, психопродуктивну [153, с. 10–11].

Отже, внаслідок безпосередньої участі у змістовно спроектованій розвивальній взаємодії, вчитель і учні, залежно від вікових та індивідуальних особ-

ливостей, ідуть власною траєкторією психосоціального розвитку – від пізнавальних і регуляційних новоутворень до ціннісних і духовно-естетичних. Набутий у такий спосіб культурний досвід є для останніх не просто інформаційним, а стає, завдяки якісно новому програмно-методичному забезпеченню, внутрішнім чинником їхньої самоактивності, власного саморозвитку та особистісного самоствердження. Відтак учень на рівних правах з учителем бере активну участь у створенні ефективного психологічного простору конкретної розвивальної взаємодії. Це допомагає йому певною мірою глибинно, раціонально та емоційно зануритися у досвідні пласти системно організованих знань, умінь, норм і цінностей.

ПЕ безперервних міжсуб'єктивних взаємовідносин на модульно-розвивальних заняттях професійно здійснюється за критерієм психологічної атмосфери освітньої комунікації на особистісному і смисловому рівнях. Показники експертної моделі характеризують освітній процес як розгортання розвивальних психологічних феноменів (явищ): а) професійно-ментального досвіду вчителя (розвивально-комунікативний аспект) та б) ментального досвіду учня (атмосфера спілкування на занятті). Зазначені вимоги реалізує універсальна тест-карта ефективності нетрадиційних занять у середній школі (додаток Д), що створена для моніторингу продуктивності педагогічної взаємодії за нової системи навчання [150, с. 92–93].

Отже, модель ПЕ дає змогу вчителю вибудувати оптимальну траєкторію потенційного розвивального впливу на учня за допомогою максимально повного відображення його індивідуального досвіду в процесі навчання.

### **Висновки до першого розділу**

1. Освітній простір та психологічна атмосфера експериментальної школи модульно-розвивального типу свідчать про інноваційний спосіб організації масового навчання, за якого має місце активна міжсуб'єктна взаємодія організаторів та учасників за визначеними цілями і завданнями. Головне завдання полягало у тому, щоб детально вивчити, осмислити й критично

проаналізувати взаємозалежний вплив зазначених простору та атмосфери на психосоціальний розвиток учнів як партнерів спільної освітньої діяльності. Універсальним інструментом такої роботи є ПЕ, яка дає змогу не лише критично оцінити інноваційні педагогічні програми і проекти, а й створити експертну модель, зорієнтовану на вимірювання розвитково-психологічного ефекту ППЕ у вітакультурному просторі інноваційних закладів освіти.

2. ПЕ – це можливість отримати фундаментальне знання про досліджуваний об'єкт – експериментальну систему МРН у єдності її багатьох змінних і параметрів, а також з урахуванням наявних знань, умінь, норм і професійного досвіду експертів та інших учасників ІОД – замовників, організаторів і консультантів. У нашому випадку ПЕ має певні цілі і завдання, відповідно до них нами побудовано експертну систему, до створення якої ставляться певні вимоги, котрі знайшли відображення в узагальненій схемі наукової експертно-психологічної роботи як послідовної системи дій.

3. Оцінювання експертною системою ППЕ спрямоване на перевірку результативності авторських навчальних програм, педагогічних концепцій, дидактичних схем та моделей, управлінських технологій і програмово-методичних засобів. При цьому аналізований різновид експертизи як система професійної діяльності складається із теоретичного, методологічного, організаційного та рекомендаційного розділів, що утворює пропоновану структурно-функціональну модель ПЕ.

4. Для визначення об'єктивності та всебічності перетворень у сфері освіти нами розроблена професійна ПЕ із системою критеріїв, що дають змогу виявляти ґрунтовність, метасистемність впроваджених освітянських наукових програм, у т. ч. з МРСН. У нашому практикуванні ПЕ освітньої системи є науково-теоретичною і водночас практичною, оскільки передбачає в експериментальному режимі поетапне переведення школи як соціокультурної організації із режиму функціонування у стан стійкого розвитку і самоуправління.

5. Враховуючи проходження етапів ППЕ і масового педагогічного випробування ПЕ проводить численні емпірико-порівняльні зіставлення МРСН із традиційними освітніми системами та аргументує ефективність її розвивального впливу на фаховому рівні психолого-педагогічної роботи. При цьому визначальна роль належить моделі ПЕ, що інтегрує інформацію про: а) ППЕ; б) професійну та інноваційну діяльності педколективів експериментальних шкіл; в) якість інноваційних програмово-методичних засобів (граф-схеми та міні-підручники); г) ефективність модульно-розвивальних занять за критерієм ситуативно-розвивального впливу навчальної взаємодії на психосоціальний розвиток учнів.

**За матеріалами розділу опубліковані праці:**

1. Ребуха Л.З. Проблема експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання // Економіка освіти: Зб. наук. праць. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 205 – 212.

2. Ребуха Л.З. Система експертно-діагностичного експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 201–217.

## РОЗДІЛ 2

# ПРИНЦИПИ І ПАРАМЕТРИ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

### 2.1. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу

Проблема ґрунтовного пізнання психолого-педагогічних закономірностей у системі освіти є надзвичайно актуальною, зважаючи на те, що школа – винятково важливий соціальний інститут суспільства. Реформаторські зміни, які постійно відбуваються в освітній сфері країни (оновлення змісту навчання, введення 12-бальної системи оцінювання, значно вищі програмні вимоги до знань і вмінь учнів та ін.) певною мірою посилюють педагогічний тиск на духовне життя учнів. Модульно-розвивальне навчання навпаки, здійснює низку інноваційних видозмін стосовно цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів спільної освітньої діяльності вчителя та учнів.

Водночас очевидно, що з виникненням цілісних теоретичних систем у сфері освіти психолого-педагогічні закономірності являють собою не уточнення чи деталізацію вихідних постулатів, а сприяють проблемному перетворенню, структурному розширенню та вищому узагальненню наукових знань про сучасні освітні системи і технології. Тому нові теоретичні системи не можна логічно вивести із раніше утворених концепцій. Однак „логічно вивести і переосмислити старі концепції можна лише шляхом засвоєння нових з позицій більш розвинених понять та уявлень” [113, с. 23]. Нові теорсистеми відкривають можливість її дедуктивного розгортання, мисленнєвого випробування і примноження вірогіднісних еталонних ситуацій [32; 140, с. 405–511]. У результаті її зміст постає як взаємодоповнення концептуального апарату, ідей, модельних образів,



парадигм, філософсько-методологічного підґрунтя та міждисциплінарних зв'язків.

В інноваційному контексті впровадження освітніх і педагогічних змін у діяльності школи обов'язковою вимогою, що ставиться до наукової теорії, є її проникнення в сутність відповідних психосоціальних явищ і причинно-наслідкових зв'язків. Останні здебільшого знаходять відображення у вигляді закономірностей, тобто незмінних, постійних залежностей, що повторюються за однакових умов. Основна трудність при побудові педагогічних теорій пояснюється відсутністю, або недостатньою надійністю виявлених закономірностей (як локальних законів), що відіграють роль важливої складової будь-якої пояснювальної системи. І хоч проблема закономірностей – одна з фундаментальних, все ж вона недостатньо й по-різному окреслена науковцями. Тому насамперед треба розкрити концептуальні підходи до розуміння суті цієї проблеми.

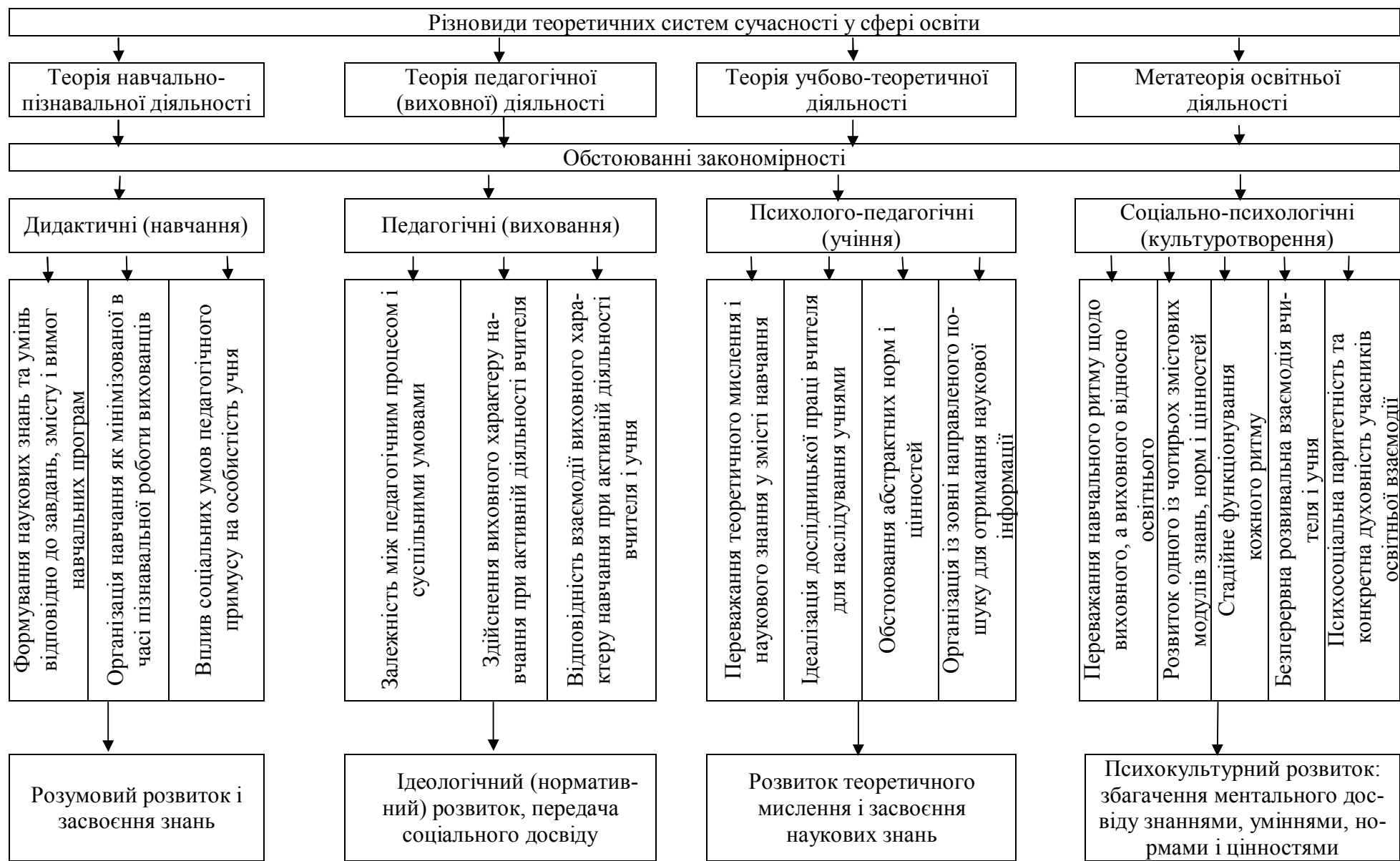
Закономірний перебіг реального навчального процесу поділяється на індуктивно-аналітичний чи дедуктивно-синтетичний. Перший зорієнтований на спостереження, живе споглядання і безпосереднє сприйняття дійсності й лише потім переходить до абстрактного мислення, узагальнення, систематизації навчального матеріалу. Другий варіант спрямований на введення і формулювання вчителем навчальних понять, принципів, законів і закономірностей, що переносяться на їх практичну конкретизацію і реалізацію. За інноваційного підходу процес навчання проектується на змістовому підґрунті законів, закономірностей та принципів його унормованої професійної організації. При цьому закономірності відображають його цілісність відповідно до законів суспільного життя, а також фіксують об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами і явищами психологічно організованого довкілля, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності [38, с. 302]. Водночас вони визначають ефективність перебігу конкретного навчального процесу, характеризуючи продуктивність психосоціальної взаємодії членів учнівської групи під керівництвом учителя.

Пізнання природи навчального процесу історично організовувалося у напрямку від дидактичних і педагогічних закономірностей до психолого-педагогічних і суто психологічних, відтак на теренах українського шкільництва набули поширення чотири теорсистеми, які орієнтовані на переважання процесу навчання, виховання, учіння та культуротворення. Кожна з них обстоює і дотримується закономірностей відповідно навчально-пізнавальної, педагогічної, учбово-теоретичної чи освітньої діяльностей у трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління. Це наочно підтверджує рис. 2.1.

Перша система за майже чотири століття здійснила великий крок від використання закономірностей догматичних та дисциплінарно-інформаційних форм і методів навчання до проблемно-діалогічних, комунікативно-ігрових та інших інноваційних дидактичних моделей і технологій. Досягненням цього напрямку дослідження є теорія, у т.ч. психологія, проблемного навчання [72; 80; 147], що переносить закономірності дослідницької діяльності вчителя на навчально-пошукову активність учня.

Традиційна (класно-урочна) система організації навчання керується логікою розвитку наукового знання й відповідною стратегією управління освітнім процесом, тому аналізовані закономірності розкривають пізнавально-інформаційну схему розгортання педагогічної взаємодії вчителя і учня. У цій системі школа покликана давати учневі наукові знання та формувати навчальні уміння, використовуючи завдання, зміст і вимоги навчальних програм, а саме навчання є суспільно організованим і мінімізованим у часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога. Звідси закономірності цієї теоретичної системи не надають навчально-виховному процесу соціального статусу та загальнокультурного сенсу.

Друга теоретична система в центр державної освіти ставить процес виховання і витлумачує професійну діяльність як соціальну, з чітко визначеною метою дозволеного і недозволеного для учасників навчання. Так, І. Нойнер, вказує, що існує залежність між педагогічним процесом і суспільними умовами, в



**Рис. 2.1. Характеристика основних психолого-педагогічних закономірностей, що відкриті у різних теоретичних системах освітнього змісту**

яких вони протікають, тісний зв'язок між змістом, метою і можливостями, які створені для навчання і виховання, між виховним впливом і активною діяльністю вихованців [96]. Отож тут закономірності навчання пов'язуються з соціальними процесами і потребами суспільства й проектується на зміст, методи, засоби і форми організації педагогічного процесу. Навчально-виховний ритм має ідеологічне спрямування і повною мірою не враховує індивідуально-психологічних можливостей учня.

І.Я. Лернер розподіляє закономірності навчального процесу залежно від змісту навчання на дидактичні, психологічні, соціальні, гносеологічні, логічні і кібернетичні [73]. Процес навчання, на думку вченого, – об'єктивно-суб'єктивне явище, тому визначається двома групами закономірностей. Прикладом першої є виховний характер навчання: за будь-якого його змістового наповнення відбувається той чи інший виховний вплив на учня, котрий може бути позитивним, негативним або нейтральним. В останньому випадку навчання консервує, закріплює і тим самим підсилює деякі якості особистості. Друга група закономірностей пов'язана з навчанням (наприклад, будь-яке навчання реалізовується лише при цілеспрямованій взаємодії вчителя, учня та об'єкта (предмета), що вивчається). При цьому до основних відносять такі: 1) навчання, яке здійснюється тільки при активній діяльності учнів; 2) навчальний процес проходить за умов відповідності мети учня меті вчителя та умов, коли діяльність останнього відповідає способу засвоєння відповідного змісту; 3) мета навчання визначає зміст і методи, а, з іншого боку, методи і зміст зумовлюють ступінь досягнення мети. До окремої групи закономірностей учений відносить психологічні, що виявляють залежність між діяльністю учня (засвоєнням) та об'єктом засвоєння (змістом) й пов'язані з різними ситуаціями, які відбуваються на уроках. Все ж він не вказує на способи педагогічного керівництва цими закономірностями, тому в кінцевому підсумку зводять до дидактичних.

Отже, аналіз закономірностей процесу навчання підтверджує той факт, що навчання виходить із потреб і можливостей суспільства, а виховання – це ідейно спрямований і переважно стихійний процес. Звідси впливає нестійка, тобто відносна, ефективність організованого навчання у розвитку особистості.

Водночас, зафіксовані закономірності за І.П. Підласим, стають законами у випадку, коли: а) встановлено зв'язок між чітко сформованими об'єктами; б) досліджено вид, форму і характер цього зв'язку; в) встановлено межі його дії. Загалом учений поділяє закономірності на дві групи: а) процесу виховання, ефективність якого має великий вплив на якість освіти; б) процесу навчання, що розглядається як система, компонентами якої є різні сторони цього процесу [104; 105]. В окрему групу виділені психологічні закономірності, хоча мало уваги приділено технології психосоціальної взаємодії вчителя і учнів та відповідному інструментальному забезпеченню уроку. В цьому аналітичному контексті істотним недоліком закономірностей класно-урочного навчання є відсутність довершеної освітньої технології, яка б дидактично нормувала академічне та особистісне зростання учня. Урок, забезпечений пояснювально-ілюстративними інформаційними засобами, спеціально не організує розвивальні взаємостосунки у класі. Сама його структура не дає змоги вчителю працювати з розвитком особистості у повному обсязі, а лише із знаннями, вміннями і навичками наступників, поза проектування психокультурного простору школи.

Суто ідеологічний зміст мають закономірності педагогічної діяльності [7, с 250, 252–253]). Їх концептуальним підґрунтям є педагогічний процес у системі комуністичного виховання. Тому автор прагне встановити закономірні зв'язки цілісного педагогічного процесу за допомогою системно-структурного аналізу шляхом фіксації і розведення їх на істотні залежності, що дозволяє охарактеризувати розвиток навчального процесу. Крім того, він розподіляє їх між предметами і явищами на зовнішні і внутрішні, а відтак розглядає цілісний педагогічний процес як за ознаками соціального середовища, так і за внутрішніми зв'язками, котрі притаманні його компонентам.

Психологічний аналіз зазначених закономірностей показує, що змістові і методичні аспекти навчально-виховного процесу та освітньої діяльності вчителя є однобокими. Вони не спираються на індивідуальний ментальний досвід учнів, а предмети, що вивчаються у школі, не мають належного психологічного наповнення. Ефективність навчання і виховання у класичному педагогічному процесі зале-

жить від єдності дій учителя і учня, де переважає монологічна діяльність викладання та репродуктивна – учіння. Відтак процес навчання здійснюється у вузькому просторі самостійного вибору і свободи дій учнів і не набуває рис освітнього, культурно зорієнтованого. Він стимулює низький рівень мисленнєвої роботи учнів із соціальними нормами і духовно-естетичними цінностями, вибірково актуалізує їхні ментальні погляди, мотиви, інтереси. Предметний зміст освіти, як не парадоксально, ситуативно заперечує психолого-педагогічний, залишаючись соціально неорганізованим, духовно ненаповненим. Взаємодія вчителя і учня при такому навчанні не є безперервно розвивальною, гуманно зорієнтованою. Програми, плани-конспекти, підручники за традиційного навчання не розкривають психодуховного потенціалу учасників освітніх взаємостосунків, а функціонують “за принципом паралельної дії” А.С. Макаренка [76]. Методичні засоби здійснюють зв’язок між найважливішими компонентами даного процесу – навчанням, вихованням та унормованим розвитком, формують учня як чемного громадянина з чітко заданими психологічними властивостями. Якщо у цій системі неефективними виявляються прямі педагогічні впливи, то застосовуються опосередковані – через колектив чи навчальну групу [24; 81; 174].

Під час реформування національного навчання освітня система вирішує, яке педагогічне наповнення їй буде притаманне, а не навпаки [61–62; 68]. Ось чому наукова модель сучасної теоретичної педагогіки обстоює закономірності, у тому числі психологічні, що проявляються у засвоєнні програмного знання й вимагають правдивого висвітлення освітніх проблем засобами наукового опису, управління та методичного підтвердження. Відтак створення інноваційної педагогічної системи освітнього закладу блокується численними принципами, умовами, індикаторами і показниками ефективного функціонування навчально-виховного процесу, з іншого боку – прослідковується психологічна поверховість у реалізації закономірностей функціонування, розвитку та управління новаторського освітнього навчання.

Набагато ґрунтовнішими є закономірності іншої теоретичної системи, що створювалася пошуковими колективами, починаючи з 50-х років минулого століт-

тя Д.Б. Ельконіним, В.В. Рєпкіним, В.В. Давидовим, О.К. Дусавицьким, С.Д. Максименком та ін. У результаті були створені спеціальні експериментальні моделі розвивального навчання та досліджений їх вплив на розвиток молодших школярів. За ідеальний предмет пізнання тут обрана психологічна концепція теоретичного узагальнення. Останнє виявляється, моделюється, досліджується і використовується учнем як суб'єктом учіння під керівництвом учителя, котрий допомагає формувати в наступника теоретичну свідомість і мислення, починаючи з молодшого шкільного віку.

Психолого-педагогічні закономірності учбової діяльності залежать від положення, яке займає учень у системі педагогічних дій і впливів, тобто від функцій, котрі він виконує у певних ситуаціях. Школяр може як пасивно сприймати та засвоювати зовнішню інформацію, так і використовувати організований зовні спрямований пошук для самостійного знаходження бажаної інформації. На думку авторів, ця теорсистема розв'язує проблему зв'язку навчання і розвитку молодших школярів. Центральною ланкою аналізованої експериментальної системи початкової освіти є процеси психічного розвитку дітей як повноцінних суб'єктів учіння. Цьому сприяють закономірності новаційного навчання, котрі внутрішньо задіюють молодших школярів до самозміни, завдяки узагальнено спроектованому змісту навчального процесу. До того ж В.П. Зінченко вказує, що ця теоретична система характеризується пізнанням природи трьох ідеальних форм – учбової діяльності, теоретичного мислення і теоретичної рефлексії [54, с. 18–42].

Автори теорії розвивального навчання молодших школярів запропонували експериментальну освітню технологію змістового узагальнення. Під час постановки і розв'язування учбових задач учителі, стимулюючи розгорнуті діалоги та дискусії молодших школярів між собою, використовували психологічні закономірності, що висвітлюють умови походження різних знань і вмінь, способи рефлексії процесу засвоєння за принципом “від загального до конкретного”, засоби контролю та оцінки, самоконтролю та самооцінки перебігу психічного розвитку учнів як повноцінних суб'єктів учіння.

Однак дослідження природи, структури та психологічних закономірностей учіння, на наш погляд, недостатньо для переходу середньої школи до нової, особистісно зорієнтованої. По-перше, тому що психолого-педагогічні закономірності дуже звужено розглядають культуротворчий потенціал освіти, по-друге – утверджують переважно теоретичне знання у вихованні підростаючого покоління. Скажімо у вітакультурній парадигмі головна роль відводиться окультуреним нормам та духовним цінностям. Так, закономірності теорії учбової діяльності не відповідають на запитання життєдіяльності школи як соціально-культурної організації, хоча відображають переваги наукових знань і теоретичного мислення у проектуванні змісту освіти. Вони ідеалізують дослідницьку роботу вченого як зразок для наслідування, однак не описують повно й вичерпно соціального життя особистості, тому обстоюють абстрактні норми і цінності.

Якісно інша психосоціальна роль властива особистості школяра за інноваційної системи модульно-розвивального навчання, яка відрізняється від інших нових підходів до організації шкільництва тим, що пропонує науково спроектовану психомистецьку логіку розгортання розвивальної педагогічної взаємодії у класній кімнаті. Вона має на меті створення й апробацію нової дидактичної моделі школи, за якої інноваційно видозмінюються основні ланки навчального процесу [150]. Тоді освітній процес організовується як самоутвердження культурної особистості, а позитивне емоційне наповнення і психолого-педагогічний зміст, разом із модульно-розвивальними технологіями і вільним вибором кожним учасником паритетної освітньої діяльності форм, методів, засобів і прийомів навчання, створюють ефективну атмосферу психологічного розвитку вчителя і учня (рис. 2.1). У будь-якому разі вітакультурна стратегія управління освітнім процесом надає перевагу знанням, умінням, нормам і цінностям. Вони оволодіваються кожним учасником у нормативно заданому психолого-педагогічному наповненні педагогічної взаємодії й актуалізують процеси самоактивності, саморозвитку і самореалізації, котрі істотно збагачують його внутрішнє культуротворення, що наочно відображено у таблиці 2.1.



**Характеристика основних психолого-педагогічних закономірностей  
цілісного модульно-розвивального процесу**

Закономірності цілісного модульно-розвивального навчання (за А.В. Фурманом)	Змістова характеристика періодів повного функціонального циклу			
	Закономірності навчання (одиничне)	Закономірності виховання (особливе)	Закономірності освіти (загальне)	Закономірності самореалізації (універсальне)
1. Часова домінантність психологічних ритмів	<p>Переважає ритм навчального ритму забезпечується навчально-проблемно-пошуковою ситуацією:</p> <p>а) установка на перспективу вивчення теми;</p> <p>б) безперервна навчально-пізнавальна діяльність;</p> <p>в) самоактивність і пошук універсальних теоретичних залежностей</p>	<p>Переважає ритм виховного ритму забезпечується критичною нормативно-регуляційною ситуацією:</p> <p>а) проблемне освоєння і користування соціально вагомими нормами;</p> <p>б) неподільна єдність з навчальним та освітнім ритмом;</p> <p>в) соціальна і психологічна регуляція соціальної співактивності учнів</p>	<p>Переважає ритм освітнього ритму забезпечується критичною ціннісно-естетичною ситуацією:</p> <p>а) усвідомлене пізнання світу і власного Я;</p> <p>б) використання надбаних раніше наукових знань і норм для збагачення свого ментального досвіду;</p> <p>в) переструктурування здобутих умінь і норм у загальне моральне зростання особистості</p>	<p>Переважає ритм культуротворчого ритму забезпечується внутрішньо конфліктною психодуховною ситуацією:</p> <p>а) реалізацією свого креативного потенціалу;</p> <p>б) досягнення гармонії основних пластів соціально-культурного досвіду нації і людства у духовному самоосвоєнні світу;</p> <p>в) самовизначення сенсу життя і прискорений розвиток Я-духовного</p>
2. Кожен ритм здійснює розвиток одного із чотирьох змістових модулів – знань, умінь, норм чи цінностей	<p>Розвиток модуля знань визначається:</p> <p>а) науково осмисленим ментальним досвідом;</p> <p>б) пошуковою пізнавальною активністю;</p> <p>в) формуванням навчальних умінь та здатністю здійснювати теоретичний аналіз</p>	<p>Розвиток модуля норм забезпечується:</p> <p>а) системою відношень і ставлень;</p> <p>б) нормативно-регуляційною активністю;</p> <p>в) внутрішнім переосмисленням та морально-етичним оцінюванням соціальних ситуацій життя</p>	<p>Розвиток модуля цінностей характеризується:</p> <p>а) системним набором наукових знань, соціальних норм і культурних вартостей;</p> <p>б) гуманними вчинками і соціально-значущою культурною діяльністю;</p> <p>в) ціннісно-естетичним зануренням у культурний простір довкілля</p>	<p>Розвиток самореалізаційного модуля духовності передбачає:</p> <p>а) критичну рефлексію пройденого освітнього процесу;</p> <p>б) результати власного вчинання та культурного діяння;</p> <p>в) повний вияв універсального потенціалу особи у ситуаціях пошукування, творення, вірування</p>

Закономірності цілісного модульно-розвивального навчання (за А.В. Фурманом)	Змістова характеристика періодів повного функціонального циклу			
	Закономірності навчання (одиничне)	Закономірності виховання (особливе)	Закономірності освіти (загальне)	Закономірності самореалізації (універсальне)
3. Функціонування кожного ритму проектується нормативним психолого-дидактичним змістом етапів навчального модуля і функціонує як єдність сценарних дій	Наукове проектування навчального ритму підготовляється: а) пошуково-пізнавальною активністю і розвитком комунікативних процесів; б) драматичним розгортанням пізнавально-емоційних сцен; в) осмисленням шляхів розв'язання теоретичної проблеми, зростанням емоційно-вольового напруження	Наукове проектування виховного ритму здійснюється: а) розкриттям нормативної функції теоретичного здобутку учня; б) активізацією регуляційно-вольової активності у сценах мистецького дійства; в) застосування на практиці вироблених соціальних норм і навичок розумного спілкування з оточенням	Наукове проектування освітнього ритму реалізується за: а) психодидактичними моделями розвивальної взаємодії; б) відповідними технологіями режисерського мистецтва; в) вищим рівнем самоосмислення і компонентами соціально-культурного досвіду	Наукове проектування духовного ритму забезпечується: а) соціально-культурно-психологічним простором школи; б) духовно-креативною технологією самореалізації; в) полімотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості
4. Має місце переважання специфічних закономірностей на різних стадіях перебігу ритмів безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учня	Безперервна розвивальна взаємодія характеризується у процесі навчального ритму: а) приємними позитивними емоціями і зацікавленнями естетичними враженнями; б) визначенням форм і способів проблемного пошуку; в) підтримкою ментальної самоактивності у створенні учнем універсальних теоретичних залежностей	Безперервна взаємодія у процесі виховання відбувається у: а) міжособистісному і неформальному змісті взаємостосунків; б) саморозвитку і відпрацюванні інваріантних способів освітньої діяльності; в) виробленні ефективних дій із соціальними нормами, передусім нормотворенні	Безперервна взаємодія вчителя і учня можлива за умов: а) продуктивної паритетної освітньої діяльності учасників навчального процесу; б) виникненні нових якісних психодуховних утворень у внутрішньому світі учня; в) прагнення учнів до вільного творення свободи, краси і гармонії із природним середовищем і суб'єктивним довкіллям	Безперервна взаємодія вчителя і учня визначається: а) прискореним зростанням конструктивних здібностей, активності, вчинків, творчості тощо; б) оптимізацією психосоціального розвитку; в) паритетним зростанням розумового, соціального і духовного в взаємозбагаченні учасників навчання

Закономірності цілісного модульно-розвивального навчання (за А.В. Фурманом)	Змістова характеристика періодів повного функціонального циклу			
	Закономірності навчання (одиничне)	Закономірності виховання (особливе)	Закономірності освіти (загальне)	Закономірності самореалізації (універсальне)
5. Наслідком чотириритмічного функціонування модульно-розвивального процесу є конкретна духовність учасників освітньої взаємодії	Конкретна духовність учасників забезпечується: та особистісних здібностей а) зростанням емоційного напруження за допомогою навчально-пізнавальних сцен; б) розвиток інтелектуальних та особистісних здібностей під час пошуку об'єктивних закономірностей; в) самозбагаченням власного досвіду глибокою мотивацією освітньої діяльності	Духовність вчителя і учня у виховному ритмі стимулює: а) організацію знань і норм з ментальним відтінком; б) систематизацію особистісних навчальних рівнів учня їх місцем у гармонізації відносин людини і світу; в) відтворення морально-етичної духовності в образах, діях, вчинках	Духовність учасників взаємодії відбувається шляхом а) моделювання ситуації самостійного творення; б) опертя на широке поле актуалізації соціально-культурного досвіду; в) самостійним пошуком шляхів самореалізації духовного потенціалу індивідуальності	Культуротворення відбувається за умов, коли в особистості: а) проходить внутрішнє узгодження між модальностями Я; б) інтерпретується та рефлексується власний ментальний досвід учня як універсума; в) встановлено вищу психодуховну форму самотворення Я-концепції у сфері цілісної суб'єктивної реальності

Закономірності модульно-розвивальної системи навчання сприяють психосоціальному розвитку під час організації освітньої діяльності особистості і зумовлюють її поетапне занурення у соціально-культурний зміст навчального курсу в контексті розгортання тенденцій до внутрішнього вивільнення. Така зміна становить сутність зародження, функціонування і розвитку освітньої роботи, тобто тих впливів і дій, які виходять за межі безперервної учбової, навчальної та виховної діяльності. Її метою і результатом є культурне вдосконалення та позитивна зміна актуального соціуму та самої особистості [117].

Завершений мікроетап у формуванні освітньої діяльності школярів розкриває модель повного функціонального циклу освітнього процесу, яка складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії. Кожен етап

має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [34; 88; 98; 150, с. 84–96] й формує, зокрема, позитивну Я-концепцію як школяра, так і вчителя, котра характеризується “твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в здатності до певного виду діяльності і непересічності” [9, с. 27]. При цьому організаційний цикл має чотири періоди, які у діалектичній єдності і логічній наступності становлять повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу (навчального модуля). До основних психолого-педагогічних закономірностей цілісного модульно-розвивального процесу належать такі:

1. Часова домінантність навчального ритму щодо виховного, а виховного стосовно до освітнього. Таке переважання забезпечується повним функціональним циклом модульно-розвивального процесу, з котрого випливає, що процеси навчання актуалізують інформаційно-пізнавальний процес особи, виконують функцію одиничного; процеси виховання – розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості – особливого; процеси освіти – соціально-культурний досвід індивіда – загального, а процеси самотворення – розвитку позитивної Я-концепції особи.

2. Кожний із ритмів сприяє розвитку одного із чотирьох змістових модулів знань, норм, умінь і цінностей. Групове занурення у цей простір забезпечується функціонуванням проблемної, регуляційної, світоглядної та креативної ситуаціями, а особистісне – інформаційно-пізнавальною, нормативно-регуляційною, ціннісно-естетичною та духовною активністю учня.

3. Стадійне функціонування кожного ритму теоретично підготовляється науковим проектуванням нормативного психолого-педагогічного змісту етапів навчального модуля, що функціонує як єдність сценарних дій за схемою: зав’язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв’язка.

4. На різних стадіях перебігу навчального, виховного, освітнього та самореалізаційного ритмів, а саме на кожному етапі модульно-розвивального процесу проходить безперервна розвивальна взаємодія вчителя і учня як єдність тео-

ретичної і практичної сторін їхньої навчальної буттєвості, що має відмінний психолого-дидактичний зміст.

5 Основним чинником і найістотнішим наслідком чотириритмічного функціонування модульно-розвивального процесу є конкретна змістовна паритетність учасників освітньої взаємодії, яка співпереживається ними в образах, діях і вчинках.

Вводночас як доповнення в теорії освітньої діяльності визначені психолого-педагогічні закономірності, кожна з яких розкриває певні сторони розвиткового функціонування внутрішнього світу особистості-універсума, визначаючи змістово-динамічне наповнення періодів повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу. Так, соціально-культурно-психологічний простір експериментальної школи розмежовує та обґрунтовує гармонію чотирьох різновидів змісту розвивальної взаємодії у кожній навчальній ситуації: А – психолого-педагогічного, Б – навчально-предметного, В – методично-засобового і Г – управлінсько-технологічного [67, с. 86]. Саме у єдності і взаємодоповненні цих різновидів детально фіксується та чи інша конкретна сукупність варіантів, версій, способів, принципів, підходів, форм, методів і технік активної персоніфікованої взаємодії особи із чітко заданим освітнім змістом. Це створює бажане для оптимізації системного педагогічного впливу вітакультурне середовище, в якому взаємозалежно розгортається перебіг процесів навчання, виховання, освіти та самореалізаційного культуротворення.

Перший, інформаційно-пізнавальний, період модульно-розвивального циклу організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує головно раціональне виявлення соціально-культурного досвіду та утвердження форм ідейно-практичної поведінки. Обґрунтування його закономірностей пов'язане з переважанням навчального ритму, за якого вчителем втілюється психолого-дидактична установка щодо чіткого визначення далекої і близької перспектив

вивчення теми, внутрішнього вмотивування учнів до навчального пошукування та теоретизування. Тому ситуативно різними педагогічними методами і засобами підтримується безперервна пошуково-пізнавальна активність і самоактивність школярів, яка й забезпечує поетапне розгортання внутрішнього пошуку універсальних залежностей, розуміння зrealізування яких активізує учбову діяльність, сприяє розумовому розвитку учня як суб'єкта учіння, формує основні навчальні уміння, а крива оволодіння знаннями досягає свого максимуму. При цьому організація навчально-розвивальної взаємодії у класі, як це відображено у таблиці 2.1, відбувається триаспектно: а) коли гуманітарні знання поєднують освітню діяльність учителя і учнів; б) науково-теоретичні знання набувають міждисциплінарного характеру та в) є не лише інформаційним ресурсом, а й матеріалом та інструментом свідомої освітньої діяльності школярів.

Зазначені психолого-педагогічні закономірності й залежності дають змогу не просто викладати науково-навчальний матеріал у вимірах “знання – уміння”, а й моделювати розвитковий вітакультурний простір міжсуб'єктної взаємодії, що характеризує функціонування цілісного навчального циклу від мети до результатів особистого привласнення теоретичного змісту. Вони обґрунтовують цілісне сприймання учнями наукового знання у зіставленні із базовими компонентами їхнього ментального досвіду, спрямовані на відображення окремої теоретичної системи, яку легко можна використати для пояснення природи досліджуваних предметів, явищ, процесів, а також вказують на переважання наукових знань під час проходження учнями пізнавально-інформаційного періоду, після якого слідує уміння, норми й нарешті цінності.

На другому, нормативно-регуляційному, періоді модульно-розвивального процесу провідне місце належить виховному ритмові, що технологічно забезпечується функціонуванням інтегральної навчально-регуляційної ситуації. За оптимальних психодидактичних умов процес виховання розгортається від пробного застосування теоретичних знань на практиці до майстерного користування соціально вагомими нормами (плани, програми, алгоритми, інструкції тощо).

Концептуально він відіграє роль особливого в організованому соціумі і неподільно пов'язаний з одиничним і загальним, тобто з навчальним та освітнім ритмами, специфічно синтезуючи їх ознаки та конкретизуючись у структурі модуля норм. Остання базується на ментальності і теоретичних знаннях учня й максимально повно активізує системний розвиток його соціальних відношень і ставлень до природи, людей і самого себе на енергетичному потенціалі нормативно-регуляційної активності особистості, котра спричинює її соціальне зростання і змушніння. При цьому нормативно зорієнтована розвивальна взаємодія у класі складається із: а) соціальних взаємостосунків, котрі характеризуються чітко вираженим психорегуляційним наповненням; б) міжособистісних норм, які спираються на пізнавальні, мають психокультурне збагачення і сприяють створенню планів, проектів, алгоритмів, інструкцій, критеріїв, методик, технік, тощо; в) засобів стратегічного, тактичного і ситуативного менеджменту, зокрема із соціальних програм розвитку, управлінських моделей, алгоритмів реформування, стратегій прийнятих рішень.

Функціонування модуля норм знаходить відображення у діях і вчинках учителя і учнів, підлягає їхньому внутрішньому до - і переосмисленню, критичному та конструктивному оцінюванню, збагачує соціокультурний досвід учасників навчального процесу (табл. 2.1). У теорії освітньої діяльності аналізовані закономірності нормативно-регуляційного періоду пояснюють відпрацювання навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності. В такий спосіб виховно зорієнтоване освітнє нормотворення не лише визначає соціальну вагу наукових знань, а й прискорює соціалізацію особистості.

Третій, ціннісно-естетичний, період виконує інтегральну функцію загального в теоретичному обґрунтуванні модульно-розвивального оргциклу, характеризує закономірності перебігу освітнього ритму. Тут пошук нових систем узагальнень у світоглядному й загальнонауковому контекстах приводить учня до усвідомленого цілісного пізнання світу, а універсальні психолого-педагогічні залежності спрямовані на прозріння, естетичне захоплення й системне переструктурування здобутих знань і норм у вартісно-смісловий модус

особистості. Кожен учень залучається до низки вчинкових актів на предмет узагальнення власного науково-практичного досвіду, здійснення його критичної і творчої рефлексії, утвердження ціннісно-естетичного світобачення, котрі можливі завдяки впровадженню особливої технології поширення здобутого культурного змісту власні, індивідуально зорієнтовані горизонти вартісного ставлення до оточення та примноження психосмислових концептів, схем і технік активного вчинання (табл. 2.1).

Модуль цінностей природно характеризується як система гуманістичних, чітко структурованих та національно зорієнтованих, вартостей. Його належна навчальна актуалізація та активізація відкривають перед особистістю дорогу до самопізнання, творчої рефлексії і духовного удосконалення своєї індивідуальності. Відповідно до психокультурних особливостей розвивальної педагогічної взаємодії він динамічно поєднує: а) духовні ідеали і цінності в чуттєвому освоєнні довкілля, щонайперше у їх таких формовиявах, як ідеали, установки, переконання, вірування, мотиви, ставлення; б) світоглядні вартості, зокрема погляди, ціннісні орієнтири, підходи, гіпотези, версії, оцінки; в) освітній зміст, що вирізняється духовними настановами і прагненнями, моральними судженнями і кодексами, екзистенційними потребами і смислами. У цій ситуації моральні дії і вчинки учня є показниками його культурного психосмислового розвитку, а розуміння не в занурення у цей ціннісно-естетичний простір і внутрішнє вивільнення нав'язаного зовні досвіду дидактично та психомистецьки забезпечується з допомогою послідовності світоглядних ситуацій.

Отже, функціонування цілісного освітнього ритму теоретично здійснюється науковим проектуванням нормативного психолого-дидактичного змісту і практично реалізується засобами розгортання психомистецького дійства за класичною схемою: зав'язка, розвиток подій, кульмінація, згасання подій, розв'язка. Театралізація навчального процесу активізує духовні переживання, приводить до внутрішнього самоочищення. Тому, щоб навчання і виховання стало духовним явищем, а соціальне середовище – вітакультурним, учитель проектує свою роботу за психодидактичними моделями розвивальної взаємодії і



здійснює її за відповідними технологіями режисерського мистецтва. Ціннісно-естетична кульмінація визріває як внутрішня потреба саморозвитку, а згасання навчально-пошукової “драми” – як моральне прозріння щодо людяності і власної гуманності. Типовий хід розв’язки освітнього міжсуб’єктного конфлікту проходить через добування знань, умінь, норм і цінностей, але пов’язаний із соціокультурним зростанням особистості. Водночас пізнавально-світоглядна зав’язка мистецьки зорієнтованого навчального дійства в інноваційному зреалізуванні модульно-розвивальних взаємостосунків організується на якісно вищому рівні самоосмислення здобутого, що дає змогу учневі і вчителю внутрішньо збагнути в гармонії і нескінченності як найважливіші компоненти загальнолюдського досвіду (теорії, програми, ідеали тощо), так і власні здобутки (мотиви, установки, смисли, значення та ін.).

На четвертому, духовно-креативному, періоді інноваційної системи навчання моделюються ситуації самостійного фантазування, вчиняння, творення учнями продуктів, виробів, взаємин, психодуховних станів, котрі знаходять упредметнення в авторських віршах, переказах, малюнках, доповідях, міні-підручниках, задачниках, проектах, експериментах тощо. Піднесена атмосфера персоніфікованого культуротворення природно ґрунтується на рефлексії пройденого освітнього процесу та підсумовуванні власних здобутків у загальній логіці дотримання духовно-креативної технології внутрішньої самореалізації кожного учня. Іншими словами, тут плекається конкретно-ситуативна динаміка спонтанно-креативних станів і процесів учасників освітньої взаємодії, котра спричинює вищі духовні переживання у виглядів образів, дій, учинків (табл. 2.1).

Аналізовані закономірності самореалізаційного ритму відображають структурно-функціональне вдосконалення Я-концепції школярів, характеризують внутрішні умови її самотворення, забезпечуючи зростання самоприйняття і самоповаги, продуктивних бажань і вірування, свободи і духовності. Моральні вчинки, етичні дії і гуманні форми поведінки, які учень реалізує у повсякденному житті спираються на здобутки психокультурного досвіду, набутого під час проходження конкретної теми. А зовнішніми показниками його стійкого

духовного самореалізаційного розвитку є обстоювання власних потреб, виголошення моральних суджень і прагнень, підтримка духовних настанов інших і морального кодексу (“Пам’ятки для учня”), самостійний пошук ментальних показників і способів самотворення.

Крім того, конкретна, ситуативно-актуалізована духовність учасників педагогічної взаємодії формовиявляється у зміцненні віри в себе, людей, життя; у гуманному ставленні до близьких та оточення; у фактах зачарування красою світу; у позитивних наслідках внутрішнього самоочищення та осягнення сенсу життя, які прискорюють саморозвиток Я-духовного. За найкращого психомистецького перебігу модульно-розвивального процесу завершальний момент діяльності школярів на духовному періоді досягає найвищого рівня самотворення – універсумного, коли саморозвиток Я-духовного характеризується внутрішнім неподільним його злиття із Всесвітом, переважно шляхом прийняття учнем однієї з таких надперсональних психоформ самореалізування, як віра, чесність, краса, істина, добро, свобода тощо [36; 59].

Отже, обґрунтування основних психолого-педагогічних закономірностей організації модульно-розвивального процесу концептуально окреслюють загальну схему переходу від однієї освітньої моделі (школи Знання) до іншої (школи Культури). Це підтверджують описані теоретичні залежності чотирьох функціональних періодів навчального модуля, що забезпечують не лише відкриття об’єктивно нових, фундаментальних знань, а й оволодіння учнями вміннями, нормами і цінностями, що за традиційної системи навчання є нерозв’язною проблемою. Діалектична єдність освітньо забезпечених психосоціальних ритмів сприяє тому, що вчитель завжди перебуває у плідному інноваційному пошуку і діє не лише як професійний учитель-психолог, а й як дослідник і митець.

На відміну від закономірностей пізнавальної, педагогічної та учбової теоретичних систем, освітня, ґрунтуючись на життєвому досвіді школярів та їхніх вікових й індивідуальних особливостях, у центр модульно-розвивального процесу ставить не зміст навчального предмета, а психодуховну, культурно зорієнтовану, взаємодію вчителя і учнів. У цьому, власне, й полягає інноваційність

ведення шкільної справи (табл. 2.1), квінтесенція якої полягає не лише у створенні психокультурного простору конкретного навчального модуля, а й соціально-культурного-психологічного простору експериментальної школи. Причому найважливішими є закономірності, що визначаються:

1) довершеною послідовністю восьми етапів функціонування, що характеризуються психолого-педагогічним змістом із відповідними взаємопереходами при розвивальній взаємодії, враховуючи ментальний, культурний, професійний та навчальний різновиди досвіду вчителя та учня; однак етапи навчального модуля догматично та алгоритмічно не слідують один за одним; практично освітній процес завжди складніший, ніж найбільш детально описаний науковий проект чи найістотніша теоретично змодельована схема;

2) насиченістю кожного етапу відповідним психолого-педагогічним змістом із переважанням спільної пошукової активності, духовно-емоційного наповнення взаємовідносин, нормотворчої діяльності тощо, які передбачають не тільки досягнення якісно вищих показників психосоціального і навчального зростання учнів, фахової компетентності вчителів, а й одержання об'єктивно нового наукового знання; завдяки високорозвивальному освітньому середовищу і гуманним способам співжиття учасників навчального культуротворення повно розвивається багатосферна палітра їхніх нахилів і здібностей;

3) структурною та функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу, яка досягається лише при переході від першого етапу навчального модуля до восьмого, тобто від чуттєво-естетичного до установчо-мотиваційних дій-новоутворень, від спонтанно-креативних до духовно-естетичних. На кожному етапі модульно-розвивального циклу розгортається процес соціалізації особистості, спрямований на збагачення вітакультурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей, а тому учень формується і самореалізується спочатку як суб'єкт та особистість, потім як індивідуальність та універсум. Оскільки до динамічної структури навчального модуля входять інші модулі (змістовий і формальний, цільовий і технологічний, процесуальний і результативний), то його функціонування значною мірою є самостійною і цілісною частиною реальної

розвивальної взаємодії вчителя та учнів й характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів. Завдання та психолого-дидактичний зміст повного освітнього циклу розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості, а змістовна характеристика етапів забезпечує цілісність модульно-розвивального процесу у двох напрямках: а) наукове проектування цього процесу і б) мистецтво його практичного втілення. При цьому необхідна умова дотримання цієї закономірності пов'язана з гармонізацією основних пластів соціокультурного досвіду нації і людства на кожному етапі у вигляді системи освітніх задач та психомистецьких технік ведення безперервної розвивальної взаємодії у навчальній групі;

4) відносною незалежністю періодів та етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля один від одного. Це можливо завдяки гнучкості та динамічності модульно-розвивальної системи, яка системно реалізує вимоги принципу модульності в діяльності загальноосвітньої школи. Незалежність проявляється у чітко обґрунтованій психодидактичній меті, яка залежить від періоду і зафіксована у науковому проекті навчального модуля. Кожен період наповнюється різноманітними науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи із принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення. Вісім основних етапів навчального модуля виконують своє завдання, обіймають непересічний психолого-дидактичний зміст і розвивають певну сторону внутрішнього світу особистості завдяки системі інноваційних методичних засобів на окремому відрізку вивчення навчального предмета;

5) спрямованою циклічністю у функціонуванні навчальних модулів, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди є умовою повноцінного функціонування наступних, а реалізація соціоприродного потенціалу кожного спричинена генезисом культуротворчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсамів. Звідси циклічність освітньої діяльності – взаємопов'язане функціону-

вання навчальних модулів, що наслідуює закономірності паритетної соціальної взаємодії особистості в групі.

Отже, критичний аналіз основних психолого-педагогічних закономірностей модульно-розвивальної системи показав, що має місце переважання психолого-розвивальних цілей над дидактичними, соціально-культурного змісту над науковим, психомистецьких технологій над методами навчання, особистісних завдань над академічними [117]. Порівняльна характеристика традиційного уроку і міні-модуля за 15-ти основоположними показниками переконливо доводить, що закономірності освітньої діяльності сприяють повному використанню ментального досвіду учня на кожному етапі інноваційного процесу як основа внутрішнього вмотивування міжсуб'єктної взаємодії педагога і школяра, чинник збагачення соціокультурного змісту навчання, механізм взаємозалежності змістового і формального, дидактичного і навчального, процесуального і технологічного модулів. Психолого-педагогічні залежності виявляють універсальний механізм добування і творення довершених фрагментів знань, умінь, норм і цінностей в особистому аспекті вітакультурного зреалізування як учителя, так і учня.

Особливо важливим є те, що вчитель від постачальника чи транслятора наукового знання стає професіоналом у сфері освіти, який зосереджує, поширює і збагачує соціально-культурний досвід нації та людства й виконує низку соціопсихологічних ролей – від педагога-психолога до лектора, консультанта, дослідника, актора та ін. З іншого боку, учень реалізує свої психосоціальні можливості на індивідуальному рівні ментального досвіду, що дає йому змогу досягнути вершини розумової і духовної зрілості в основних функціональних ролях як суб'єкт, особистість, індивід та універсум [36, с. 144]. Отож саме психолого-педагогічний клімат і паритетна освітня діяльність зорганізують основні психолого-педагогічні закономірності інноваційного навчання.

## 2.2. Технологія і процедура проведення психологічної експертизи

Соціально організоване навчання – це завжди забезпечення досвіду, причому як індивідуального, так і загальнокультурного. У зв'язку з цим проблема проведення наукового аналізу освітніх технологій навчання може бути розв'язана тільки за умови поєднання теоретичних і емпірико-практичних висновків про доцільність, новизну та ефективність тих чи інших нововведень у сфері сучасного шкільництва. Інноваційні процеси у суспільстві та системі національної освіти зокрема передбачають проектно-експериментальне втілення ідей, принципів і закономірностей технологічної організації навчання, що є результатом попередньої наукової теоретизації.

Очевидно, що на шляху експериментального започаткування вітчизняних систем навчання постали проблеми: а) відсутності належного науково-досвідного поєднання фундаментальної психолого-педагогічної науки і майстерної освітньої практики; б) нехтування психолого-мистецьким змістом цих інновацій, який спочатку забезпечується засобами наукового-проекткування, а потім утілюється як сукупність міжсуб'єктивних технологій безперервної розвивальної взаємодії вчителя і класу; в) професійної недосконалості психологічної служби у системі освіти, яка поки що неспроможна вирішувати скільки-небудь плідно завдання психологізації шкільного оточення, проведення генетичних досліджень зазначеного рівня.

Попереднє теоретичне обґрунтування інновації є вихідною умовою проведення експертного обстеження як наукової програми функціонування і розвитку освітнього закладу [100; 125; 162; 183; 188]. 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 освіти [11; 115].

Численні дослідження вказують на необхідність психолого-педагогічної оцінки ефективності діяльності школи, де об'єктивне пізнання дидактичних схем і технологій можливе за умов правильного підбору експертних методів дослідження. Сутність психологічного оцінювання як інструмента розв'язання складних загальноосвітніх проблем, полягає, по-перше, у науково обґрунтованій організації проведення всіх його етапів, що забезпечує найбільшу ефективність роботи експерта на кожному з них; по-друге, у комплексному використанні експертом логічного мислення та якісних оцінок з їх подальшим опрацюванням.

Для успішного розв'язання цих проблем під час оцінки інновації нами використовується технологія ПЕ. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відображає об'єктивні закони даної предметної сфери, забезпечує найбільшу для цих умов відповідність результату попередньо поставленій меті. У її підґрунті завжди знаходиться прагнення до реалізації особистих, групових та колективних інтересів шляхом розробки ефективних способів, прийомів впливу на об'єкт чи процес. Технологія експертизи повно враховує системно-психологічний метод створення, застосування і визначення процесу модульно-розвивального навчання та ставить за мету оптимізувати інноваційну модель навчання.

Під технологією ПЕ у модульно-розвивальній експериментальній системі навчання, будемо розуміти процесну систему спільної діяльності учнів, учителів, управлінців та експертів із психологічного проектування та організації її проведення для досягнення конкретного результату діяльності при забезпеченні комфортних умов для всіх учасників. Експертна технологія – система відтворювальна. Вона відіграє важливу роль у конструюванні цілісності експертизи. Повно висвітлюючи способи і засоби реалізації роботи експертів, технологія дає змогу, крім початкових і завершальних етапів експертизи, з'ясувати її про-

міжні наслідки, зафіксувати значущі переходи останньої від одного стану до іншого. Отож, аналізована технологія допомагає описати оцінковий процес і повністю врахувати час, який затрачається на її проведення. Її сутнісний бік залежить від майстерності, вміння та мистецтва реалізації експертної системи. Про системний характер організованої дослідниками мисленнєвої діяльності свідчать складові технології ПЕ (рис. 2.2), що вичерпно характеризують процес руху експертів від набуття знань про експериментальну школу до її оцінки.

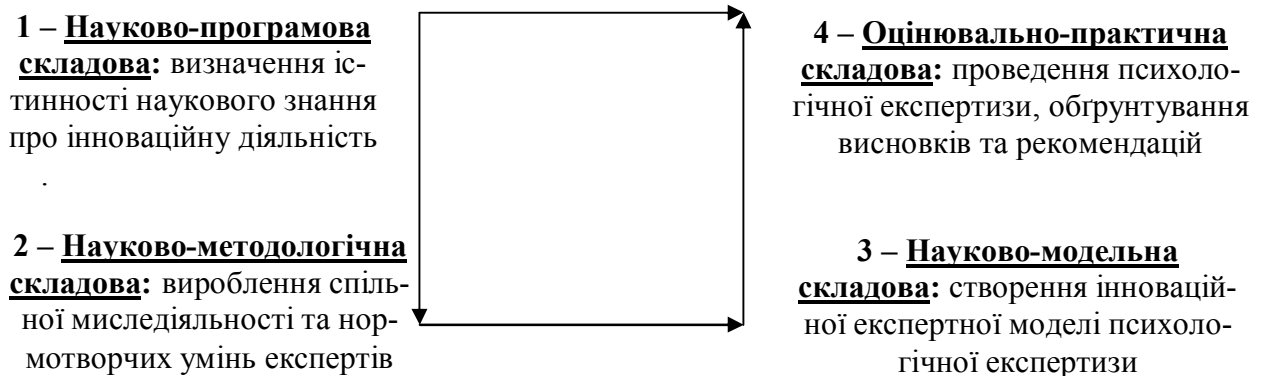


Рис. 2.2. Основні технологічні складові психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання

Активізація технології професійної роботи спричинює її: 1) науково-програмову складову з орієнтацією на критерій істинності наукового знання про інноваційну програму школи й виявлення внутрішніх резервів щодо визначення культуротворчої мети ПЕ; 2) науково-методологічну складову, що спирається на предмет практичної рефлексії щодо організації спільної мислєдіяльності експертів та вироблення ними власних нормотворчих умінь, які перевіряються на істинність у ПЕ; 3) науково-модельну складову, що характеризується створенням інноваційної психологічної експертної моделі, яка на практиці покликана цілісно оцінити і перевірити освітній об'єкт; 4) оцінювально-практичну складову, котра складається із власне практичної діяльності експерта з максимально повним виявом його універсального потенціалу, котрий: а) утверджує гуманні міжособисті взаємини з учителями та учнями; б) розширює поле віль-



ного творення свободи, краси і гармонії учасників розвивальної взаємодії; в) сприяє самозростанню творчості індивідів; г) забезпечує зреалізування культурних програм поведінки, діяльності, спілкування та вчинків у наступників.

Узагальненими категоріями технології ПЕ модульно-розвивальної системи навчання є час і параметри, у поєднанні яких нами вибудована оргтехнологічна модель експертизи (рис. 2.3). Важливе місце у цій технології належить часу, котрий переживається і легко відстежується в будь-якому внутрішньому акті при її проведенні. Час – фундаментальна складова усієї відображувально-поведінкової взаємодії експерта із навколишнім світом. До того ж отримані вченими (К.А. Альбуханова-Славська [3], Б.Г. Ананьєв [4], Е.І. Головаха та А.А. Кронік [29], П. Фрес [148], Б.Й. Цуканов [158], О.Є. Гуменюк [35], Г.А. Ковальов [63] та ін.) дані дають змогу стверджувати, що реально існуюча часова організація психіки, яка охоплює діапазон від відчуттів до особистості, є важливою умовою у проведенні ПЕ ППЕ. Просторово-часова структура організації роботи експертів здійснює вплив на всі рівні їхньої психічної регуляції діяльності і поведінки. Крім того, неперервна подійність ПЕ характеризується тривалістю і послідовністю.

Час для експертів є безпосереднім та опосередкованим завдяки біологічному годиннику і поетапному осмисленню технології ПЕ. Тут ми використовуємо як об'єктивні властивості часу для проведення кількатижневої результативної експертизи, так і суб'єктивні, котрі опосередковано переживаються і формують певний культурний досвід експерта та освітні взаємостосунки між учнями та вчителями. Відправною точкою такої експертизи є початок експертного оцінювання освітнього експерименту МРСН. Саме від цієї точки експерт як учасник паритетних взаємин, прямує у певній тривалості часу від пізнання до складання експертних висновків та рекомендацій про ефективність впровадження складових і компонентів інноваційної освітньої системи.

Сутнісний зміст технології ПЕ вказує на потребу обґрунтування її параметрів, під якими тут розуміємо „комплекс провідних змінних, що дають змогу вимірювати характеристики простору та оцінювати особливості” експе-



Рис. 2.3. Оргтехнологічна модель психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання

риментального навчання [48, с. 129]. Теоретичному узагальненню підлягають такі основні параметри – функції, рівні, етапи та результати експертизи.

Так, функції забезпечують високопрофесійне сходження експерта від теорії до практики, розширяють поле його фахового вдосконалення. Останнє також стосується роботи у сфері категорій і понять, створення власних універсальних моделей, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів. Рівні проектування технології ПЕ свідчать про системний характер організованої експертами проектно-мисленнєвої діяльності, вичерпно характеризують процес їхнього руху-поступу від розв'язання поставлених завдань до набуття досвіду у вирішенні питань, пов'язаних з експертизою інноваційного ППЕ. Етапи дозволяють розділити, розмежувати технологічний процес за внутрішніми взаємозв'язаними вчинковими діями експерта. Зміст цієї процедури полягає в точному визначенні межі між етапами. Чим більше відповідає опис процесу його об'єктивній логіці, тим реальніша можливість високоефективної експертизи. Високі результати уможливлються завдяки значним зусиллям і детальній науково-методологічній роботі експертів у вивченні, нормуванні та цінуванні здобутих знань під час практичного утілення ПЕ. Її позитивні наслідки є відображенням складного психологічного змісту цілісного функціонування навчального циклу з культуротворчою взаємодією вчителя і учня [10; 95; 97; 152]. Тому оргтехнологічна реалізація обстоюваної експертизи відбувається в культурному контексті освітньої співдіяльності, передусім у форматі параметрично-часових координат діяння експерта за інноваційною системою.

Охарактеризуємо потижневий технологічний процес проведення ПЕ із врахуванням ролі кожного параметра. Першого тижня експерти ознайомлюються із теорією освітньої системи з її науковими принципами, положеннями, ідеями та закономірностями; здійснюють теоретико-аналітичну роботу над змістом дослідно-експериментальної програми школи з конкретної фундаментальної теми, який професійно проектується та втілюється за трьома аспектами – паритетною освітньою діяльністю, безперервною розвивальною взаємодією,

імовірною психічною активністю і самоактивністю учня. Відтак спочатку експерти усвідомлюють новаторську структуру закладу та подвійне функціональне спрямування наукової програми, в котрому істотну роль відіграють синтетичні концепції та психолого-дидактичні мислесхеми. Далі ними ґрунтовно вивчається природа інноваційного навчально-виховно-освітнього процесу шляхом заглиблення у проблемно-діалогічний простір розвивальних технологій, котрий формують міні-підручники та інші компоненти освітньої системи. У такий спосіб втілюється теоретична функція експертизи, що технологічно організовується як формування системи наукових знань про об'єкт дослідження – експериментальну загальноосвітню школу.

Стратегія експертизування повно обґрунтовує її структуру, котра полягає в окресленні нормативно-пошукового поля, у якому працюють експерти, а також визначає культурологічну мету експертизи. Для цього дослідники разом із учнями і вчителями залучаються до змістовно спроектованої розвивальної взаємодії, вибудовують власну траєкторію психологічного розвитку – від пізнавальних новоутворень до ціннісних і духовно-естетичних.

Сама організація оцінювання першого етапу характеризується створенням експертної групи з урахуванням компетентності кожного експерта та з визначенням їхнього спектру діяльності. Для керівництва всією роботою обирається керівник групи експертів. Під його наставництвом формуються завдання і терміни виконання експертних робіт. Загалом проведення ПЕ ППЕ триває сім тижнів (рис. 2.3), щоб зреалізувати мету та виконати усі заплановані завдання. При завершенні якісної експертизи першого тижня експерти виходять на результат, котрий забезпечує актуалізацію їхнього інформаційно-пізнавального потенціалу, сприяє добуванню наукових знань про модульно-розвивальну систему навчання, створює передумови для оволодіння соціально-культурним досвідом освітньої системи.

ПЕ другого тижня полягає у здійсненні експертами методологічної функції, котра вимагає взаємодоповнення їхніх різних позицій щодо цілеспрямованих дій у спільній роботі. Так організована групова миследіяльність дає змогу

з'ясувати закономірність процедур, за допомогою яких проводимуться необхідні спостереження і перевірки. Із вивчених документів експерти одержують правдиве уявлення про інноваційну модель школи. Тактика проектування експертизи визначає дотримання психологічних принципів і критеріїв у її організації й полягає у відборі, структуруванні їх особливостей та можливості реального впровадження. Тут ефективність експертної оцінки залежить також від повноти володіння кожним спеціалістом традиційною схемою організації навчальних занять, від ґрунтовності знання їх переваг і недоліків та добротності розуміння сучасної номенклатури психодидактичних інновацій.

На другому етапі ПЕ експерти унормовують свої наукові знання. Їхні високопрофесійні уміння стають засобом діяння і виявляються у подальшому як діяльнісна компетенція. Звідси – вагомість координації дій експертів як важливої умови для досягнення шуканого результату, за якої послідовність і порядок їх виконання вибудовуються за внутрішньою логікою функціонування і розвитку самого експертного процесу. Тому технологія психологічної упредметненої експертизи передбачає однозначність виконання задіяної низки процедур, що гарантує досягнення якісних результатів на шляху до поставленої мети. Чим значніші відхилення від заданих технологією параметрів, тим реальніше одержати результат, що не відповідає очікуваному. До того ж зміна однієї процедури впливає на весь технологічний процес й визначає наперед виникнення проблемних чи й негативних наслідків. Отож, з'ясувавши закономірності експертних процедур, що організовують системне обстеження інноваційного закладу, важливо об'єктивно оцінити сформульовані раніше твердження та способи одержання експертних висновків. На цьому етапі експерти використовують свої здобуті знання, уміння, навички у вигляді правил, котрі вказують їм на те, чого потрібно дотримуватися і чим керуватися у проведенні психологічного оцінювання. Підготовленість експертів виявляється також у їхніх особливих властивостях (моральності, відповідальності тощо), котрі унормовують та гуманізують кваліфікаційну співдіяльність.

Для третього тижня експертизи характерною є проектно-конструкторська функція, за якої експерти створюють реальні проекти і програми. Згідно з ними одержані знання про експериментальну систему стають науковими, коли їх розрізнені фрагменти інтегруються в чітко окреслені теоретичні системи з довершеною логічною структурою, змістово-емпіричним наповненням та ситуативно-експериментальною орієнтацією [101]. Саме знання допомагають експертам створити таку модель ПЕ, наукова новизна якої полягає у її логічній обґрунтованості, ієрархічній структурованості і добре організованій діяльності. Іншими словами, вона – внутрішньо відкрита, високоскладна та проблемно цілісна, взаємодоповнює теорію та методологію інноваційного модульно-розвивального навчання (п.1.2). Її центральну ланку становить паритетна діяльність експертів, котра поєднує головні механізми їх соціокультурного утвердження як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів мислепродуктування.

Техніка ПЕ полягає не лише у вмілому внутрішньому моделюванні експертної системи, а й у її коректному використанні. Важливо, щоб поза увагою експертів не залишилась жодна психологічна складова експертної моделі, тому що в іншому разі оцінювання втратить цілісність та всеохопність. Техніка вимагає від експертів конструктивного мислення та незаперечної компетентності, котрі повно враховують реальні можливості розв'язання поставлених перед ними завдань. Вона головню залежить від дотримання процедурних вимог щодо інваріантності психодраматичної технологічності кожного з етапів повного функціонального циклу навчального модуля.

Наступним етапом роботи експертів є встановлення терміну виконання власне практичної діяльності та основних методів емпіричного рівня дослідження. У нашому випадку на практичну ПЕ потрібно чотири тижні. Цей термін передбачає оцінювання: а) повноти ППЕ модульно-розвивального навчання; б) ефективності ІОД педагогічного колективу школи; в) якості програмово-методичних засобів; г) ефективності модульно-розвивальних занять та д) одержання об'єктивних експертних висновків. При цьому основними емпіричними

засобами експертизування були методи вивчення передового і педагогічного досвіду, опитування, співбесіди, інтерв'ю з учасниками розвивальної взаємодії, аналізування продуктів діяльності учасників експерименту, статистичної обробки результатів тощо.

У процесі ПЕ модульно-розвивального навчання діяльність експерта уперше є предметом теоретичного осмислення, наукового проектування і психологічного генезису на рівні експериментальної школи як соціокультурної організації. Експерт збагачує вітакультурний простір школи, соціальну взаємодію власним ментальним досвідом, своїми знаннями, уміннями, нормами і цінностями. Він проходить етапи системного самотворення: від суб'єкта та особистості до індивідуальності та універсума, збагачуючи культурним досвідом індивідуальний світ свого Я під час утвердження оригінальності та непересічності вчинкових і рефлексивних дій при проведенні експертизи.

Очевидно, що оцінювально-практична складова – одна із найважливіших у системі ПЕ, оскільки діалектично поєднує три попередні. Її мета – дати об'єктивну експертну оцінку інноваційній діяльності педагогічного колективу школи, яка за новою системою навчання є вітакультурною організацією, що змістовно обґрунтована в теорії освітньої діяльності (п 2.1). Її суть полягає у добуванні, осмисленні, нормуванні, збагаченні і поширенні учнем і вчителем як учасниками безперервної розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не тільки під час організованого навчання, а й за межами школи (сім'я, вулиця). Водночас реальним результатом соціальних контактів учня у його внутрішньому світі як поступально сталому процесі є самотворення власної Я-концепції [36]. Тому ПЕ покликана відобразити позитивну зміну школяра, коли до основних його розвиткових форм активності належать інтелектуальна, соціальна, вартісна і духовна, котрі конкретизуються у творенні істинного знання, корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів.

Практична ПЕ, приймаючи до зреалізування вітакультурну парадигму модульно-розвивальної школи, експертизує довершену інноваційну технологію, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує учнівське зростання та

занурює кожного учасника нетрадиційного навчання у ціннісно-сміслову сферу еталонного змістового наповнення. При цьому життєдіяльність експериментальної школи визначається окремими системно-комплексними умовами, взаємодоповнення яких сприяє трансформації навчального закладу від науково-знаннєвих принципів та орієнтацій до соціально-культурних, гуманно демократичних.

Психологічна практично-кваліметрична експертиза програмово-методичних засобів дозволяє побачити внутрішньо організовану освітню діяльність навколо ціннісно-сміислової сфери наступників. Зокрема, експертиза граф-схем навчальних курсів дає змогу відстежити близькі, віддалені та фінішні цілі в оволодінні конкретним освітнім змістом, досягнути психокультурне зростання учасників конкретного курсу впродовж навчального року. Експертній оцінці підлягають розвивальні міні-підручники як засоби саморозкриття учня і як взірці самоздійснення системи освітніх вчинкових дій. Експертами відслідковується те, яким чином міні-підручники забезпечують самоуправління і саморозвиток індивідуальності.

Реальне функціонування модульно-розвивальної системи не можливе без міні-модуля як надскладної, відкритої, локалізованої у часі і просторі системи психосоціальної взаємодії. Правомірність оптимальної наступності таких систем (модульно-розвивальних занять) підтверджують чотири періоди перебігу навчального модуля, кожний з яких має своє поле впливу на психосоціальний розвиток учнів. ПЕ відстежує ці періоди так: перший зумовлює причетність школяра до добування ним знань, оволодіння навичками та вміннями, другий сприяє адаптації знань, умінь, навичок як соціальних правил і норм, що вказують на те, чого потрібно дотримуватися і чим керуватися при застосуванні перших в освітньо зорієнтованій практичній діяльності, третій збагачує учня світоглядно та естетично, четвертий налаштовує на духовне пізнання самого себе, самореалізацію і самовдосконалення.

Науковому експертизуванню підлягає безперервна розвивальна взаємодія вчителя і учня – складний предмет психологічного пошуку у системі моду-



льно-розвивального навчання. Експерти розглядають її в контексті таких компонентів: 1) культурно-психологічного простору-часу; 2) організаційної культури; 3) взаємодоповнення трьох циклів – освітнього, розвивального і самореалізаційного; 4) вітакультурного підходу. Саме психолого-педагогічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи під час викладання навчального курсу дозволяє забезпечити досягнення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань.

У другому періоді функціонування оргмодуля експерти відмічають уміння застосовувати учнем знання на практиці, відбувається його внутрішнє збагачення завдяки особистій причетності до еталонів майстерності та розвитку самоповаги. Ними відстежується те, як школяр у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять і чи спроможний він застосовувати їх у процесі спільної психолого-педагогічної діяльності з учителем, тобто реалізує їх у формі планів, програм, технологій, проєктів. При цьому відбувається самоствердження й самовизначення кожного у самостійному прагненні зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне.

Третій період організаційного модуля інтегрує як суб'єктивну, так і об'єктивну готовність учня до поширення досвіду шляхом позитивного самоствердження та дотримання правил доброчинності. У першому випадку формується уявлення учня про те, що треба зробити, у другому – наскільки сприятливою є ситуація у класній кімнаті, яка й активізує його внутрішнє індивідуально-вчинкове розкриття, творення, самоствердження. Учень тепер знає що робити, вміє співвідносити свою оцінку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним [123, с. 34]. За цих обставин учасники навчально-виховно-освітнього дійства, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб'єктивним та нормативно-особистісним взаємовпливом між учнем і вчителем, ціннісно-індивідуальним самовпливом. І, насамкінець, на четвертому періоді під час духовно-універсумного самотворення, наступники пізнають себе та інших ситуативно

долучаючись до культуротворення довкілля, взаємин, власного індивідуального Я, внутрішнього осягнення сенсу життя за законами віри, честі, краси й істини.

Робота експертів на сьомому (останньому) тижні ПЕ вимагає повної поінформованості кожного щодо аргументацій і результатів оцінювання інших колег, збереження анонімності та незалежності експертної діяльності й водночас досягнення професійного консенсусу за будь-яких проблемних умов комунікації. У нашому випадку аналіз даних експертної оцінки проводився за методикою „мозкового штурму”, коли організація колективного обговорення стимулювала творчу активність самих експертів. Їхній взаємний вплив один на одного спричинював своєрідну „ланцюгову реакцію ідей” [138, с. 32–33]. Під час організації опитування експерти здійснювали пошук оптимального вирішення поставлених замовником (інноваційною експериментальною школою) завдань, аргументували висновки, виробляли рекомендації щодо подальшого впровадження МРСН у шкільну практику. В такий спосіб у процесі оцінювально-практичної діяльності відбулося творення самим експертом довкілля, соціальних взаємин з учнями, вчителями, дирекцією інноваційного закладу за законами порозуміння, краси, гармонії. Причому нова система створювала такий культурно зорієнтований психологічний простір-час, за якого ефективно взаємодоповнювалися різні форми пошукової діяльності експертів, відбувався інтенсивний діловий, інформаційний, психологічний та духовний обмін знаннями, нормами і цінностями між учасниками-професіоналами.

Отже, технологія ПЕ відіграє надважливу непересічну роль у конструюванні цілісності інноваційного модульно-розвивального навчання [119]. Вона повно висвітлює способи і засоби реалізації дослідно-експериментальної роботи (крім початкових і завершальних етапів) безперервного прогресивного розвитку учасників розвивальної взаємодії, з’ясовує проміжні наслідки та фіксує значущі переходи останньої від одного стану до іншого. Високопрофесійна експертиза як особливий вид інтелектуальної діяльності утілюється на межі між теорією і практикою, перевіряє повноту реалізації ідей у реальному шкільному

оточенні та характеризує ефективність пропонованої нами технології. Відтак, значення останньої полягає у тому, що вона надає діяльності експерта раціонального характеру, інтегрує лише ті процеси та операції, які справді потрібні для досягнення поставленої мети. Технологізація експертизи інноваційного процесу відповідає прагненню експерта визначити алгоритм, котрий полегшить психологічну роботу і підвищить її ефективність. Водночас виникає прагнення і намагання досягнути максимальної послідовності і простоти, щоб не допустити в подальшому повторення думок і дій.

Однак технологія ПЕ передбачає й однозначність виконання задіяних до неї процедур. Це, напевне, вирішальна умова у досягненні результатів, зважаючи на складність, культуротворчої мети. Чим значніші відхилення від заданих технологією параметрів, тим реальніше одержати результат, що не відповідає очікуваному. До того ж зміна однієї процедури впливає на весь технологічний процес й визначає наперед виникнення негативних наслідків. У нашому досвіді дослідницька процедура – це чітко визначена послідовність пізнавальних та організаційних дій з використанням експертних методик стосовно об'єкта дослідження, що забезпечує логічне, економне і раціональне його проведення. Змістовно ПЕ передбачає зреалізування завдань трьох головних етапів: а) підготовчого (розробка програми експертизи); б) основного (проведення експертизи); в) завершального (обробка та аналіз даних, формулювання висновків і рекомендацій) (табл. 2.2).

Програма ПЕ розпочинається із постановки проблеми, яка ставиться замовником й зумовлена його пізнавальним чи економічним інтересом. В МРСН замовником здебільшого є адміністрація, котра відповідальна за повноту впровадження експериментальної системи і потребує її об'єктивної оцінки на психологічну ефективність. Така експертна оцінка проходить здебільшого на межі психологічного формату традиційної та інноваційної освітніх систем. В нашому досвіді до групи експертів входили фахівці різного спрямування (теоретики,

**Характеристика змісту основних етапів цілісної психологічної експертизи**

Етапи процедури експертизи	Характеристика процедур психологічної експертизи
Підготовчий (розробка програми експертизи)	а) Постановка проблеми, обґрунтування мети експертизи; б) вичленення суттєвих проблем; в) визначення основних напрямків досліджуваного пошуку; г) аналіз попередніх рішень щодо розв'язання раніше подібних проблем
Основний (проведення експертизи)	а) Описання методик щодо організації експертизи; б) ознайомлення із принципами, критеріями і шкалою експертного дослідження; в) проведення психологічної експертизи
Завершальний (формулювання висновків)	а) Формування первинної і результативної обробки думок експертів; б) опитування експертної групи щодо якості оцінок; в) статистичний аналіз та інтерпретація даних; г) одержання обґрунтованих висновків та рекомендацій

методологи, управлінці, практики), що дало змогу обґрунтувати висновки із різних, максимально об'єктивних і правдивих, позицій. Дослідники обох спеціалізацій, для того щоб бути ефективними, мали володіти традиційними особливостями організації навчальних занять, розуміти їх переваги і недоліки та бути компетентними в номенклатурі психодидактичних інновацій, знати їх головні відмінності, проектно-конструкторські особливості та можливості реального впровадження. У кожній такій експертній групі перед початком експертизування була здійснена спеціальна теоретико-методологічна робота щодо:

1) змісту реальних проблем, які згодом розв'язувалися; це давало змогу отримувати нове знання, яке пояснювало те чи інше явище, виявити фактори, котрі впливали на розвиток інновації у потрібному напрямку, обґрунтувати мету експертизи й формулювати конкретні запитання для експертів щодо її призначення, змісту, структури, оформлення; так здобувалася первинна наукова інформація про інноваційний процес;

2) найбільш суттєвих чинників системних інноваційних перетворень, тобто давалась якісна психологічна оцінка ефективності: а) міні-модуля порівняно в традиційним уроком, б) розвивальної взаємодії вчителя та учня на занятті, в) граф-схем, г) міні-підручників і д) управлінської моделі школи;

3) основних напрямків пошуку та правил проведення експертизи; тому оцінювання повноцінності функціонування освітнього закладу за інноваційних умов здійснювалося через систему різноаспектних критеріїв, що діагностували якісний стан об'єкта дослідження й враховували середовищні обставини існування організації, соціально-психологічні аспекти конструювання співпраці учасників розвивального дійства та їхні психологічні особливості у прогнозуванні освітньої взаємодії;

4) попередніх рішень, котрі внесені під час розв'язання подібних проблем; задля цього експертна група вивчала відповідну наукову літературу, якісно оцінювала ефективність інноваційних заходів з урахуванням людського чинника, якому надається першочергове значення у процесах життєдіяльності освітнього закладу.

Поряд з підготовчим етапом у процедурі проведення експертизи важливу роль відігравав основний етап, який містив описання методик та організацію дослідження, передбачав ознайомлення експертів з принципами, критеріями і шкалою експертного оцінювання за допомогою найдосконаліших методів. Зокрема, одна із центральних ланок дослідження цього етапу полягає у відборі об'єктивних складових, а тому „експертиза, як дослідницька процедура, будується як кількісно-якісна характеристика об'єкта за тими параметрами, що задані у моделі, а потім здійснюється порівняльна оцінка належного і фактичного” [164, с. 50]. Оскільки МРСН надбудовується над традиційною, тобто теоретичні положення і закономірності, категорії і поняття переосмислюються і систематизуються на основі новітніх ідей, принципів і методологічних орієнтирів, то нам уявляється за доцільне порівняти експертні критерії класичного та інноваційного навчання.

Напрямки діяльності експертної програми традиційної системи освіти спрямовані на визначення якості „знань і розвитку учнів та управління освітнім процесом у школі” [49, с. 68]. Тут критерії оцінки окреслюються блоками „Успішність учнів”, „Інтелектуальний розвиток учнів” та „Управління школою”. Результати експертизи зводиться до ефективної діагностичної науково-методичної

роботи і характеризується показниками, що визначають якість навчального процесу і зростання рівня освіченості учнів. Таким чином, створена для дослідження діяльності традиційних шкіл науково-методична експертиза із системою критеріїв дає змогу цілеспрямовано проаналізувати педагогічну інформацію та об'єктивно оцінити стан навчально-виховного процесу у закладі освіти.

Відмінним є критеріальне поле розвивального навчання, що окреслюється двадцятьма семи важливими показниками [120, с. 41]. До критеріїв першої групи відносяться ті, що оцінюють сформовану навчальну діяльність. Три наступних характеризують рівень інтелектуального розвитку учнів, особливості розвитку учнівських колективів та особистостей експертизованих класів і рівень їхніх умінь і навичок, що передбачені при завершенні навчання у початковій школі. Задані критерії дозволяють дати чітку характеристику процесам формування учбової діяльності, інтелектуального розвитку, згуртованості учнівських колективів та розвитку індивідуальності школярів [121].

Однак критерії традиційного та розвивального навчання не дали змоги в повному обсязі здійснити експертизу МРСН, концепція якого характеризується конкретним науковим підходом до обґрунтування психомистецьких форм організації навчання. Тому одна з центральних ланок дослідження полягає у відборі об'єктивних складників-характеристик, а вибір методик діагностування зумовлений теорією модульно-розвивального навчання як ментально зорієнтованої системи, що реалізує вихідні ідеї і принципи соціально-культурної парадигми національної освіти. До особливостей обстоюваної нами системи експертної роботи відносимо також конкретизацію пропонованих у дослідженні параметрів перебігу освітньої діяльності вчителя і навчальної групи у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу. Останні вибудовані у вигляді рейтингової шкали залежно від якості та кількості інноваційних одиниць, які мають місце у пошуково-експериментальній роботі вчителя. Сама організація процедури дослідження вибудовується за відповідною технологічною схемою ПЕ (рис. 2.4), де комплексній експертизі підлягає ППЕ, професійна інноваційна діяльність педагогічного

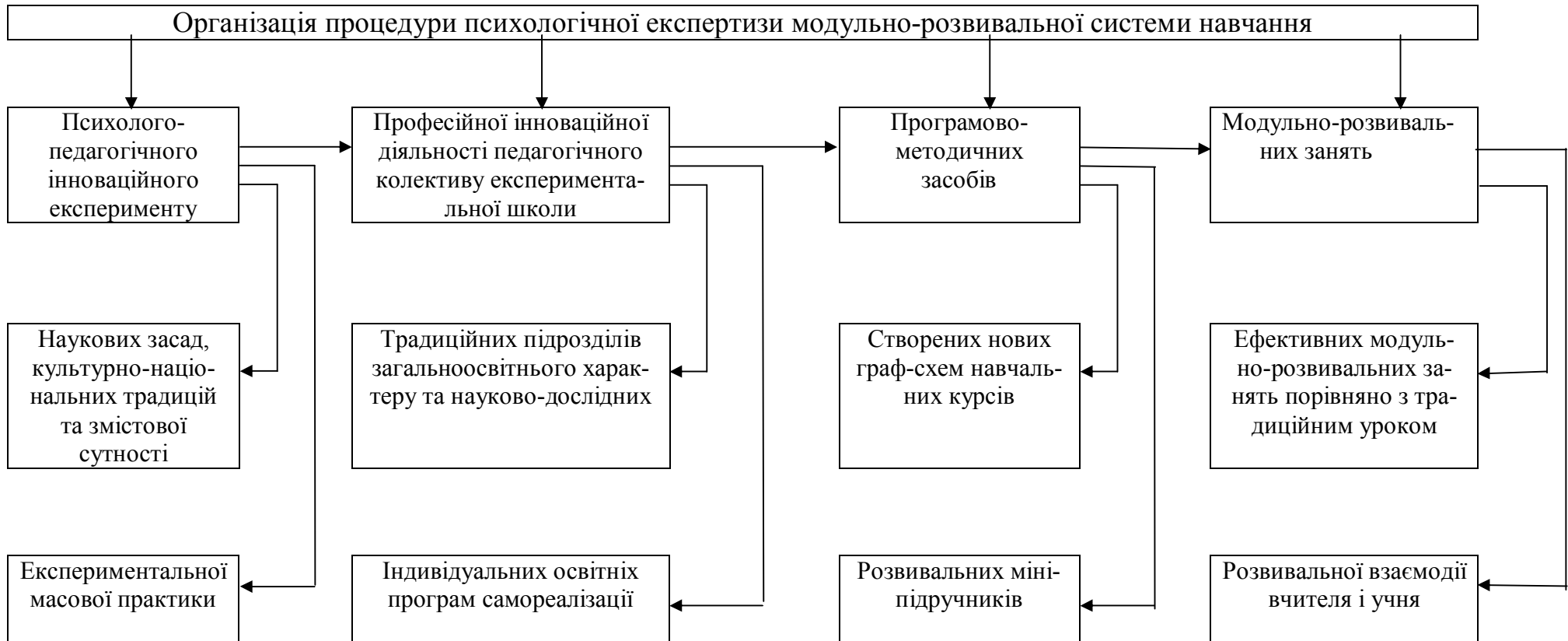


Рис. 2.4. Технологічна схема процедури психологічної експертизи психолого-педагогічного експерименту у галузі освіти України

колективу експериментальної школи, програмово-методичні засоби, модульно-розвивальні заняття та ефективна розвивальна взаємодія між учителем і учнем.

Для того щоб здійснити ПЕ модульно-розвивальної освітньої системи, яка б визначала етапи розвитку ППЕ, експерту потрібно освоїти два оргуправлінські аспекти – науково-методичний і науково-практичний (рис. 2.5). У першому випадку інноваційна повноцінність МРСН визначається з огляду на довершеність її міжнаукової теорії і нормативного обґрунтування методології. Відтак у експертній процедурі задіяні наукові методи різних наук, котрі дають змогу поетапно і комплексно оцінити всі складові функціонування інноваційної системи. А висновки експертної групи про сукупність наукового знання (ідеї, закони, закономірності, принципи, моделі, поняття, факти) утворюють цілісне уявлення про природу освітнього явища, оскільки теорія модульно-розвивального навчання фокусується навколо постійних, сутнісних залежностей розвиткового впливу навчальних модулів на особистість учителя і учня.

Обґрунтована методологія експериментальної системи, крім традиційного вивчення закономірностей дослідницької діяльності у навчанні і вихованні та системного описання методів психолого-педагогічного пошуку, розробляє нормативно-регулятивні засоби високопродуктивної дослідно-експериментальної роботи учителів-практиків. Методологічні стандарти проходять перевірку через експеримент і практично втілюються у шкільне життя, що за умов розвитку інновації є необхідною складовою. Причому через певний проміжок часу знову оцінюються ПЕ не абстрактно, а конкретно, з використанням усіх наявних історично-культурних даних щодо розв'язання фундаментальних проблем людського буття – розвитку, розуміння, ментальності, віри, свідомості, здібностей людини [115–119].

Колективне експертне оцінювання ППЕ (Додаток А) передбачало проходження таких етапів: а) обґрунтування мети ПЕ та формулювання первинної наукової інформації про інноваційний заклад; б) визначення правил проведення експертизи та ознайомлення експертів із критеріями і шкалою оцінювання; в) формулювання правил первинної і результативної обробки думок експертів



щодо повноти розвитку ППЕ; г) узагальнення результатів і вироблення узгоджених оцінок під час групової експертизи.

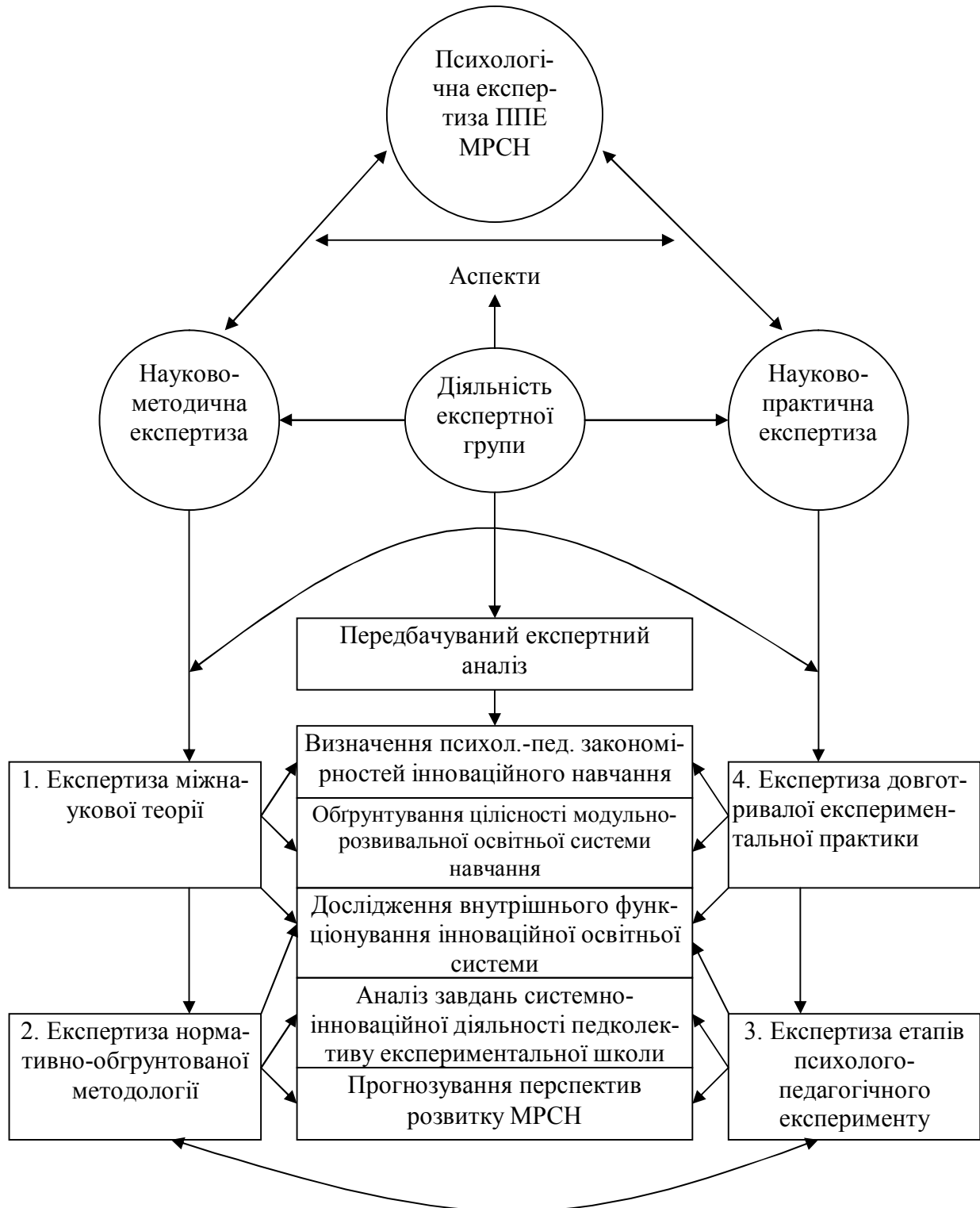


Рис. 2.5. Організаційні аспекти психологічної експертизи психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання.

Звідси експертне дослідження спрямоване на перевірку результативності авторських (вчительських) навчальних програм, педагогічних концепцій, дидактичних схем і моделей, управлінських технологій і програмово-методичних засобів. Для вирішення нього дослідницького завдання був використаний метод факторного аналізу, який у нашому варіанті передбачає проходження трьох процедур: а) емпіричне виокремлення імовірних базових характеристик, що визначають розвиток ППЕ; б) критеріально нормований теоретичний аналіз емпіричних характеристик на предмет їх змістової відповідності та відбір основоположних показників, оскільки на різних етапах стоять різні за науковою, організаційною і методичною складністю завдання; в) визначення функціонального поля кожного показника у висвітленні природи інноваційного експерименту з МРСН, щоб за результатами експертизи зробити зважені наукові висновки про інноваційний ППЕ як ментально зорієнтований, котрий реалізує вихідні ідеї і принципи соціально-культурної парадигми національної освіти.

Процедура експертного оцінювання системно-інноваційної діяльності педагогічних колективів експериментальних шкіл модульно-розвивального типу досить проста, оскільки експерт має можливість самостійно вивчити складові, параметри, критерії і показники експертного оцінювання і добре орієнтуватися в них (Додаток Б). Так, а) параметри експертної системи є комплексними чи одиничними характеристиками, що існують як властивості пізнавальної реальності і використовуються як змінні її вимірювання, вичерпно деталізують зміст раніше встановлених складових інноваційної роботи; 2) передбачається здійснення критеріального обґрунтування кожного параметра, де критерій характеризує сутнісний бік у наявності інноваційного феномена (явище) чи зміни (трансформації); 3) критерій задає діапазон (рамки) функціонування конкретної інноваційної зміни – від мінімальної присутності в освітній діяльності педагогічного колективу (1 бал) за максимально можливою, повноціннішою за сучасних культурних умов (5 балів); 4) показники одного параметричного поля вибудовані у вигляді рейтингової шкали залежно від якості та кількості інноваційних одиниць (зміни, кроки, акти, компоненти), які мають місце в пошуково-

експериментальній діяльності вчителів; це дає змогу здійснити бальне оцінювання; 5) відсутність того чи іншого показника оцінювання фіксує нульову позначку наявності інноваційних змін заданого параметрично-критеріального напрямку. Отже, утілюється досить проста експрес-методика кількісної обробки результатів фахового обстеження, котре взаємозалежно оцінює інноваційність педагогічного колективу експериментальної школи за сукупністю психологічних показників; 6) експерт визначає за кожним параметром той чи інший об'єктивний показник, де відповідний бал обводиться кружечком. Одержані бали підраховуються і визначається їх сума за кожною складовою і “всього балів”. Водночас підраховується коефіцієнт психологічної реалізації за кожною складовою (у %).

Процедура колективного експертного дослідження граф-схем навчальних курсів складається із наступних етапів:

1) обґрунтування мети експертизи і формування конкретних запитань для експертів щодо культурно-психологічного призначення, змісту, структури, оформлення і принципів побудови граф-схем;

2) визначення правил проведення організованого опитування експертів щодо якості підготовки кожної граф-схеми відповідно до забезпечення продуктивного розгортання освітньої діяльності, моделювання нормонаслідування та нормотворення у психологічній взаємодії вчителя і навчальної групи завдяки яким, власне, і відбувається адаптація теоретичних знань до потреб повсякденної практики;

3) ознайомлення експертів з принципами проектування, критеріальним полем і шкалою експертного оцінювання якості граф-схем за допомогою таблиці-анкети (Додаток В);

4) формулювання правил первинної і результативної думок експертів щодо повноти реалізації психологічних принципів створення граф-схем за таблицею-анкетою;

5) проведення експертного опитування кожного члена експертної групи щодо якості пропонованої батареї граф-схем;

б) узагальнення результатів індивідуального експертизування у вигляді виробленого всіма членами групи науково-психологічного уявлення про якість граф-схем за повним набором критеріїв оцінювання.

П'ятибальна шкала оцінювання визначає об'єктивну оцінку якості граф-схем. Так за одиницю (1) прийнято величину, що відповідає за нижчий, а за п'ять (5) – найвищий рівні наявності критеріальної ознаки. Відтак у результаті нами одержано п'ять рівнів вияву експериментального критерію: 1 – дуже низький – майже повна відсутність, неясність чи невизначеність критеріальної ознаки; 2 – низький – незначна присутність чи неістотна наявність критеріальної ознаки у граф-схемі; 3 – середній – половинне виконання окремої вимоги принципу побудови граф-схеми; 4 – високий – достатньо висока присутність критеріальної ознаки на граф-схемі; 5 – дуже високий – максимально повне проникнення експертного критерію у зміст, структуру та оформлення граф-схеми.

Процедура експертного оцінювання якості розвивальних міні-підручників передбачає:

1) ґрунтовне знання експертами концепції проблемно-модульного підручникотворення, теорії, методології і технології розвивального підручника;

2) освоєння шестибальної шкали експертного оцінювання міні-підручників, вивчення співвідношення рівня наявності критеріальної ознаки із ступенем інноваційності міні-підручника, що виконує роль своєрідної лінійки у порівнянні між традиційним та інноваційним підручникотворенням;

3) докладне ознайомлення кожного експерта з авторським міні-підручником та індивідуальне заповнення таблиці анкети експертного оцінювання;

4) первинну кількісну обробку результатів індивідуальної експертизи та узагальнення оцінок якості міні-підручника за кожною нормативною вимогою принципів проектування;

5) вироблення остаточного професійного рішення – висновку щодо забезпечення смислово-психологічної адаптації освітнього змісту міні-підручника до ментального досвіду та індивідуальних можливостей школярів. Центральна час-

тина додатку В містить матеріал щодо виконання (середні і високі оцінки в балах) чи невиконання (низькі та дуже низькі оцінки) критеріальних вимог. Кожен критерій, за допомогою яких експертизують міні-підручник, оцінюється від „0” балів до „5”.

Для визначення якості МРСН важливою є процедура проведення ПЕ ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком. В інноваційному освітньому закладі на початку професійного експерименту створені експертні групи, які здійснюють науково-проектно-методичні оцінювання ефективності системних нововведень, то нами були залучені до проведення ПЕ саме ці експерти-практики. Вони отримали бланк додатку Д, за показниками якого досліджували наявність чи відсутність індикаторів інноваційної форми навчання.

Експертна оцінка є короткочасною, оскільки оцінюється ступінь впливу показника на модульному занятті просто позначкою („+” або „-”). Додатні показники (від „0” до „+5” балів) свідчать про ефективність модульно-розвивального заняття, а від’ємні (від „-1” до „-5” балів) – про використання критеріальних ознак традиційного уроку.

Кількість балів для ефективності модульно-розвивальної системи визначається сумою додатних (СДП) та від’ємних (СВП) для класно-урочної системи показників, що обчислюється відповідно за формулами 1 і 2

$$СДП = \frac{ДКО}{15} \quad (1),$$

$$СВП = \frac{ВКО}{15} \quad (2),$$

де ДКО – сума додатних та ВКО – сума від’ємних критеріїв оцінювання;  
число 15 – кількість експертизованих критеріїв.

Одержані дані дають змогу підрахувати співвідношення у реалізації інноваційної форми навчання порівняно із традиційним уроком. На основі СДП та СВП обчислюється ПРМ та ПРК – процент реалізації міні-модуля та класичного уроку за формулами:

$$ПРМ = \frac{СДП}{ЗС_6} \cdot 100\% \quad (3),$$

$$ПРК = \frac{СВП}{ЗС_6} \cdot 100\% \quad (4),$$

де  $ЗС_6$  – загальна сума балів за критеріальною шкалою оцінювання.

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя оцінюється за одним із основоположних критеріїв розвивальної взаємодії – психолого-педагогічною атмосферою освітньої комунікації. Цей критерій, зі свого боку, знаходить конкретизацію у семи показниках для вчителя (темп спілкування, тональність мовлення, жестикуляція, емоційно-вольовий потенціал, спосіб контактування, розуміння учня-партнера, культура мовлення), які є водночас провідними ознаками діалогічних взаємин на смислового та особистісного рівнях. За допомогою восьми відібраних показників можна описати ментальний досвід учня (ставлення до взаємодії, внутрішня вмотивованість, емоційна активність, прийняття особистості вчителя, характер спілкування, творчий психічний стан, самоактивність та етикет спілкування), котрі більшою мірою характеризують ситуативну організацію внутрішнього світу підростаючої особистості.

Процедура ПЕ компонентів ментального досвіду вчителя і учнів здійснювалася за двома шкалами:

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

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

Зазначені критеріальні ознаки використовуються при експертному оцінюванні, що проводиться за окремим бланком (Додаток Д). Результати експертизи дають змогу чітко диференціювати визначальні для актуальної міжсуб'єктивної взаємодії психолого-педагогічні характеристики-параметри вчителя і учня та ступінь реалізації кожною стороною розвивального потенціалу інноваційного шкільного середовища. Експертизі підлягає психологічна ефективність модульного заняття у процентному відношенні та ступінь задіяння учасників у тво-

рення освітньої співдії. Шкала комплексних показників фіксує ситуативні моменти вияву на модульному занятті параметрів паритетності, соціального контролю та характеру комунікації.

Процедура завершального етапу ПЕ розпочиналася із формування правил первинної і результативної обробки думок експертів щодо повноти реалізації принципів за таблицями-анкетами, а також проведення опитування кожного члена експертної групи щодо якості пропонованої оцінки. Вона містила статистичний аналіз та інтерпретацію даних, одержання емпіричних обґрунтованих результатів узагальнень, висновків та рекомендацій. У зв'язку з цим робота експертів вимагала повної поінформованості кожного щодо аргументацій і результатів оцінювання інших колег, збереження анонімності та незалежності експертної діяльності кожного й водночас досягнення професійного консенсусу за будь-яких проблемних умов комунікації. Саме тому експертна група оцінювала модульно-розвивальну систему за формою виявлення – як якісно, так і кількісно (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Оцінювання модульно-розвивальної системи навчання  
за основними формами виявлення процедур**

Форма виявлення процедури	Характеристика процедур психологічної експертизи
Якісна	а) вироблення таблиць експертної оцінки, б) виготовлення оптимальної шкали таблиці-анкети, в) ознайомлення із значеннями кільканадцяти передбачуваних можливих ознак
Кількісна	а) виставлення індивідуальних балів за критеріями оцінювання, б) статистична обробка результатів, в) вироблення узгоджених висновків щодо колективної експертизи

Якісна процедура передбачала: а) класифікацію – вироблення схем і таблиць експертної оцінки інновації; б) шкалування – виготовлення таблиці-анкети, в якій за допомогою п'ятибальної шкали оцінювання визначалась повнота критеріального забезпечення. Вибір шкали оцінювання враховував дотримання однієї з найважливіших кваліметричних вимог – поєднання якісного та кількіс-

ного визначення експертних оцінок; в) оцінювання – експертизування значень передбачувальних кільканадцяти можливих ознак наявності кожного з принципів. Водночас кількісна процедура складалася із: 1) ознайомлення із змістом і будовою таблиці-анкети експертного оцінювання; 2) виставлення експертами індивідуальних балів за кожним критерієм оцінювання; 3) первинної статистичної обробки результатів індивідуальної експертизи й гіпотетичного визначення узагальнених оцінок; 4) проведення відкритої дискусії за методами "узгоджувальної комісії" і "мозкового штурму"; 5) вироблення узгодженості стосовно колективної експертизи результатів інноваційного програмного продукту.

Отже, процедура експертного оцінювання освітньої технології модульно-розвивальної системи сприяє ґрунтовному вивченню змістово-психологічного перебігу ППЕ, який є дієвим стимулом зростання творчої майстерності педагога та важливим чинником культурного розвитку особистості учня. Крім того, технологія та процедура ПЕ дає змогу довести інноваційність освітньої системи на предмет її чотириаспектного розвивального впливу на учнів: процес навчання як інформаційно-пізнавальний цикл активізує форми пошукової пізнавальної активності і забезпечує розумове зростання кожного; процес виховання як нормативно-регуляційний період зумовлює нормонаслідування і формує систему особистісних рис і властивостей наступників; процес освіти як світоглядно-ціннісне оволодіння соціокультурним досвідом активізує вартісно-етичну активність і прискорює психосмисловий розвиток як індивідуальності; процес самореалізації як духовно-спонтанний ритм забезпечує самотворення особи як універсума.

### **Висновки до другого розділу**

1. Наукове пізнання психолого-педагогічних закономірностей за умов його логіко-історичної наступності сприяє перетворенню, структурному розширенню та вищому узагальненню об'єктивних знань про сучасні освітні системи і технології. Психолого-змістове розгортання організованого навчально-вихов-



ного процесу характеризується або пізнавально-інформаційним наповненням за традиційної освітньої моделі, або соціально-культурним – за інноваційної. Тоді у першому випадку виявляються переважно закономірності педагогічного процесу, що центровані довкола засвоєння знань, у другому – психолого-педагогічні закономірності безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів.

2. Історично утвердилося так, що закономірності розглядаються як установлені взаємозв'язки між освітніми явищами, котрі наповнені певним психолого-дидактичним змістом. Дослідження освітніх теоретичних систем зорієнтовані на процеси навчання, виховання, учіння чи культуротворення, кожен з яких має специфічне психологічне підґрунтя. Зокрема, закономірності навчальної діяльності спрямовані на з'ясування процесів розумового розвитку і засвоєння знань, педагогічної – мають ідеологічне та нормативне спрямування і відображають процеси соціального розвитку людини, учбової – вивчають функціонування і розвиток теоретичного мислення та освоєння наукових знань, освітньої – обґрунтовують універсальні залежності і мислесхеми психокультурного розвитку наступника як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума.

3. Закономірності цілісного модульно-розвивального процесу відображають науково спроектовану психомистецьку логіку розгортання полідіалогічної навчальної взаємодії і центруються на психологічно паритетній діяльності вчителя і учнів. Змістово-психологічна характеристика закономірностей функціонування повного інноваційного циклу навчання показала, що має місце переважання розвивальних цілей над дидактичними, соціально-культурного змісту над науковим, психомистецьких технологій над методами наuczіння, особистісних завдань і результатів над академічними, й, насамкінець, психологічного експертизування над суто дидактичним.

4. Технологія ПЕ у МРСН – це багатопроцесна система спільної освітньої роботи учнів, учителів, управлінців та експертів із її психологічного проектування, організації та проведення задля досягнення конкретного результату діяльності при забезпеченні комфортних умов для всіх учасників. Її основу становлять науково-програмова, науково-методологічна, науково-модельна та оці-

новально-практична складові, які характеризують професійний поступ експертів від набуття знань про експериментальну школу до її оцінки і написання звіту. Запропонована нами оргтехнологічна модель ПЕ максимально враховуючи вітакультурний контекст кожної школи, оптимально програмує формат параметрично-часових координат діяння експерта у просторі інноваційної системи навчання. Це дає змогу повно вивчити способи і засоби реалізації психологічного змісту дослідно-експериментальної роботи у кожному окремому випадку організації розвивальної взаємодії в системі шкільних взаємостосунків, з'ясувати проміжні наслідки та зафіксувати вирішальні переходи учасників ППЕ від одного стану до іншого.

5. Технологія ПЕ передбачає однозначність виконання задіяних до неї процедур, зважаючи на складність культуротворчої мети МРСН, та змістовно зреалізовує завдання трьох головних етапів експертизування – підготовчого (розробка програми експертизи), основного (її проведення) та завершального (обробка та аналіз даних, формування висновків і рекомендацій). Робота експертів за формою виявлення розмежована на якісну та кількісну і визначається: а) повнотою поінформованості кожного щодо аргументацій і результатів оцінювання інших колег, б) збереженням анонімності та незалежності експертної діяльності, в) досягненням професійного консенсусу за будь-яких проблемних умов ділової комунікації.

#### **За матеріалами розділу опубліковані праці:**

1. Ребуха Л.З. Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство – 2004. – №3. – С. 106–114.

2. Ребуха Л.З. Проблема експертного оцінювання експерименту з модульно-розвивального навчання. Економіка освіти: Зб. наук. праць. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 205–212.

3. Ребуха Л.З. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 75–96.

4. Ребуха Л.З. Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 201–217.

5. Ребуха Л.З. Технологія проведення психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання. Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2005. – Вип. 15. – Частина II. – С. 98–105.

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРТНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

#### 3.1. Психологічна експертиза ефективності психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання

Десятирічний досвід утілення модульно-розвивальної системи освіти вимагає ретельного відстеження впливу конкретних організаційно-освітніх нововведень на видозміну спрямування, змісту, способів і характеру навчально-виховного процесу, оскільки реформування життєдіяльності навчального закладу призводить до порушення постійних зв'язків змістового функціонування організації, спричинює системні зміни цілей, завдань, мотивації у взаємодії учасників навчального процесу.

Нині не існує єдиного загальноприйнятого підходу до комплексного оцінювання як інноваційних освітніх проєктів, так і новаторської психолого-педагогічної практики. У цьому зв'язку винятково важливо визначити інноваційну повноцінність обстоюваної освітньої системи, а саме новаційність програм та проєктів, що ґрунтуються на об'єктивності, комплексності, надійності із організованими навчальними, виховними, освітніми і самореалізаційними потоками, які поетапно розгортаються у цілісному модульно-розвивальному процесі безперервної полідіалогічної взаємодії вчителя і учнів [117]. При цьому системне проєктування ПЕ як фахово досконалої діяльності передбачає проведення такого оцінкового аналізу, що:

а) з'ясовує напрями проведення експертизи відповідно до об'єкта і предмета дослідження;

б) визначає можливість і цілісність новоутвореної експериментальної системи, що ґрунтується на поетапному створенні її теорії, методології, технології та експериментальної практики;

в) досліджує внутрішнє функціонування інновації та її основних характеристик, які полягають в активному оволодінні особистістю знаннями, вміннями, нормами і цінностями;

г) прогнозує перспективи функціонування навчального, виховного та освітнього процесів у контексті самореалізації особистості вчителя і учня.

Особливістю обстоюваної освітньої системи є орієнтація на конкретну особистість, котру обстоюють як найвищу цінність будь-яких педагогічних дій і впливів. У результаті змістово-психологічного наповнення освітньої роботи вчитель поетапно спричинює в учня: 1) процес добування наукових знань з орієнтацією на критерій їх істинності, а відтак активізує внутрішні резерви самопізнання; 2) збагачення його ментального досвіду шляхом особистої причетності до еталонів майстерності та розвитку в нього самоповаги; 3) розширення поля його соціальної дії та світогляду у контексті доброчинності та позитивного самоствердження; 4) самореалізацію індивідом кращого природного та особистісного потенціалу [117].

Здійснити оцінювання повноцінності розвитку функціонування освітнього закладу можна за створеною у 2000 році анкетною-звітом [152], що через систему різноаспектних критеріїв діагностує якісний стан об'єкта дослідження, враховує середовищні умови існування організації, соціальні аспекти конструювання співпраці учасників та їхні психологічні особливості у прогнозуванні освітньої взаємодії. Так, експертна методика "Про розвиток психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивальної системи навчання" (Додаток А) визначає сім критеріально обґрунтованих показників: а) статистичні дані про навчальний заклад; б) загальні відомості про організацію експериментальної роботи; в) виконання завдань підготовчого та г) концептуально-організаційного етапів експерименту; д) результати діяльності психологічної служби за звітний період; е) авторське інноваційне програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи; є) інтелектуальне забезпечення проблемного поля ППЕ. Ці критеріальні блоки досліджують наявність чи відсутність інноваційного розвитку освітньої системи, різнобічно і ґрунтовно оці-

нують інноваційний експеримент й у такий спосіб визначають доцільність та перспективність модульно-розвивальної освітньої системи в окремій середній школі чи гімназії.

Професійне оцінювання експерименту за сукупністю критеріїв дає змогу відстежити етапи впровадження нововведень, позитивні зміни та труднощі, котрі мають місце під час уходження інновації у шкільну практику. Для проведення ПЕ в експериментальних школах в кожному окремому випадку створювалась експертна група. До її складу входили: автор інноваційної системи, директор школи і його заступник з експериментальної роботи, учитель-методист, два психологи та автор цієї дисертації. Члени експертної групи спочатку здійснили індивідуальну ПЕ, а потім колективну, вдаючись до відкритої дискусії.

Під час виконання процедури експертного оцінювання модульно-розвивальної системи з переліку характеристик були усунуті ті, що притаманні класно-урочній системі ("Успішність учнів", "Управління школою", "Середній коефіцієнт освоєних знань з базових дисциплін у школі", "Оцінювання роботи методичної служби з учителями школи" тощо). Водночас у переліку немає показників, що входять до структури більш загальних і знайшли відображення в дослідженні (наприклад, "Науково-парадигмальне обґрунтування перспектив розвитку соціально-культурного простору школи", "Методологічне обґрунтування програми дослідно-експериментальної роботи школи" тощо).

Результати структурно-функціонального аналізу пропонованих показників свідчать про можливість довершеної ПЕ ППЕ, зміст яких наочно демонструє сутнісні характеристики інноваційної системи. "Анкета-звіт" містить загальні відомості про навчальний заклад: адресні дані, прізвища директора та заступника, керівника-координатора експерименту, завідувача міськво, райво та інших його учасників. Статистичні дані утримують такий критеріальний ряд, як: освіта, вік, кваліфікація, звання і нагороди педпрацівників, кількість учнів у закладі, середнє наповнення класів й режим роботи закладу (Додаток А, табл. А.1). У цьому аспекті проведена у 2002-2003 роках компетентна ПЕ вказує на наступні результати. Найбільший відсоток (89,6%) учителів, що мають вищу

освіту – у ЗОШ №10 м. Бердичева, а кількість педагогів із званнями та нагородами, відповідно, у ЗОШ №164 м. Харкова – 17 осіб, ЗОШ №10 м. Бердичева – 14, ЗОШ №43 м. Донецька – 11 та ЗОШ №54 м. Луганська – 11. Найбільшою за кількістю учнів є Бердичівська школа, в якій навчаються 1386 учнів, середнє наповнення 1-4 класів – 29 учнів, 5-9 класів – 32 учні, 10-11 класів – 24 учні. Відрадним є той факт, що всі школи працюють в одну зміну за п'ятиденним робочим розкладом занять.

ПЕ даних розділу "Загальні відомості про організацію експериментальної роботи" (Додаток А, табл. А.2) показала, що експериментальні школи започаткували експеримент у 1995 та 1997 роках. У кожної з них є авторські наукові програми дослідно-експериментальної роботи з певної теми („Школа розуміння”, „Школа свідомості” та ін.), що мають складну структуру і подвійне функціональне спрямування, а також конкретну мету, завдання, ідеї, принципи, зміст дослідження та діяльність (табл. 3.1). Ці програми дають змогу учасникам навчального процесу інтелектуально осмислювати навколишній і власний внутрішній світ, стимулювати їх до ґрунтовного, духовно-креативного розуміння природної, соціальної і персоніфікованої дійсності, а тому відкривають шляхи стрімкого психосоціального зростання і психологічного здоров'я особистості, її соціальної гармонії, готовності і здатності творити себе і довкілля. Кожна із трьох експериментальних шкіл (м. Бердичева, м. Донецька та м. Луганська) почали працювати у третьому – розвивально-формуальному етапі експерименту, виконали завдання підготовчого та концептуально-організаційного, а педколектив м. Харкова більш тривалий час знаходиться на третьому етапі.

Ефективність реформування освітньої системи та її перехід від класно-урочної до модульно-розвивальної залежить значною мірою від кількості вчителів, які впроваджують інноваційні зміни. Так, ПЕ підтвердила, що їх відсоток від загальної кількості педагогів школи становить: у Бердичівській ЗОШ № 10 – 58,3%, Донецькій ЗОШ № 43 – 78,6%, Луганській ЗОШ № 54 – 62,1 % та Харківській ЗОШ № 164 – 86,8%. Ці результати далекі від початкових, оскільки на час проведення експертизи (2002-2003 роки) картина із дистанційною підготовкою педагога-

Таблиця 3.1

## Вихідні дані експериментальних та контрольних шкіл за результатами „Анкети-звіту”

Експериментальні школи		Експериментальні умови														Програмово-методичні													
		Організаційно-управлінські																											
		Дата започаткування експерименту	Наявність наукової програми	Пройдені етапи	Особливості розкладу занять	Особливості навчального дня	Ставлення батьків до експерименту	Виконання дист. підготовки вчителів	Рівень психологічної грамотності вчителів	Час на оволодіння інновацією (у год.)	Структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи																		
ЗОШ №10 м. Луганськ	1997	1997	+	I–III	Чотирижневий цикл	2x30, 3x30	+	86,6 %	Середній	126	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	86	48							
ЗОШ №43 м. Донецьк	1997	1997	+	I–III	Двоцикловий цикл	2x30, 3x30	+	84,1 %	Середній	170	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	93	44							
ЗОШ №10 м. Бердичів	1995	1995	+	I–III	Семестровий розклад	1x45	+	85,7 %	Близький до середнього	123	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	80	12							
											1. Творчі групи		2. Дослідні лабораторії		3. Педагогічні студії		4. Школи пед-майстерності		5. Науково-методичні ради		6. Дослідно-психологічний центр		7. Інформаційна служба		8. Філії кафедр ВНЗ		Граф-схеми (створені у %)		Міні-підручники (кількість штук)





психолога-дослідника змінилася не в кращий бік, адже з роками кількісний склад учителів змінюється. Плинність кадрів призвела до дещо занижених відсоткових розрахунків у цьому напрямку роботи. Тому в експериментальних школах модульно-розвивального типу є потреба підвищувати якість професійної підготовки вчителів до продуктивної інноваційної діяльності. Однак ця проблема частково розв'язується різнобічним задіянням кожного вчителя до систематичної пошукової роботи у створенні авторських програмово-методичних засобів, проведенні комплексних психодіагностичних обстежень школярів, застосуванні модульно-розвивальної освітніх технологій і використанні психомистецьких технік ведення актуальної розвивальної взаємодії у класній кімнаті.

Позитивним є те, що кожна школа, яка впроваджує ППЕ у шкільну практику має діагностичний центр та у трьох із них є редакційно-видавничий орган, який за своїм кількісним складом у Харківській ЗОШ дещо більший (10 осіб), ніж в освітян м. Донецька (4 особи) та ЗОШ м. Луганська (3 особи). Відтак кількість підготовлених до друку та опублікованих видань у Харківській школі є значно більшим за обсягом (відповідно 4, 2 і 1) (Додаток А, табл. А.2).

Водночас експериментальне впровадження нової моделі школи передбачало її матеріально-фінансового забезпечення, а саме наявності коштів для придбання методичної та іншої літератури, інноваційних програм, міні-підручників тощо, на систематичні відрядження виконавців експерименту для консультування з науковими керівниками і координаторами, відвідання найактивнішими виконавцями експериментальних шкіл та їхньої участі у семінарах-практикумах, курсах інтенсивного навчання інноваційній майстерності та належної поінформованості щодо подальшого розгортання експерименту; для запрошення наукових керівників і координаторів експерименту до школи та організації тижневої продуктивної співпраці науковців і практиків згідно з поточними завданнями дослідницької діяльності. За підсумками анкети-звіту (Додаток А, табл. А.2) нами встановлено, що джерелом фінансування експериментальних шкіл є управління освіти і науки на рівні області, а також різні додаткові надходження, котрих вимагає експериментальна робота. Однак саме за браком коштів багато умов ППЕ не виконуються.

Кожна модульно-розвивальна школа, крім одного-двох комп'ютерних класів, має окремо кілька комп'ютерів для потреб психологічної служби. Як показали результати експертної оцінки, інноваційну роботу підтримують управлінські структури райво, міськучо, облуро, хоч педагогічні колективи здебільшого одержують від них незначну допомогу, яка відображена хіба що у скеруванні напрямків роботи, контролі та наданні нормативних вказівок.

Водночас показники експертизи підтвердили позитивне ставлення батьків до експериментальної роботи. Останні задоволені гнучкою системою розкладу занять, що дає змогу уникати перевантаження дітей та зменшити обсяг домашніх завдань, вивільнити їм час для самостійної, пошукової та творчої роботи. Якісно новий підхід до складання розкладу, як відмічають батьки, створює умови для глибшого осмислення та міцного засвоєння учнями шкільного матеріалу, сприяє уповільненню стомлюваності і зростанню якості їхньої підготовки до занять. Відтак школярі мають більше часу для організації дозвілля, участі у гуртковій роботі, спортивних секціях та інших формах активного відпочинку.

Результати впровадження інноваційної організації управлінської моделі школи повністю знайшли відображення у трьох експериментальних школах міст – Донецька, Луганська і Харкова, як це видно із зведених результатів таблиці 3.1. Інша ситуація у ЗОШ №10 м. Бердичева. У 2000 році педагогічний колектив відмовився від 20 - і 30-хвилинного заняття, яке враховує як психофізіологічні ритми працездатності учнів, так і вікові можливості щодо ефективного поєднання фізичної активності та розумової діяльності, і перейшов до 45 хвилинного уроку, тобто порушив одну з важливих вимог МРСН, а відтак організація навчального тижня і розклад занять залишилися повністю традиційними. Ці особливості негативно відобразилися і на системній диференціації навчання, яка обмежилася її внутрішньокласною моделлю.

ПЕ відмічено, що в кожній експериментальній школі затверджено план та графік роботи психологічної служби, діяльність якої фіксується у схемах, таблицях, рекомендаціях та висновках. На кожного учня і вчителя за умовами екс-

перименту заведено психолого-педагогічну картку, де вказується психодіагностичний інструментарій, який використовується комплексно під час визначення інтелектуального та особистісного розвитку всіх його учасників, для з'ясування рівня фахової грамотності педагогів і володіння ними науковою інформацією про стан і можливості розвитку учнівських колективів та кожного учня, про мікроклімат сім'ї, де виховується наступник. Карта комплексних діагностичних обстежень реалізується щорічно за окремою програмою проведення низки тестувань, обробки та аналізу його результатів. Робота над нею забезпечує ґрунтовне вивчення вихідних рівнів психологічного розвитку учасників навчально-виховного процесу – учнів, учителів, батьків.

В експериментальних школах створено нові структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи: творчі групи, дослідні лабораторії, педагогічні студії, школи педмайстерності, науково-методичні ради, дослідно-педагогічні центри, інформаційні служби, філії кафедр вищих навчальних закладів та інше, які фіксують і описують динаміку оптимізації експериментальних умов не тільки як закономірний вплив інноваційної системи на груповий та індивідуальний розвиток учасників освітньої діяльності, а й як тенденцію, яка характеризує той чи інший набір якісних новоутворень у дослідно-пошуковій роботі педагогічного колективу. Найвищі результати здобуті педагогічним колективом ЗОШ №164 м. Харкова, де потяг учителів до самоосвіти, самовдосконалення, самоактуалізації, самоствердження втілюється в чітко організованій роботі, щонайперше в налагодженій позитивній діяльності дев'яти структурних підрозділів, створених за час експерименту. Для порівняння у ЗОШ № 10 м. Бердичева – 4 позитивних результати, ЗОШ № 43 м. Донецька – 6, ЗОШ № 54 м. Луганська – 7 (табл. 3.1).

Проведена нами ПЕ показала, що кожна школа в цілому на 84,1 – 98,2% виконала програму дистанційної підготовки вчителів як психологів-дослідників, які професійно зосереджують, поширюють, збагачують соціально-культурний досвід педагогічного та учнівських колективів і виконують широкий набір психолого-педагогічних ролей від діагноста, педагога, психолога, мотива-

тора, консультанта, інтелектуала, естета до професійного дослідника та експерта. Педагоги професійно оволоділи діагностичними методиками та прогресивними технологіями диференціації та індивідуалізації навчання, набули навичок наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм; вони спроможні дати психологічну характеристику як власного особистісного розуміння, так розумового і морального зростання учнів. Учителі збагатилися новими науковими знаннями у сфері психології і педагогіки інноваційної освіти, психологічними методами і тестами, які використовують у власній щоденній практиці не формально, а змістово. Сьогодні вже можна говорити про якісно вищий стосовно педагогічного оточення рівень психологічної грамотності наставників експериментальних шкіл як основних виконавців наукової програми.

На базі кожної експериментальної школи проведено семінари і заняття, які виконувалися науковими керівниками програми й знайшли своє відображення у кількості годин, витрачених педагогами на оволодіння: а) теорією модульно-розвивального навчання, щоб зафіксувати постійні, важливі залежності розвивального впливу інноваційного навчання на особистість вчителя і учня; б) проблемно-модульною методологією, щоб найкраще пізнати природу модульно-розвивального способу організації навчального процесу; в) інноваційно-освітньою технологією, щоб здійснити реалізацію наукових програм та проєктів; г) психодіагностичною роботою, щоб з'ясувати рівень фахової грамотності педагогів та володіння ними науковою інформацією про стан і можливості розвитку учнівських колективів й кожного учня; д) підготовкою методичних розробок, статей тощо. Розуміння учителями взаємодоповнених основних сфер духовного виробництва (теорії, методології, технології і досвіду пошукової діяльності), що виконують тільки їй притаманні завдання, привели педагогів-експериментаторів до відшукання достовірного та міждисциплінарного знання, які є наслідком інноваційних перетворень. Найвищими у цьому аспекті здобутків є показники ЗОШ №164 м. Харкова та ЗОШ №43 м. Донецька. Загальна кількість ресурсних годин тут становить 190 та 170 відповідно (табл. 3.1).

Отже, результати ПЕ підготовчого етапу експерименту (Додаток А, табл. А.3) переконливо довели, що досвід інноваційних шкіл враховується адміністрацією і педколективом конкретної школи якісно та повно, це дає їм змогу порівняти свою роботу з надбаннями інших шкіл та запровадити все позитивне у власну експериментальну практику.

Після завершення підготовчого етапу експериментальні школи вступили у другий, концептуально-організаційний, етап, основне завдання якого полягає у практичному впровадженні МРСН. Результати ПЕ свідчать про якісну зміну моделі управління закладом, що виявлені у нових суб'єктах управлінської діяльності. В усіх школах до виконання своїх обов'язків приступили заступники директорів як з наукової так і з експериментальної роботи. На жаль, на час експертного оцінення у ЗОШ №10 м. Бердичева, не було заступника директора з експериментальної роботи, одне з головних завдань якого сприяти реалізації інноваційної програми.

Подані дані таблиці А.4 (Додаток А) підтверджують, що повним ходом здійснюється комплексне вивчення психолого-педагогічної ситуації у експериментальних школах. Тести інтелекту та опитувальники, що застосовувалися психологами спочатку для диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, перетворилися на інструмент наукової перевірки запровадження МРН. Безумовно, всі психодіагностичні методики (батарея тестів інтелекту; тести особистісної адаптованості; оцінка агресивності педагога, соціометрія тощо) адаптовані до умов діяльності закладу і дають змогу об'єктивно визначити розумовий, соціальний та творчий потенціал учителів і учнів. Їх пройшли 4186 учнів і їхніх батьків, 272 учителя і вихователя, що свідчить про колосальну роботу кожної школи за нової організаційно-управлінської моделі, а саме психолого-педагогічної служби, діагностичного та науково-методичного центрів.

Зроблено ще один важливий крок до впровадження експериментальної системи – ефективно використання педагогічним колективом універсальної моделі організації навчального модуля, де кожний міні-модуль має певну освітню,

здебільшого психодраматичну, технологію. На жаль, на час проведення ПЕ, повним функціональним циклом навчального модуля користуються не всі вчителі. Так, із 272 осіб повністю оволоділи інноваційною технологією лише – 110 (40,5%) педагогів, частково – 79 (29%), зовсім її не використовує – 83 (30,5%), переважно молоді спеціалісти, котрі не пройшли відповідної фахової перепідготовки. Ці кількісні показники впливають на результативність експерименту й становлять його негативний психологічний прогноз.

Ідея створення ППЕ передбачає проведення на всіх рівнях (загальнодержавному, регіональному, міському) семінарів, конференцій, "круглих столів" з МРСН. Кожна школа щоквартально проводить їх у себе і водночас бере участь у таких заходах, де у творчих наукових дискусіях з'ясовуються та розв'язуються проблемні інноваційні завдання (Додаток А, табл. А.4).

„Анкета-звіт” (Додаток А, табл. А.5) дозволяє відстежити результати діяльності психологічних служб за 2000–2003 роки. Так, за звітній період, щоб виявити ступінь продуктивності та якість інноваційної освіти, проведено психодіагностику інтелекту учнів: у ЗОШ №10 м. Бердичева до участі у тестуванні залучено 674 учні середньої ланки, що становить 97,4% від загальної кількості школярів 5-9 класів (шість тестів, три зрізи); ЗОШ №43 м. Донецька – 330 учнів (95,1%) 5-9 класів та 92 учні (79,3%) 10-11 класів (п'ять тестів, три зрізи); ЗОШ №54 м. Луганська – 598 учнів (98,5%) 5-9 класів та 112 учнів (86,8%) 10-11 класів (три тести, чотири зрізи); ЗОШ №163 м. Харкова – 471 учень (95,5%) 5-9 класів та 203 учнів (89,4%) 10-11 класів (три тести, чотири зрізи). Результати тестувань свідчать про зростання розумових потенцій школярів експериментальних шкіл середніх та старших вікових категорій, а в окремих випадках – про досить значне.

Одночасно у кожній школі педагогічний колектив продовжує роботу, спрямовану на формування здорової, здатної самоактуалізуватися, особистості. Тому психолого-педагогічною службою, діагностичними та науково-методичними центрами здійснюється відбір тестових методик, які допомагають найбільш точно розкрити можливості кожної дитини за проведеним глибоким пси-

холого-педагогічний аналізом показників психічного розвитку учнів. З цією метою здійснене масштабне діагностичне обстеження учнів з 1 по 11 класи з використанням серії методик, що дозволяє визначити міжособистісні, мотиваційні та емоційні якості індивіда (Додаток А, табл. А.5).

ПЕ досліджено динаміку позитивних змін у психосоціальному розвитку особистості учнів експериментальних шкіл. Глибокий аналіз одержаних результатів свідчить: мотиваційна сфера розвитку школярів знаходиться на достатньому рівні; пізнавально-пошукова активність, самооцінка-самоконтроль, рівні підготовки з базових дисциплін та навчальної успішності знаходяться в межах середнього і достатнього рівнів; пропагуються у шкільному оточенні загальнолюдські цінності і ціннісні орієнтації; відмічається позитивний характер динамічних змін в інтелектуальній сфері та соціально-психологічному кліматі в цілому. Загальний коефіцієнт особистісної адаптації школярів модульно-розвивальних шкіл становить від 51,2% у харків'ян, 47,3% у донеччан, 45,6% у луганчан до 35,9% у бердичівлян. Успішній інноваційній діяльності передують досить високий середній показник (за 10 бальною системою) самоактуалізації вчителів і учнів, що становить від 6,5 бала до 8,7 балів та належний рівень психолого-педагогічної грамотності наставників, як це видно з таблиці А.5.

Отже, ПЕ відзначає, що результати діяльності психологічної служби є ґрунтовними щодо психодіагностичних обстежень учнів і вчителів експериментальних шкіл на предмет їхнього інтелектуального, розумового, соціального та творчого потенціалу. Відомості про психосоціальні можливості кожного учасника розвивальної взаємодії, кожного класного колективу і всієї школи дали змогу порівняти на ефективність розвитковий потенціал інноваційного освітнього простору експериментальних шкіл між собою. Зокрема, комплексна діагностика інтелектуального та особистісного розвитку учасників уможливило з'ясування рівня фахової грамотності педагогів, що знайшла своє відображення в публікаціях учителів у науково-методичній пресі та спецвипусках журналів за роки експерименту. Відтак 12 та 11 наукових статей є у вчителів експериментальних шкіл міст Донецька та Харкова. Позитивною результативністю відміча-



ється робота психологічної служби даних шкіл з учителями, учнями, адміністрацією та батьками, мета якої полягала у визначенні міжособистісних, мотиваційних та емоційних рис особистості (табл. А.5).

Однак слушно вказати на дві нерозв'язані проблеми: а) має місце брак корекційних програм щодо роботи з "важкими" дітьми, програм для розвитку пізнавальних процесів, нових науково-методичних засобів; і б) недофінансування, або взагалі його відсутність, що унеможлиблює ефективний ППЕ.

Відповідно до „Анкети-звіту” про розвиток ППЕ з МРСН якісна експертна характеристика авторського (учительського) програмово-методичного забезпечення кожної експериментальної школи вказує на внутрішню організовану освітню діяльність навколо ціннісно-сміслової сфери наступників, що збагачує їхню свідомість знаннями, культурними універсаліями і моральними вартостями (Додаток А, табл. А.6). Так, головні завдання, які учителями-дослідниками ставляться до: 1) граф-схем навчальних курсів – дати змогу учням осмислити й особисто прийняти конкретний освітній зміст; 2) матриць навчальних модулів – адаптувати зміст навчальних курсів до цілей і завдань культурного розвитку особистості учня; 3) наукових проектів навчальних модулів – вибудувати ідеально-практичний прообраз паритетної освітньої співдіяльності у динамічному контексті безперервної взаємодії; 4) освітніх сценаріїв модульних занять – втілити психодраматичну концепцію паритетної освітньої діяльності; визначити центральну сюжетну лінію самовпливу кожного учня, щоб активізувати його внутрішні психодуховні стани і процеси; 5) розвивальних міні-підручників та індивідуально-освітніх програм самореалізації – самоздійснити систему освітніх вчинкових дій й еталонно забезпечити самоуправління і саморозвиток індивідуальності.

У кожній експериментальній школі нами проекспертизована наявність цих науково-методичних засобів (див. табл. 3.1). Так, граф-схеми навчальних курсів, що дають змогу мисленнево досягнути кожним учнем власне психокультурне зростання з конкретного курсу упродовж навчального року, створені та апробовані повністю у ЗОШ №164 м. Харкова. Однак у ЗОШ №10 м. Бердичева

цей показник становить 80%, ЗОШ №43 м. Донецька – 92% та ЗОШ №54 м. Луганська – 86%, що в середньому становить по всіх школах 89,5%. Частково проведена їх внутрішкільна експертиза. Розроблено з усіх предметів матриці вітакультурного змісту розділів і тем у харків'ян та донеччан. Вони допомагають учителям гранично окреслити конкретний освітній простір (зміст, досвід), в якому оптимально можливий поступальний розвиток учня як суб'єкта-індивідуальності культуротворчих вчинкових дій, а відтак і саморозвиток внутрішнього світу власного Я. Учителями шкіл створено розвивальні міні-підручники майже з кожного курсу, де у стислому обсязі розкрито завершені фрагменти змістового модуля у єдності блоків знань, умінь, норм і цінностей. Науково-методичної допомоги потребують педагоги бердичівської експериментальної школи, оскільки лише окремі учителі працюють над підготовкою таких підручників. Їх у цій школі створено 12, однак не всі вони науково відредаговані та експертизовані.

Педколектив харківської школи успішно створює освітні програмами самореалізації особистості учня, що наочно підтверджує методичний збірник „Програма самореалізації особистості”. Ці програми відіграють важливу роль в організації різних видів самоактивності, їх індивідуальне проходження дає змогу учневі реалізувати наявний інтелектуальний, соціальний і духовний різновиди потенціалу. В школі підготовлено, науково відредаговано та адаптовано 11 таких програм.

ПЕ учительських компонентів інноваційного забезпечення підтвердила незаперечні здобутки, які відображаються у виданнях власної продукції вчителями-дослідниками, що сприяє обміну досвідом й утворює розвивально-адаптивне спрямування інноваційної освітньої системи. Відтак подальше освоєння методології, теорії та технології модульно-розвивального навчання розкриває нові перспективи для шкільного колективу у розвитку науково-методичного забезпечення.

Важливим етапом у функціонуванні ППЕ є інтелектуальне забезпечення його проблемного поля (Додаток А, табл. А.7). Наукова література з МРСН, у

тому числі психодіагностичні тести та опитувальники, слугує учителям школи для удосконалення своєї роботи, допомагає традиційні навчальні курси пропустити крізь нормативний психолого-педагогічний зміст і реально вписати в сучасний вітакультурний простір модульно-розвивальної школи. ПЕ відстежила, що за браком коштів її не вистачає у кожній школі, щонайперше у Бердичівській ЗОШ №10. В теорії та практиці нерозв'язаними залишаються проблеми, що пов'язані із можливістю опублікування праць учителів, обміном досвідом (недостатність наукових конференцій, круглих столів, семінарів), віддаленістю від наукового керівника – автора інноваційної системи, потребою у систематичній ПЕ, недостатністю методичної літератури тощо.

Під час здійснення ПЕ інноваційного експерименту нами проведено експрес-опитування всіх працівників школи з метою одержання відповідей на низку запитань щодо участі кожного в інноваційному освітньому процесі. Так, експеримент задовольняє вчителів шкіл (від їх загальної кількості) м. Бердичева – на 41,7%, м. Луганська – 51,5%, м. Донецька – 54,7%, м. Харкова – 67,6% (див. табл. А.7.1). Майбутнє національної освіти пов'язують з МРСН, відповідно – 50%, 59,1%, 64,3%, 86,8% учителів експериментальних шкіл, що підтверджує їхні оптимістичні погляди, незважаючи на фінансові, матеріальні та інші проблеми. Крім того, більше половини педагогів кожної школи переконані, що ця система навчання сприяє засвоєнню знань, умінь, норм і цінностей учнів, а високі відсотки вказують на те, що вчителі добре оволоділи теорією МРСН і можуть практично реалізувати її інноваційні технології. Всі схвально відповіли, що саме вона ефективно використовує психологічні закономірності розвитку особистості та зосереджує все те прогресивне, що напрацювала вітчизняна психологія (62,5%, 63,6%, 69%, 88,2% відповідно).

Незначні розбіжності є у відповідях щодо п. 4 та п. 6 таблиця А.7.1. Учителі хотіли б більше одержати науково-консультативної допомоги з боку наукового керівника експерименту й відповіли "швидше так, ніж ні" (ЗОШ №10 м. Бердичева – 33,3%, ЗОШ №43 м. Донецька – 21%, ЗОШ №54 м. Луганська – 47%, ЗОШ №164 м. Харкова – 57,4%). Водночас для учителів м. Бердичева

проблематичними завданнями є створення інноваційного забезпечення МРСН (освітні сценарії, міні-підручники), оскільки активну участь у їхньому створенні беруть лише 5 вчителів, що становить 5,2% від загальної кількості (96 вчителів). Це пояснюється тим, що педколектив самовільно змінив умови експерименту, які негативно позначилися на практичній реалізації його програмово-методичного забезпечення.

Вихідні дані контрольних шкіл (див. табл. 3.1) свідчать про те, що лише у ЗОШ №29 м. Тернополя є наукова програма, котра реалізує спеціалізацію школи на поглиблене вивчення іноземних мов. Дві інші школи (ЗОШ №11 м. Тернополя та ЗОШ с. Купчинці) є класично традиційними і працюють за навчальними стандартними програмами загальнодержавного зразка та невід'ємно пов'язані із семестровим розкладом навчальних занять і 45 хвилинним уроком. У ЗОШ №29 функціонують новаційні структурні підрозділи – школа педмайстерності, науково-методична рада та творчі групи.

Отже, результати ПЕ ефективності ППЕ, для проведення якої нами були залучені чотири експериментальні школи модульно-розвивального типу, котрі на практиці реалізують набір його вимог показали, що:

по-перше, кожна експериментальна школа працює за авторськими науковими програмами, які оптимально розвивають особистість як учня, так і вчителя. Сьогодні вчителі міст Бердичева, Донецька та Луганська знаходяться на початку третього – розвивально-формульовального етапу експерименту, де кожним учителем відпрацьовуються освітні психомистецькі технології, за допомогою яких реалізується повний функціональний цикл навчального модуля. Педколектив ЗОШ № 164 м. Харкова його завершує, тому він системно і науково аналізує результати ППЕ та оформляє їх у вигляді наукових звітів і методичних рекомендацій (книги, посібники, міні-підручники, статті, тези, тощо);

по-друге, усіма експериментальними школами завдання підготовчо-організаційного етапу виконані: проведено діагностику розумового і морального розвитку особистості учнів і вчителів, педагоги практично оволоділи психодіагностичними методиками, прогресивними технологіями диференціації та ін-

дивідуалізації навчання, набули досвіду наукового проектування проблемно-модульних навчальних програм. Значні результати досягнуті завдяки реалізації запропонованої програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника. З'явилися нові структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи (творчі групи, дослідні лабораторії, педагогічні студії, школи педмайстерності, науково-методичні ради, дослідно-психологічні центри, інформаційні служби, філії кафедр вищих навчальних закладів, тощо);

по-третє, високі здобутки у виконанні завдань розвивально-форму-вального етапу розвитку експериментальних шкіл відображені у їхніх авторських методологічних моделях. Передусім змінена сама модель управління закладами за час експерименту, в якій традиційні освітні компоненти взаємодоповнюються науково-дослідними (діагностичний центр, соціально-психологічна служба, науково-методичний відділ, експертна та редакційно-видавнича групи). Експериментальні школи, крім Бердичівської № 10, працюють у режимі 20-хвилинних модульних занять у початковій школі і 30-хвилинних – у середній та старшій. Причому ці заняття здвоєні, строєні й системні, що дає змогу зосередити увагу учня на щоденній підготовці всього двох-трьох предметів, а не п'яти-шести. Надзавдання інноваційної системи – зовнішньо і внутрішньо створити з кожної особистості свідомого учасника єдиного сценарного дійства (навчальної вистави), коли розвивальні потоки організовано й самодостатньо фокусуються навколо психічного світу учня з певним віковим та індивідуальним потенціалом. Тому утворено нові зв'язки між структурними підрозділами та рівнями управління. Виявлена позитивна результативність в ефективності науково-пошукової роботи предметних кафедр за критеріями новизни, оригінальності та якості. Крім того, продуктивна позитивна динаміка в усіх аспектах функціонування навчального закладу підтвердила, що експериментальна школа – високоієрархізована організація, котра спроможна якісно виконувати набір складних соціально-культурних функцій й забезпечувати максимальний розвиток природних і соціальних потенцій, водночас організовувати виробництво якісного, об'єктивно нового наукового знання;

по-четверте, запровадження для учасників експерименту психодіагностичних методів, системи навчальних тренінгів і методологічних семінарів-практикумів підтвердили результативність діяльності психолого-педагогічних служб інноваційних шкіл. Відбулася позитивна динаміка змін у психологічному розвитку школярів, а саме в мотиваційній та інтелектуальній сферах, пізнавально-пошуковій активності, особистісній адаптованості, ціннісно-словесному зростанні. ПЕ підтвердила ефективність роботи психологічної служби школи з учителями, учнями, адміністрацією школи та батьками. Однак, залишилися нерозв'язаними такі проблеми: недостатнє фінансування, комп'ютерне забезпечення, науково-методичне оснащення інноваційного навчання;

по-п'яте, авторське інноваційне програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи забезпечується граф-схемами навчальних курсів, матрицями соціально-культурного змісту, науковими проектами, розвивальними міні-підручниками, освітніми сценаріями та програмами самореалізації. Тому кожний учитель експериментальної школи працює за системою освітніх технологій, за допомогою яких реалізується повний функціональний цикл навчального модуля, що відображено у підготовлених, науково відредагованих та адаптованих методичних збірниках, повідомленнях, тезах, статтях, тобто у виданні власної науково-методичної продукції. Результати ПЕ підтвердили неможливість впровадження модульно-розвивальної системи без великої підготовчої роботи, яка потребує значно більше зусиль, ніж утілення сучасних педагогічних інновацій будь-якого іншого напрямку та змісту. Проблематичним залишається матеріально-фінансове забезпечення експериментальної роботи, що передбачає віднайти кошти для придбання методичної та іншої літератури, експериментальних програм, міні-підручників, тощо; на систематичні відрядження виконавців експерименту для консультування науковими керівниками і координаторами, для делегування в експериментальні школи, на семінари-практикуми та ор-

ганізації продуктивної праці науковців і практиків згідно з поточними завданнями дослідницької діяльності.

### **3.2. Психологічна оцінка ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу школи**

Навчання розвиває особистість не лише завдяки змісту, методам, формам організації, а й через свою сутнісну багатовимірність, психологічне наповнення з огляду на унікальну форму психосоціального зростання індивіда. Специфіка його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, які ієрархічно представлені в загальній картині кожного учня. Проте часто основні компоненти навчання, мета, завдання, зміст, форми, методи і результати, які формують сукупний розвивальний ефект не забезпечують внутрішнє зростання учня. Для цього потрібна їх концептуальна, змістово-смісловова та логічна єдність. Якщо ж освітня система складається з різноспрямованих підсистем (інноваційних та традиційних), то вона незавершена, непослідовна, а відтак має низьку ефективність.

Одна з гіпотез нашого дослідження полягала в тому, що метасистемний рівень інноваційно-психологічних перетворень можливий тільки на третьому етапах ППЕ з МРСН.

Аналіз результатів ПЕ виявив оптимізацію психолого-особистісного зростання вчителя і учня за допомогою системи навчальних модулів та інноваційного оргклімату взаємин, коли обидва учасники не чекають готових рішень, а рухаються вгору, знаходяться у стані напруженого пошуку, здатні розв'язувати навчальні та освітні задачі і проблеми на рівні їх глобального осмислення [119]. Це відбувається внаслідок полідіалогічного наповнення розвивальної взаємодії

між ними. Тому, впливаючи на світ культурними засобами, особа плекає психоенергетику етнонаціонального досвіду, гуманні взаємини і саму себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсума. Однак педагогічна інноватика втрачає сенс чи навіть наносить шкоду без усвідомлення наукових основ цієї діяльності, без бачення її зв'язків з віддаленими цілями, без розуміння власної траєкторії психодуховного руху-поступу [115].

У зазначеному гіпотетичному форматі нами здійснена ПЕ системно-інноваційної діяльності педагогічних колективів експериментальних шкіл модульно-розвивального типу за системою складових, параметрів, критеріїв та показників (додаток Б). ПЕ була піддана ІЮД педколективів семи вищезгаданих експериментальних та контрольних шкіл, що перебувають на різних етапах запровадження загальноосвітніх змін та нововведень. Експертна модель являє собою взаємодоповнення п'яти складових – мотиваційної, змістової, операційної, які виконують функціональне навантаження у професійній діяльності наставника, а також діагностичної та управлінської, з яких одна характеризує перебіг процесів розпізнавання учителем нововведень, а друга виявляє новизну та ступінь усвідомлення нового у сфері освіти.

Першою експертною складовою інноваційної освітньої діяльності є мотиваційна, суть якої полягає у відшуканні вчителем адекватного особистісного смислу, підвищенні своєї професійної компетентності. Вона розглядається у двох аспектах: місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів (новаційність, актуальність, упроваджуваність) та у ставленні вчителів до змін, їхній сприйнятливості до нововведень (прийнятність). ПЕ відстежено, що новаційність у експериментальних школах проявляється в оригінальності та нешаблонності нововведень, а саме у проектно-дослідницькій новизні, яку учителі обґрунтовують із системно-діяльнісних позицій. Ця конкретна інноваційна зміна відповідає в усіх закладах 4 балам за шкалою оцінювання. Однак показники контрольних шкіл (ЗОШ №29 м. Тернополя – 2 бали, ЗОШ №11 м. Тернополя –



1 бал та ЗОШ с. Купчинці – 1 бал) залишилися на методично-засобовому та особистісно-суб'єктному рівнях. Низькі результати у цих школах і за параметрами актуальності та впроваджуваності. Вони відповідають критеріям масштабності і комплексності новаційних змін – 2 балам для ЗОШ №29, 1 бал – ЗОШ №11 та не виявлено жодних змін у ЗОШ с. Купчинці. Щодо прийнятності учителями нововведень, то в одній традиційній школі позитивно наслідують досвід колег (2 бали у ЗОШ №29), у двох інших просто пасивно споглядають (по 1 балу в ЗОШ №11 та ЗОШ с. Купчинці) (Додаток Б).

Високі результати виявлено в модульно-розвивальних школах, де масштабність новаційних змін проявляється на рівні обласних систем освіти, які позитивно ставляться до експерименту як закладів інноваційного типу. У цих школах комплексність інновацій проявляється у заміні всієї освітньої моделі (із традиційної на модульно-розвивальну) у ЗОШ №43 м. Донецька та ЗОШ №164 м. Харкова, що відповідає 5 балам, заміні дидактичної моделі у ЗОШ №54 м. Луганська (4 бали) та втіленням освітньої технології у ЗОШ №10 м. Бердичева (3 бали). Відтак глибинність особистісно-сміслового прийняття педагогами нововведень спонукає їх до суспільнозначущої дії, активізує культуротворчу діяльність, стимулює самовизначення особистості, тому прийняття інновації є максимально повним, емоційно та інтелектуально насиченим. Тому природно, що в експериментальних школах показники повноцінного функціонування системно-інноваційної діяльності вчителя за мотиваційною складовою вищі (сума балів найвища у харків'ян і становить 19) і різняться від аналогічних показників, отриманих у контрольних школах (мінімальна загальна кількість – 2 бали у вчителів с. Купчинці), що свідчать про істотні відмінності мотивації за модульно-розвивальною та класно-урочною системами. А це означає, що у педагогічному колективі ЗОШ села Купчинці Козівського району, який набрав за мотиваційною складовою найменшу кількість балів, не виявлено жодних інноваційних змін та нововведень у масштабності та комплексності системно-інноваційної діяльності, оскільки остання у більшості педагогів традиційних

шкіл асоціюється зі значним напруженням сил, нервовим перенавантаженням, острахом перед невдачами. Все це сприяє переоцінці складностей нововведень і недооцінці власних сил.

Отже, зведені результати ПЕ підтвердили, що в контрольних школах проблема мотиваційної готовності особистості до нововведень є однією із центральних і першочергових у підготовці вчителя до інноваційної діяльності. Однак вона успішно розв'язується у закладах модульно-розвивального типу, що сприяє особистісно-професійному зростанню та самоактуалізації педагога як психолога-дослідника.

Це наочно підтверджують зведені кількісні дані таблиці 3.2, що отримані за комплексною експертною системою (А.В. Фурмана) ефективності інновацій-

Таблиця 3.2

**Зведені результати психологічної експертизи ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічних колективів експериментальних та контрольних шкіл за сукупністю складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок (2002 – 2003 роки)**

Середні загальноосвітні школи		Складові (у балах)					Всього балів	Коефіцієнт реалізації системно-інноваційної діяльності (у %)
		Мотиваційна	Змістова	Операційна	Діагностична	Управлінська		
Експериментальні	ЗОШ №10 м. Бердичів	13	9	13	11	12	58	58
	ЗОШ №43 м. Донецьк	18	14	17	15	18	82	82
	ЗОШ №54 м. Луганськ	16	13	16	13	15	73	73
	ЗОШ №164 м. Харків	19	15	18	18	19	89	89
	<b>Середній бал</b>	<b>16,5</b>	<b>12,7</b>	<b>16</b>	<b>14,3</b>	<b>16</b>	<b>75,5</b>	<b>75,5</b>
Контрольні	ЗОШ с. Купчинці	2	1	2	1	2	8	8
	ЗОШ №11 м. Тернопіль	4	1	3	1	2	11	11
	ЗОШ №29 м. Тернопіль	8	5	7	6	8	34	34
	<b>Середній бал</b>	<b>4,7</b>	<b>2,3</b>	<b>4</b>	<b>2,7</b>	<b>4</b>	<b>17,6</b>	<b>17,6</b>

ної діяльності педколективів загальноосвітніх шкіл. ПЕ змістової складової (Додаток Б) передбачала оцінку культуровідповідності, проєктивності, модульності та соціальності інноваційної діяльності досліджуваних педагогічних колективів. Вона головно характеризує організовану сукупність різновартісних наукових знань, що адаптуються до вікових та індивідуальних особливостей учнів, а тому зумовлена державними освітніми стандартами, рівнем розвитку відповідної науки, концептуальним забезпеченням навчально-методичного комплексу. Так, за критеріями цієї складової системно-інноваційної діяльності експериментальні школи явно переважають контрольні (типові), оскільки змістово забезпечують безперервність впливу модульно-розвивальної освітньої системи на розвиток і самовдосконалення особистості.

За параметром „культуровідповідність” лише одна ЗОШ №164 м. Харкова набрала 5 балів, що підтверджує результативність інноваційної діяльності учителів щодо ґрунтового збагачення соціально-культурного досвіду української нації в усіх його проявах (науці, історії, світогляді, мистецтві, розумовій і фізичній діяльності). Досягнути високих результатів учителям школи допоміг створений за участі науковців експериментальний навчальний план, у якому передбачено рівноцінне представництво вказаних шести груп навчальних предметів у шкільну практику. Вони гармонійно поєднують наукові і практичні, раціональні і духовні, спеціальні та інтегративно зорієнтовані навчальні курси, які істотно збагачують соціально-психологічний зміст національної середньої освіти та ґрунтуються на принципах ментальності, духовності, розвитковості і модульності.

По 4 бали за цим параметром одержали педколективи ЗОШ №43 м. Донецька та ЗОШ №54 м. Луганська. ПЕ відстежила позитивні зміни в основних сферах розвитку особистості школяра (фізичній, розумовій, соціальній, моральній, духовній), що забезпечується соціально-культурним простором експериментальної школи, який першочергово науково осмислюється, проєктно та оргтехнологічно забезпечується педагогічним колективом. У цих школах педагогічне керівництво навчальними закладами здійснюється науковим обґрунтуванням,

структурним виділенням системних інноваційних умов, які поетапно вводилися упродовж наукового пошуку відповідно до цілей і завдань програми дослідно-експериментальної роботи.

Дещо відстає від попередніх шкіл ЗОШ №10 м. Бердичева (3 бали за параметром культуровідповідність). Збагачення соціально-культурного досвіду постає тут як організаційно-технологічна система із розмежуванням і взаємодоповненням у кожен момент навчання знаннями, вміннями, нормами і цінностями, коли обов'язковою вимогою є діяльнісно-вчинкова причетність особистості вчителя до реалізації етнонаціонального досвіду.

Водночас у контрольній школі №29 м. Тернополя педагогічний колектив дотримується стратегії, тактики і досвіду викладання навчального курсу шляхом реалізації соціально-культурного підходу до проектування його змісту. У ЗОШ №11 м. Тернополя та с. Купчинці культуротворче збагачення навчальних занять є локальним, випадковим явищем (відповідно 2, 1 і 1 бали одержали загальноосвітні контрольні школи за цим параметром. Це вказує на те, що у діяльності учителів традиційних шкіл не вказано магістральних шляхів культурного становлення особистості, не віднайдено способи зростання його кращих людських рис.

Важливим параметром змістової складової є проектність як можливість організації новітнього наукового знання у форматі соціального проекту, котрий за МРСН виявляє і повноцінно розвиває природні нахили, здібності та інтереси учнів. Він реалізується за допомогою наукової програми довготривалого психолого-педагогічного дослідження освітніх систем і технологій у експериментальних школах №164, №43 та №54, характеризується новизною міжнаукового змісту, виваженою структурою, стилем викладу наукової інформації і відповідає 3 балам за шкалою оцінювання (Додаток Б). У цих школах освітянська діяльність розрахована на систематичну, багатоаспектну дослідно-пошукову роботу, з різними методами дослідження, виконавцями й учасниками. Однак педагогічний колектив 10-ої школи м. Бердичева залишився на позиції науково обґрунтованої програми педагогічного експерименту (відповідає 2 балам за проє-

ктною складовою), яка розкриває напрямки роботи загальноосвітнього закладу на всіх управлінських рівнях (від директора до учнівських організацій). Це дало змогу їм змістовно наповнити системну інноваційну діяльність під час поетапного переходу від Школи знання до Школи розвитку та культури.

Зовсім інша ситуація має місце при об'єктивному психологічному оцінюванні у трьох традиційних школах, а саме у ЗОШ №11 м. Тернополя та ЗОШ с. Купчинці, де відсутні наукові програми, не має жодного експериментального проекту, хоч педагоги-новатори у цих школах теж є, але їхні оптимістичні психолого-педагогічні ідеї залишаються нереалізованими не стільки за формою, а й за змістом (за результатами ПЕ це відповідає 0 балам). Один бал за проєктивністю отримав педколектив №29 м. Тернополя. Тут підготовлено і втілено експериментально-педагогічний план проведення системи інноваційних змін у змісті навчального процесу, що спрямований на реалізацію впровадження поглибленого вивчення іноземних мов.

Строкатими є показники за параметром модульність, оскільки у жодній школі не має повного взаємодоповнення міждисциплінарної теорії, чіткої методології, повноцінної технології та експериментальної практики комплексних інноваційних нововведень на рівні освітньої системи. Однак нами відстежено інноваційну трансформацію управлінсько-дидактичної моделі освітнього закладу на рівні організації, її структури, змісту, форми, технології тощо у ЗОШ №43 та №164, що відповідає 4 балам за шкалою оцінювання. У 54 школі м. Луганська відбулася комплексна модернізація освітнього змісту в єдності організаційних, змістових і методичних нововведень. Оновлено основні ланки цілісного навчально-виховного процесу у ЗОШ №10 м. Бердичева. В ЗОШ №29 м. Тернополя відбулося удосконалення основних компонентів методичної системи, а саме у планах, програмах, методиках. Змістова та структурна організація нововведення на рівні поліпшення педагогічної техніки учителів підтверджена нами у школах №11 м. Тернополя та с. Купчинці.

Важливим параметром змістової складової (Додаток Б) є соціальність з критерієм результативності системно-інноваційної діяльності – природності

культурно-середовищного контексту у здійсненні інноваційних змін. Позитивний вплив інноваційні нововведення мають у ЗОШ №43 м. Донецька, ЗОШ №54 м. Луганська, ЗОШ №164 м. Харкова (по 3 бали одержала кожна із шкіл за результатами ПЕ) на соціально-культурну ситуацію та педагогічне мислення громадян в регіоні, області, місті, оскільки експериментальні школи набули організаційних рис науково-освітньої інституції, яка не лише забезпечує високий розвиток кращих здібностей та обдарувань учнів, а й істотно впливає на зростання соціальної активності та особистої відповідальності школярів завдяки груповим та індивідуальним зусиллям вчителів. Два бали за експертною шкалою оцінення у ЗОШ №10 м. Бердичева. У цій школі експертами виявлено високу адаптованість освітніх і педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору освітнього закладу: відтепер учительський колектив інтенсифікує розвиток особистостей, у внутрішньому світі котрих переважають морально-етичні і духовно-естетичні новоутворення, соціальні та етнонаціональні цінності. Нами встановлена низька адаптованість освітніх інновацій на педагогічне мислення населення міста у ЗОШ №29 м. Тернополя, де вчителям важко поєднати науку і практику.

Водночас експертний висновок відповідно до суми балів за змістовою складовою щодо традиційних шкіл №11 м. Тернополя і с. Купчинці (1 бал) є свідченням того, що педагогічні колективи лише локально культурно та психологічно збагачують навчальні заняття й удосконалюють основні компоненти методичної системи, тобто плани, програми, методики, навчальні і контрольні засоби; у них відсутні наукові програми чи експериментальні плани інноваційної роботи. Контрольна 29 школа м. Тернополя працює за програмою поглибленого вивчення іноземної мови, тому результати ПЕ за змістовою складовою (всього 5 балів) підтвердили, що все ж таки інноваційність культурно-середовищного контексту тут є, але вона невисока, оскільки у цьому закладі немає експериментального проекту й внутрішньої переорієнтації навчально-виховного процесу, який би набув рис толерантності, відкритості, взаємоповаги, креативності. На противагу модульно-розвивальним школам, які одержали

від 15 до 9 балів (всього 51 бал) за згаданою складовою (див. табл. 3.2), спостерігається позитивний вплив нововведень на соціально-культурну ситуацію та педагогічне мислення громадян відповідних міст, у традиційних, навпаки, відстежено низьку адаптованість до новацій, або їх формальне впровадження в наявний ковітальний простір аналізованих освітніх закладів (за зведеними даними табл. 3.2 контрольні школи за змістовою складовою отримали 7 балів).

Операційну складову експертизи системно-інноваційної діяльності становлять параметри результативності, ефективності, надійності та економічності (Додаток Б). ПЕ критеріального забезпечення результативності (самостійність добування, розповсюдження, збагачення і творення особистістю національно-культурного досвіду) підтвердила, що педагогічні колективи шкіл №43 м. Донецька, №54 м. Харкова та №54 м. Луганська працюють над навчально-проектним рівнем оволодіння освітньою діяльністю переважної більшості школярів, оскільки за модульно-розвивальним способом співпраці відбувається формування невіддільності почуттів від діяльності, думок від емоцій, знань, норм від практичної роботи. У ЗОШ №10 м. Бердичева нами відстежено особистісно вмотивовану та соціально-активну участь школярів у навчальній діяльності, що позитивно впливає на педагогічні взаємостосунки із учителями, котрі мають окреслену психомистецьку технологію безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів. Оптимальне зростання школярів у модульно-розвивальних школах відбувається за допомогою реалізації освітніх сценаріїв у практичній організації інноваційного навчання, що сприяють ситуативному розгортанню розвивальної взаємодії у класі, а процес оволодіння учнями науковими знаннями постає не як відтворення понять, прийомів, соціальних норм чи цінностей, способів мислення, а організовується як універсальна форма соціально-культурного розвитку особистості та творення нею національно-культурного досвіду.

Експерти відмічають високий рівень розвитку пошукової активності і самостійності школярів у 29 школі м. Тернополя, оскільки процес навчання зумовлений ускладненням знань і способів діяльності. Відсутні дані про зростання особистісної самостійності учнів у школах №11 м. Тернополя та с. Купчинці.

Оптимальний розвитковий вплив освітньої системи за допомогою єдності мети, процесу і результату істотно прискорює психосоціальний розвиток особистості учня у ЗОШ №164 м. Харкова (5 балів) та ЗОШ №43 м. Донецька (5 балів) через основні складові освітньої системи: управлінську, організаційно-технологічну, програмово-методичну тощо, які забезпечують оптимізацію багатоскладних процесів психосоціального зростання учасників педагогічної взаємодії та досягається шляхом модульної організації навчального процесу. Водночас інтенсифікація психосоціального розвитку особистості за допомогою інноваційної моделі із використанням завдань, змісту, форм, методів та результатів відбувається у експериментальних школах м. Бердичева та м. Луганська (по 4 бали), де створені найкращі умови розвитку професійних здібностей учителів та учнів, духовного збагачення їхньої розвивальної взаємодії, реалізації інтелектуального та особистісного потенціалу кожного.

Результати ПЕ проведеної у традиційних школах свідчать про те, що ефективність розвиткового впливу навчання прискорює психосоціальний розвиток учня завдяки новітнім освітнім технологіям у ЗОШ №29 та прогресивним формам і методам навчання у ЗОШ №11. Відтак психосоціальному розвитку учнів у школі с. Купчинці сприяє лише особистість вчителя, яка допомагає кожному наступнику накопичувати знання, уміння і навички. Відповідна кількість балів за цим параметром в аналізованих освітніх закладах становить 3, 2 і 1 (Додаток Б).

Робота закладів освіти, які працюють за конкретною програмою дослідно-експериментальної роботи, що характеризується новизною міжнаукового змісту, виваженою структурою, стилем викладу об'ємної інформації, розрахована на довготривалу дослідно-пошукову роботу педагогічних колективів. Важливою умовою їхньої роботи є надійність у позитивних змінах життєдіяльності школи. У цьому напрямку прослідковується стабільність у роботі педагогічних колективів шкіл міст Донецька, Луганська та Харкова, що спостерігається протягом останніх 7 – 9 років. Вона передбачає не тільки досягнення якісно вищих показників психосоціального і навчального зростання учнів, фахової



компетенції учителів, а й одержання об'єктивно нового наукового знання (ідеї, програми, теорії, технології, методи, закономірності тощо) про культурно зорієнтовані системи навчання. ПЕ відзначено стабільність у роботі педагогічного колективу м. Бердичева протягом останніх 5 років, котра забезпечує повне і кероване центрування розвивального потенціалу всіх основних ланок навчально-виховного процесу.

Разом з тим експертний аналіз контрольних шкіл вказує на стабільність у роботі педагогічного колективу ЗОШ №29, які останні 3 роки впроваджують у шкільну практику програму поглибленого вивчення іноземних мов. У цьому закладі має місце поступовий перехід від традиційної системи роботи школи до новаторської. Стабільність позитивних змін відсутня у ЗОШ №11 та школі с. Купчинці (додаток Б).

Дуже висока економічність спостерігається у продуктивності інтелектуальних, фізичних, матеріальних ресурсів у харківських вчителів, які за роки експериментальної роботи освоїли стратегію, тактику, техніку і досвід проектно-конструкторської діяльності в ході сумісної з науковцями діяльності, а пізніше індивідуальної та мисленнєвої роботи, що повно виправдовує матеріальні, людські та інтелектуальні витрати під час впровадження нововведень. Інноваційний результат освітньої діяльності є високим щодо економічності у ЗОШ №43 та №54 та середнім у ЗОШ №164, де переважно і посередньо виправдовуються витрати, зусилля, затрачені для здійснення експерименту. Зрозуміло, низький інноваційний результат у традиційних школах не цілком виправдовує докладені зусилля, затрачені на запровадження нововведень учителями.

Підрахунок кількісних даних експертизування за операційною складовою, як це видно із зведеної таблиці 3.2 (13; 17; 16; 18 балів у модульно-розвивальних школах проти 3; 7; 2 – у контрольних), переконує, що за типової організації навчання психосоціальному розвитку учня більше сприяє особистість учителя-педагога, ніж навчальний матеріал предметних курсів, тому культуротворче збагачення навчальних занять характеризується локальністю. Разом з тим педагогічні колективи експериментальних шкіл збагачують теорію і практику

модульно-розвивального навчання, створюють якісно інше духовно-практичне середовище педагогічної взаємодії у школі, котре підвищує розвивальний вплив навчання на культурне становлення особистості школяра.

Конкретні експертні оцінки ПЕ дали змогу чітко визначити, якими параметрами діагностичної складової учителі ЗОШ оволоділи, а які ще не змінювали (Додаток Б). Так, професійне усвідомлення педагогічним колективом запровадження у шкільну практику модульно-розвивального навчання першочергово визначається цілями і завданнями для всіх учасників інноваційного процесу. Вони повністю прослідковуються на концептуальному, проектному, експериментальному і досвідно-методичному рівнях нововведення у харків'ян, що відповідає за шкалою оцінювання 5 балам. На концептуальному, експериментальному і методичному рівнях – у донеччан та луганчан (по 4 бали). Порівняно із іншими експериментальними школами у бердичівському педагогічному колективі переважає позитивно-дієва визначеність на концептуально-технологічному та програмово-методичному рівнях щодо цілей і завдань інноваційного процесу. Тут довготривалий науковий пошук має різні за науковою, організаційною і методичною складністю завдання й, відповідно, потребує кадрової і фінансової стабільності, яка важко досягається у навчальному закладі.

Позитивно-наслідувальна визначеність для основних виконавців експерименту спостерігається у ЗОШ №29 м. Тернополя, що підтверджує істотне розширення обсягу роботи стосовно освітнього змісту. Цілепокладальність характеризується низьким рівнем визначеності педагогів щодо змісту та процедури внесення інноваційних змін в освітню практику двох інших традиційних шкіл, оскільки вони притримуються змістових структур пояснювально-ілюстративної оргсистеми школи.

Діагностична складова системно-інноваційної діяльності характеризується таким параметром ефективності, як методичність, що визначається повноцінністю системно-комплексного програмово-методичного забезпечення інноваційної діяльності вчителів. Відтак результати ПЕ підтвердили, що педагоги харківської експериментальної школи науково обґрунтовують, проектують, створюють і впрова-

джують шість унікальних, достатніх для вчителя і учня, авторських програмово-методичних засобів (граф-схеми навчальних курсів, та ін.). Учительським колективом м. Донецька реалізується п'ять, переважно достатніх для вчителя і учня, програмово-методичних засобів (усі, крім освітніх програм самореалізації). У педагогічній діяльності вчителями міст Бердичева і Луганська задіяно їх відповідно 3 та 4. Створені вчителями-дослідниками новаційні методичні одиниці є достатньо повними, унікальними та авторськими, що істотно збагачує сучасну шкільну практику розвивальним інструментарієм і технологічними алгоритмами роботи з ними. Навпаки, контрольними школами не впроваджується жоден новаційний методичний засіб.

Разом з тим інноваційні засоби характеризуються поаспектним групуванням, що дає змогу вчителям організувати ефективну спільну та індивідуальну освітню діяльність учасників навчання і досягнути всебічного психосоціального розвитку особистості. Як показали результати ПЕ, педагогічні колективи ЗОШ № 164 та №43 за кілька років експериментальної роботи зуміли оптимально взаємопов'язати фізичний, розумовий, соціальний, моральний і духовно-креативний розвиток особистості вчителя і учня у єдності становлення соціокультурного простору школи, оскільки вчителі-психологи спочатку проектували, а пізніше створювали повноцінний інноваційний простір навчально-виховного закладу, метою якого є чітка організація ритмо-потоків в одному напрямку – психокультурного зростання наступників за рівнями, групами, модулями.

По 3 та 2 бали за параметром психологічність отримали педагогічні колективи міст Луганська та Бердичева, де інтенсивний взаємопов'язаний розумовий, соціальний розвиток особистості учителя і учня відповідних шкіл пов'язаний із прийнятним соціокультурним простором освітніх закладів. Важлива роль у цьому просторі відводиться розвивальній стратегії в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії із емоційною та особистісною відкритістю партнерів, щирістю, довір'ям і безпосередністю у вияві почуттів й душевних станів.

Прискорення інтелектуального розвитку вчителя і учня у ЗОШ №29 відбувається завдяки оновленню дидактичної моделі освітнього закладу (відпові-

дає за шкалою оцінення 1 балу). Відтак не спостерігається різнобічності у культурному становленні учнів у традиційних школах №11 та с. Купчинці. Низькі бали за психологічним параметром свідчать про те, що за традиційної освітньої моделі навчання педагоги першочергово працюють з науково-предметним змістом, а тому не контролюють психолого-педагогічного наповнення актуальних взаємостосунків з вихованцями у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності. Прогностичність щодо запровадження новацій тут є нетривалою і визначається одним навчальним роком (див. додаток Б). Природно, що в експериментальних модульно-розвивальних школах та контрольній з поглибленим вивченням іноземних мов комплексний науковий прогноз щодо перспективності теоретико-методологічного, проектно-методичного і суспільно-досвідного розвитку інноваційних ідей, підходів, принципів, засобів становить від 6 до 11 років.

Отже, висновки ПЕ щодо діагностичної складової підтверджують, що найвищий бал у ЗОШ №164 м. Харкова (18 із 20 можливих). Дещо відстають від цього закладу інші експериментальні школи (див. табл. 3.2). Це є свідченням того, що педагогічні колективи на всіх рівнях впроваджують у шкільну практику цілі і завдання інноваційного процесу, науково обґрунтовують, створюють і використовують авторські програмово-методичні засоби, котрі всебічно розвивають особистості вчителя та учня. Результати проведеної ПЕ традиційних шкіл (табл. 3.2) переконують у тому, що в діяльності педагогічних колективів переважає позитивно-наслідувальна визначеність для основних виконавців експерименту у ЗОШ №29 м. Тернополя чи має місце її низький рівень щодо змісту та процедури внесення інноваційних змін у школах №11 м. Тернополя та с. Купчинці. Тому природно, що бали за шкалою оцінювання за іншими параметрами теж низькі і свідчать про невисокий рівень психологічної свободи, внутрішньої мотивації та психосоціального розвитку особистості учня і вчителя.

У ситуації з МРСН ПЕ за управлінською складовою, а саме за параметром „концептуальність” (Додаток Б), аргументує твердження про те, що нова-

торські колективи експериментальних шкіл більш успішно працюють за програмами системних освітніх нововведень. Так, усі модульно-розвивальні школи мають дієві наукові програми, що характеризуються теоретичною міждисциплінарністю та проектно-практичною спрямованістю і розраховані на довготривалий експеримент й характеризуються різноаспектним забезпеченням – ідейно-парадигмальним, концептуальним, понятійним, експериментальним, критеріальним, прогностичним, діагностичним, програмово-методичним тощо.

Невисокі бали за концептуальним параметром мають заклади, які працюють за умов традиційного навчання і користуються методичними програмами педагогічних нововведень, у яких відсутні важливі аспекти соціокультурного, економічного і головно психологічного забезпечення конкретних нововведень. Однак програма 29 школи м. Тернополя, крім розв'язання виховних та дидактичних проблем, передбачає проведення психодіагностики і психокорекції інтелектуального розвитку школярів.

ПЕ управлінської складової ефективності інноваційної діяльності за параметром „організованість” (Додаток Б) підтвердила скоординованість професійних зусиль науковців, управлінців і практиків задля найбільш ефективного впровадження інноваційних складових і компонентів у МРСН. Системним освітнім нововведенням учителів у донецькій та харківській школах максимально сприяють адміністрація школи, міські та обласні управління освіти, місцеві органи влади та громадськість. Повне сприяння у цьому напрямку одержали педагогічні колективи бердичівської, луганської та 29 тернопільської шкіл від дирекції, міськво та місцевих органів влади. Учителям тернопільської ЗОШ №11 та купчинецької шкіл важче впровадити інноваційну систему чи окремо взятую технологію, оскільки їхні прагнення залишаються сприйнятими лише на рівні керівників самої школи чи окремих педагогів.

За ПЕ параметр „технологічність” визначається підконтрольністю з боку науковців, управлінців та виконавців процесів теоретичного освоєння, наукового проектування та експериментально-дослідного впровадження освітніх інновацій. 5 та 4 бали за шкалою оцінювання одержали педагогічні колективи харківської та

донецької експериментальних шкіл, у котрих здійснюється належне і повне відстеження технологічного циклу зацікавленими особами та організаціями, науковими керівниками та виконавцями наукової програми. У луганській школі з боку науковців та виконавців експерименту систематично проводиться корегування відповідності між науковою програмою системних інноваційних змін і повнотою її практико-технологічного втілення, що відповідає 3 балам за результатами ПЕ. Системній оцінці з боку науковців підлягає технологічний цикл впроваджених інновацій у бердичівській школі, а це 2 бали за експертною шкалою. У контрольних школах відбувається періодичне та суб'єктивне оцінювання результатів новітніх змін адміністрацією освітнього закладу і самими вчителями-новаторами (відповідно 1 бал у ЗОШ №29 та по 0 балів у двох інших контрольних закладах), що відображено у додатку Б.

Важливим компонентом у визначенні ефективності ІОД педагогічного колективу являє собою параметр „рефлексивність” як самоусвідомлення учителем власної інноваційної діяльності. У модульно-розвивальних школах міст Донецька та Харкова успішність роботи вчителя визначається повним його розумінням ідей, концепцій, принципів, вимог та особливостей системної інноваційної діяльності за довготривалою науковою програмою. Луганські учителі адекватно самоусвідомлюють мету, завдання, зміст і методи, соціально-психологічні механізми та форми реалізації освітньої програми. Позитивно рефлексують педагогічні колективи бердичівської №10 та тернопільської №29 свої можливості, способи і форми реалізації інноваційного експериментування. Однак педагоги 11-ої тернопільської та с. Купчинці негативно самоусвідомлюють можливості і шляхи реалізації інноваційних планів.

Загалом результати ПЕ свідчать, що високий бал за управлінською складовою мають харківська (19 балів), донецька (18 балів) та луганська (15 балів) інноваційні школи. Дещо нижчий показник (12 балів) у бердичівській, тобто у цій школі спостерігається лише позитивне самоусвідомлення педагогічним колективом можливостей, способів і форм реалізації інноваційної освітньої програми експериментування, а не конкретних реалізацій.

Експертна оцінка контрольних шкіл дає змогу зробити висновок про те, що: 1) програми освітніх нововведень є педагогічними, точніше суто методичними; 2) педагогічні колективи прагнуть самостійно впроваджувати інноваційні педтехнології; 3) суб'єктивно оцінюється процедура і результати нововведень окремими виконавцями наукового плану; 4) вчителі негативно самоусвідомлюють можливості і шляхи реалізації інноваційної програми експериментування. Зазначені показники за управлінською складовою досить низькі і становлять у ЗОШ №29 м. Тернополя – 8 балів, ЗОШ №11 м. Тернополя та с. Купчинці Козівського району по 2 бали.

При проведенні експертного аналізу інноваційної діяльності нами отримана досить різноманітна і диференційована картина як блокування, так і стимулювання інновації самим педагогічним загалом. Відтак у традиційних школах інноваційні досягнення вчителя часто не сприймаються колегами, адміністрацією, працівниками міськво чи райво, і не тому що вони шкодять навчально-виховному процесу. Найчастіше тут спрацьовує механізм людської недосконалості – задрість, професійна відсталість, страх від нерозуміння тощо. Вчителі експериментальних шкіл відмічають, що у них є всі умови для творчої роботи. До того ж шкільна адміністрація підтримує пошуки, доброзичливо ставляться колеги та батьки до їхньої ІОД. Суттєво розширюються межі творчої діяльності вчителів, оскільки педагогічна громадськість не нав'язує конкретних алгоритмів діяльності, а допомагає інноваційному процесу матеріально-фінансовим забезпеченням.

Отже, отримані результати ПЕ за комплексною експертною системою наочно підтвердили (див. табл. 3.2), що ефективність системної ІОД експертизованих педколективів цілком залежить від етапу експерименту, а відтак від повноти зреалізованих новаційних умов, де головна роль відводиться вичерпності та достовірності нормативного виконання відповідних принципів і вимог ППЕ за роками його виконання. Згідно з процедурою кожний навчальний заклад було науково оцінено за п'ятьма складовими (мотиваційною, змістовою, операційною, діагностичною та управлінською) і відповідно двадцятьма параметра-

ми ефективності інноваційної діяльності педагогів. У такий спосіб кількісно визначено психологічний потенціал системно-інноваційної діяльності педколективів експериментальних і контрольних шкіл.

На рис. 3.1 графічно зображено зростання показників ІОД педагогічних колективів обстежуваних нами шкіл. Загалом одержані дані ПЕ підтвердили доцільність впровадження модульно-розвивального навчання як інноваційної освітньої моделі середньої школи, оскільки системні новаційні умови з кожним роком розгортання експерименту спричиняють позитивну зміну параметричних

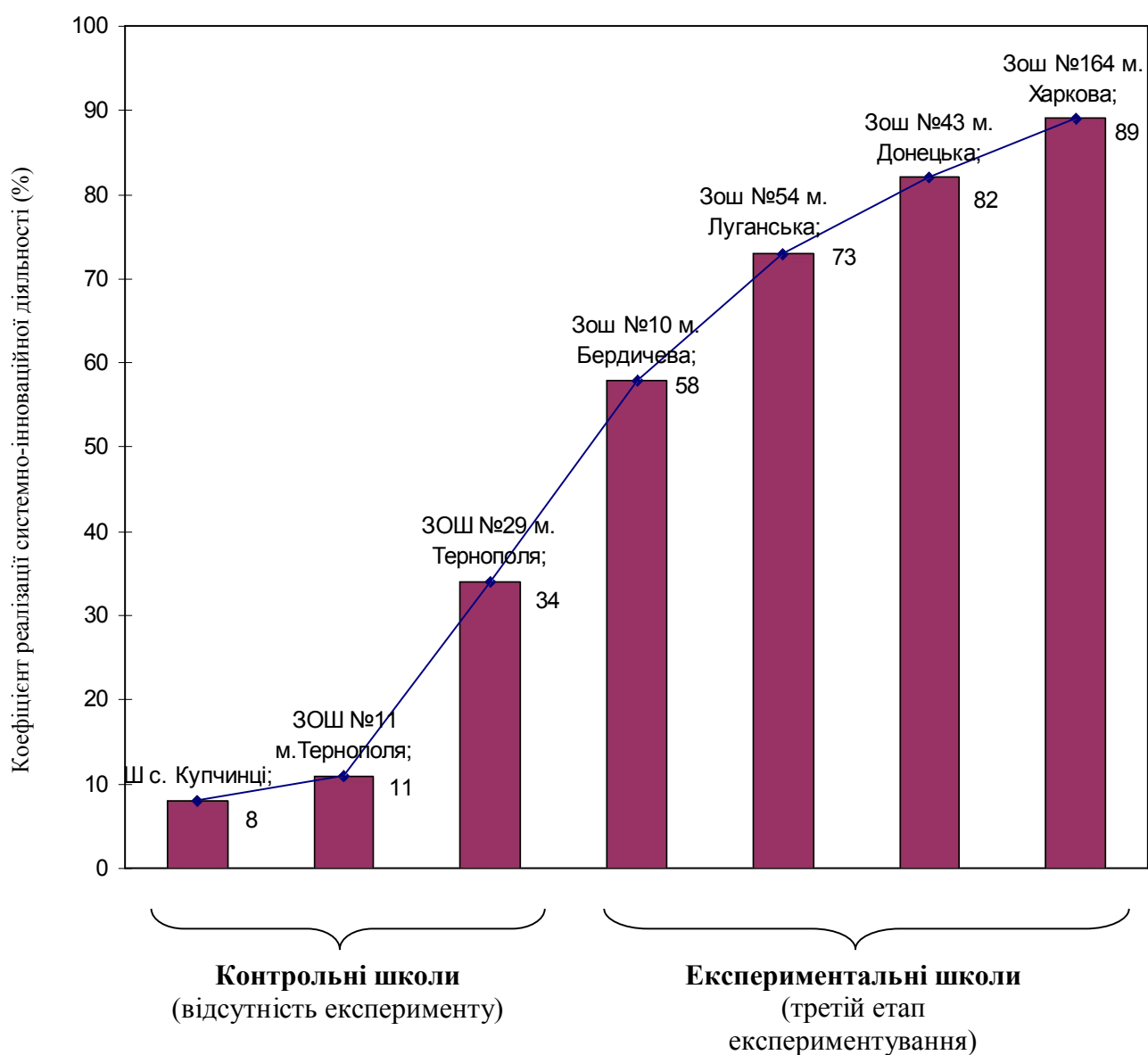


Рис. 3.1. Крива зростання реалізації показників інноваційної діяльності педагогічних колективів експериментальних та контрольних шкіл за даними комплексної ПЕ, проведеної у 2002 – 2003 роках (вибірка 162 особи).



показників, котрі зростають відповідно до виконання завдань третього етапу пошукування. Це відноситься до ЗОШ №164 м. Харкова, ЗОШ №43 м. Донецька та ЗОШ №54 м. Луганська, де коефіцієнт реалізації системно-інноваційної діяльності вищий за 50%, як це показано у таблиці 3.1. Найнижчий показник у Бердичівській ЗОШ №10, де відбулося гальмування експерименту через чинники економічної нестабільності, оскільки з 1 вересня 2000 року навчальний заклад на другому етапі реалізації наукової програми перейшов на традиційний розклад уроків (45-хвилинну тривалість навчальних занять), що негативно вплинуло на всебічність психосоціального розвитку особистості як вчителя, так учня, тому коефіцієнт психологічної реалізації ІОД вчителів у цій школі становить всього 58%.

Інноваційна робота педагогів купчинецької та тернопільської №11 традиційних закладів характеризується відсутністю будь-яких новаційних нововведень у повсякденну шкільну практику, тому коефіцієнт освітньої реалізації тут 8% та 11% відповідно. ПЕ відзначено вищий рівень ІОД у Тернопільській ЗОШ №29, котра науково прогнозує інноваційні ідеї, підходи, принципи тощо своєї роботи. Керівники цієї школи завжди знаходять можливість відзначити діяльність учителя як морально, так і матеріально за апробацію нововведень, впроваджують ідеї передового педагогічного досвіду, залучають спонсорські кошти до зміцнення навчально-матеріальної бази, тому коефіцієнт реалізації новації за всіма складовими становить 34% (рис. 3.1).

Щодо змісту ПЕ інноваційної діяльності педагогічних колективів експериментальних шкіл, то тут є підстави зробити такі узагальнення:

1. Ефективність цієї діяльності залежить від етапу експерименту. Причому визначальну роль тут відіграють як обсяг і якість виконання в конкретній школі програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, так і повнота і достовірність нормативного виконання принципів і вимог ППЕ за роками його виконання. Тому кожен довершений експериментальний крок – від відсутності експерименту до його третього етапу кількісно та якісно нарощує психологічний зміст інноваційної діяльності учителів й у підсумку гарантує

ефективність розвитково-освітнього простору інноваційного закладу, що якісно гуманізує та інтенсифікує способи взаємодії між учасниками навчання.

2. Експериментальні школи, котрі впроваджують МРСН, теоретично і технологічно розв'язують проблему внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя і учня, долучаючи їх до максимальної пізнавальної, регуляційної, світоглядної та самореалізаційної пошукової активності і самостійності. Цьому сприяє ІОД педагогічних колективів, які організують і змістовно забезпечують удосконалення індивідуального світу учня, у якому гармонійно поєднуються пізнавальні, соціальні, психосмислові та духовні здібності, утверджуються самоактуалізаційні форми як психічні новоутворення.

3. Винятково важливу роль в організації ефективної інноваційної діяльності вчителів відіграє система їхньої дистанційної підготовки як професійних психологів і дослідників. Про зростання такої ефективності свідчать параметри мотиваційної та змістової складових ПЕ. Не високими є показники за діагностичним та операційним індикаторами, що зумовлено повільним нарощуванням розвиткового потенціалу освітніх закладів, і низькими – за управлінською архітектонікою, що вказують на погіршення скоординованості дій між науковцями, управлінцями і вчителями-практиками як головними виконавцями експериментальної програми.

### **3.3. Психологічна експертиза програмово-методичних засобів**

Інноваційні освітні системи є унікальними щодо програмово-методичного забезпечення. І це закономірно, адже чим більше нововведень пропонується навчально-виховному закладу, тим значніші зміни відбуваються у його методично-засобовій надбудові. Кожна експериментальна система прагне до самобутності й оригінальності в інструментальному оснащенні, оскільки саме якість програмово-методичних засобів гарантує високу ефективність загальноосвіт-

ньої підготовки та розвитку учнів, а не зміст, форми чи методи навчання самі собою.

Модульно-розвивальна система освіти не є винятком. Тому створення програмово-засобового комплексу розпочинається з проектування граф-схем навчальних курсів, які є базовим підґрунтям розвивальної взаємодії вчителя і учня та відіграють основоположну роль у визначенні вчителями-предметниками соціально-культурної стратегії управління освітнім процесом і є своєрідним прототипом календарно-тематичного планування.

Програмово-методичні засоби і, щонайперше, граф-схеми – це конкретний науковий продукт професійної творчості освітян (Додаток В, табл. В.1). А тому є змога їх об'єктивно оцінювати за допомогою ПЕ шляхом дотримання вимог принципів логічності, занурення, осягнення, зростання та інформаційності. Для об'єктивного її проведення у кожному експериментальному закладі нами спочатку було здійснене індивідуальне експертизування граф-схем під час безпосередньої бесіди з учителями-дослідниками, а потім – колективне, у відкритій дискусії.

Основною ланкою пропонованої експертної системи є таблиця-анкета ПЕ учительських граф-схем. Зразок таблиці-анкети (Додаток В, табл. В.2) з української літератури для 8 класу (ЗОШ №164 м. Харкова) підтверджує, що за допомогою п'ятибальної шкали оцінювання доречно визначити повноту критеріального забезпечення основних науково-психологічних принципів їх проектування. До критеріїв оцінювання відносяться найістотніші і найбільш достовірні, а саме логічності, занурення, осягнення, зростання, інформаційності.

Відповідно до таблиці В.2 визначаємо наявність кожного критерію у змісті, структурі та оформленні граф-схеми для курсу української літератури 8 класу, підготовлену вчителькою ЗОШ №164 м. Харкова А.В. Чопіян. Результати ПЕ показали, що педагогом максимально реалізовані вимоги принципів логічності і зростання (20 балів), досить повно – занурення (19 балів), осягання (18 балів), недостатньо – інформаційності (15 балів). Підсумкова кількість балів становить 92 бали із 100 можливих. Це підтвердила робота учнів за граф-

схемою: вони стали учасниками розвивального дійства й отримали можливість проникати у численні, різноаспектні і багатоканальні пласти актуального вітакультурного простору школи. Очевидно, що на тлі загальної позитивної картини виділяється низькими балами критерій під номер 5.3, що відповідає частковій відсутності розподілу навчальних модулів за семестрами. Ці та інші недоречності вчителька усунула протягом двох тижнів, тому коефіцієнт якості аналізованої граф-схеми досягнув 97%. Доопрацьована граф-схема, як показали спостереження, сприяє зростанню творчого потенціалу вчителя, стимулює наукову підготовку і є важливим засобом організації психологічно паритетної розвивальної взаємодії у класі.

Для експертизованої граф-схеми важливо також визначити власне її психологічну якість, котра критеріально визначається:

– наступністю в оволодінні соціально-культурним досвідом курсу від пізнавальної проінформованості до проблемно-нормативного осмислення та ціннісно-естетичного прийняття (пункт 2.2 принципу занурення). За експериментальної освітньої моделі навчання педагог-дослідник А.В. Чопікян не лише піклується про належний інформаційний рівень викладання, а й впроваджує нормативний та ціннісний компоненти у його зміст. Відтак ним організовується панорамна картина причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду у конкретному просторі навчальної групи, яка багатосистемно стимулює за допомогою паритетно-розвиткових впливів процеси культуронаслідування і самотворення кожного, і за шкалою оцінювання відповідає п'яти балам;

– змістово-смісловим взаємодоповненням понять-опор навчальних модулів за горизонталлю (пункт 3.2 принципу осягнення). ПЕ показала, що наукові поняття з української літератури (наприклад, „плекання”, „унаслідування”, „покликання” тощо) не освоюються учнем, не привласнюються пам'яттю, а виникають і формуються за допомогою напруженої роботи власної думки. Структура навчального модуля, запропонована вчителем складається із визначення

обсягу роботи, тому кожен учень знає, з якими знаннями потрібно прийти до контрольньо-рефлексивного етапу, щоб, відповідно до своїх можливостей, здійснити літературний аналіз запропонованих творів, а разом з тим збагатитися духовно. Це дозволяє провести йому як самооцінку своїх можливостей, так і взаємооцінку у системі „вчитель – учень”, що стимулює усвідомлення здобутого набору норм діяльності та сприяє здійсненню особистісного відбору змістових цінностей. За шкалою оцінювання цей критерій відповідає 5 балам;

– можливістю концептуалізації ментального досвіду учнів завдяки пропонуваній понятійно-термінологічній матриці навчального курсу (пункт 3.4 принципу осягнення). Як показали результати ПЕ (3 бали) педагогу-досліднику на установчо-мотиваційному етапі потрібно було більше уваги приділити введенню учнів у спроектоване понятійно-термінологічне поле, оскільки це допомагає йому використовувати вітакультурні надбання кожного як основу внутрішнього вмотивування міжсуб’єктної взаємодії, чинник збагачення соціально-психологічного змісту навчання;

– оптимальністю у розподілі навчального модуля на 7-8 етапів, зважаючи на тип дидактичного модуля (пункт 4.1 принципу зростання). Аналізована граф-схема створена вчителем відповідно до закономірностей функціонування навчального модуля й природно стимулює осмислення теоретичних знань, відкриває і використовує соціальні норми, осягає та обстоює культурні цінності. Етапи навчального модуля характеризуються поступальною логікою, послідовністю розвитку та насиченістю відповідним психолого-педагогічним змістом (спільною пошуково-пізнавальною активністю, проблемно-діалогічними формами, нормотворчою діяльністю та ін.). Цей критерій оцінений експертами у 5 балів;

– інтеграцією міні-модулів за провідним принципом утворення формального модуля (3x30, або 3x20) (пункт 4.3 принципу зростання). Граф-схема з української літератури для учнів 8 класу реалізується строєними міні-модулями

з проблемно-часовою схемою організації навчально-виховного процесу 3x30. Формальний модуль (3x30) допомагає вчителю оптимізувати психофізіологічні процеси, контрольовані і некеровані стани свідомості учня, врахувати його вікові можливості щодо ефективного поєднання фізичної активності і розумової діяльності, котрі мають вплив на психоемоційну спроможність конструктивно діяти у широкому діапазоні індивідуально прийнятих форм контакту з оточенням. За цим психологічним критерієм граф-схема, як свідчать результати ПЕ, одержала 5 балів;

– повноцінністю навчального модуля щодо загальної кількості модулів, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості учнів (пункт 4.4 принципу зростання). Проектування вчителем граф-схеми за цим принципом переконливо доводить, що повноцінне функціонування навчального модуля залежить від загальної кількості і змістової складності міні-модулів (їх за даною граф-схемою є 102), що мають бути посилюючими для вікового та індивідуального розвитку наступників. Ось чому розвивальна мета і психолого-педагогічний зміст модульно-розвивального циклу задається вчителькою А.В. Чопікян нормативно та контекстуально із визначенням форм, методів, прийомів і засобів навчальної взаємодії, котрі за кожної освітньої технології (від установчо-мотиваційної до духовно-естетичної) є різними. Критерій 4.2 експерти оцінили у 5 балів;

– наявністю допоміжних відомостей про особливості організації модульно-розвивального навчання (пункт 5.2 принципу інформаційності). Вчителька наповнила курс з української літератури відповідним психолого-дидактичним змістом, що знайшло відображення у творах – роздумах, розповідях, проблемному обговоренні теми тощо (Додаток В, табл. В.1). Це дало змогу оптимізувати індивідуальний вибір кожним учнем прийнятних форм, методів і прийомів власної освітньої роботи на кожному етапі навчального модуля. Дане критеріальне поле оцінено експертами у 4 бали.

Загальна сума балів за даними (семи критеріїв), що визначають психологічну якість експертизованої граф-схеми, становить 30 балів, за максимальної кількості – 35. У зв'язку з цим нами введено коефіцієнт психологічної якості граф-схем (у %), що визначався за формулою:

$$КПЯ = \frac{ЗСб}{МСб} \cdot 100\%,$$

де КПЯ – коефіцієнт психологічної якості експертизованої граф-схеми навчального курсу;

ЗСб – загальна сума балів за 7 психологічними критеріями;

МСб – максимальна сума балів за 7 психологічними критеріями.

Отже, психологічна якість створеної вчителькою А.В. Чопікян граф-схеми для 8 класу з української літератури становить  $КПЯ = \frac{30}{35} \cdot 100\% = 85,7\%$ ,

що свідчить про її високу психологічну спроектованість, потенційну зорієнтованість на розвивальну міжсуб'єктну взаємодію вчителя і навчальної групи та індивідуальні інваріанти психокультурного руху кожного учня в оволодінні заданим освітнім змістом.

Визначення ефективності результатів ПЕ авторських граф-схем навчальних курсів учителів-дослідників експериментальних шкіл подано у вигляді таблиці 3.3. Експертна оцінки 60-ти граф-схем коливаються в діапазоні від 68 до 94 балів. Високими є показники реалізації принципів логічності і занурення у змісті і структурі граф-схем, адже педагогічна освіта вчителя забезпечує достатній науковий рівень усіх дисциплін. Важче реалізуються вимоги принципів осягнення і зростання, що пояснюється недостатнім культурологічним, психологічним і гуманістичним наповненням сучасної педагогічної освіти. Недооцінюють учителі значущості принципу інформаційності, що поданий у граф-схемах фрагментарно і неповно. До того ж різним предметним кафедрам не вдалося однаково втілити вимоги зв'язку між типом дидактичного модуля і якістю граф-схем. Звідси – неоднакова якість інноваційного продукту.

Результати ПЕ граф-схем навчальних курсів виявляють повноту психологічної реалізації зазначених принципів проектування. Незаперечною перевагою має принцип логічності (від 18,1 до 19,5 бала), що свідчить про глибоке опрацювання вчителями змісту навчальних програм, уміння встановлювати логіко-змістові зв'язки, визначати послідовність компонентів наукового знання. Другим за рейтингом зреалізування вимог є принцип занурення (від 17,3 до 18,6 бала), що вказує на відносно доцільний розподіл навчальних модулів від початку навчального року до кінця, а відтак утримує ймовірність оптимального оволодіння

Таблиця 3.3

**Узагальнені результати ПЕ авторських граф-схем різних типів навчальних курсів учителів-дослідників експериментальних шкіл, підготовлених у 2002-2003 роках**

Експериментальна школа	№ з/п	Навчальний курс	Клас	Принципи (сума балів)					Всього
				логічності	занурення	осягнення	зростання	інформаційності	
Загальноосвітня школа №54 м. Луганськ	1	Навчання грамоти	1	18	19	17	11	10	75
	2	Укр. мова основи	4	20	18	15	16	13	82
	3	Читання і розвиток мовлення	2	18	17	18	16	10	79
	4	Математика	1	16	17	19	15	13	80
	5	Математика	3	17	14	17	16	14	78
	6	Укр. мова	7	20	18	19	20	15	92
	7	Укр. л-ра	8	20	17	19	16	16	88
	8	Алгебра	7	18	18	15	14	9	74
	9	Геометрія	7	17	16	16	14	8	71
	10	Історія України	5	19	18	17	16	12	82
	11	Історія України	11	20	17	17	15	18	87
	12	Неорганічна хімія	8	18	18	16	12	10	74
	13	Орган. хімія	11	19	17	18	13	12	79
	14	Економ. географія	9	18	19	14	13	12	76
	15	Англ. мова (поглиблене вивчення)	6	19	17	15	12	9	72
Всього балів				277	260	252	219	181	1189
<b>Середні результати (в балах)</b>				<b>18,5</b>	<b>17,3</b>	<b>16,8</b>	<b>14,6</b>	<b>12,1</b>	<b>79,3</b>



Продовження таблиці 3.3

Експериментальна школа	№ з/п	Навчальний курс	Клас	Принципи (сума балів)					Всього
				логічності	занурення	осягнення	зростання	інформаційності	
Загальноосвітня школа №43 м. Донецьк	16	Математика	1	19	18	15	15	10	77
	17	Українська мова: (мовлення і правопис)	3	18	18	17	10	12	81
	18	Читання	2	19	19	16	15	14	83
	19	Математика	5	20	18	14	14	12	78
	20	Алгебра	8	20	19	18	16	15	88
	21	Інформатика	10	19	18	16	15	13	81
	22	Історія України	11	20	20	18	17	15	90
	23	Біологія: тварини	7	19	19	17	14	14	83
	24	Неорганічна хімія	9	19	18	18	12	12	79
	25	Фізична географія України	8	20	19	17	18	15	89
	26	Фізика	10	19	18	16	14	11	78
	27	Образотворче мистецтво	5	20	18	18	15	13	84
	28	Англійська мова	11	19	18	17	17	16	87
	29	Українська література	9	20	20	18	18	17	93
30	Зарубіжна література	7	20	19	19	17	14	89	
Всього балів				291	279	254	233	203	1260
<b>Середні результати (в балах)</b>				<b>19,4</b>	<b>18,6</b>	<b>16,9</b>	<b>15,5</b>	<b>13,5</b>	<b>84</b>
Загальноосвітня школа №10 м. Бердичів	31	Українська мова (граматика)	2	16	17	16	12	10	71
	32	Читання і розвиток мовлення	3	15	16	18	12	9	70
	33	Українська мова	5	20	19	16	13	14	82
	34	Українська мова	9	20	19	17	11	15	82
	35	Українська література	10	20	19	17	14	15	85
	36	Математика	6	16	18	15	10	9	68
	37	Геометрія	8	18	17	16	10	8	69
	38	Алгебра	11	17	16	16	11	10	70
	39	Історія стародавнього світу	6	19	18	16	14	11	78
	40	Новітня історія	10	18	17	13	13	11	72
	41	Органічна хімія	11	17	17	16	12	12	74
	42	Географія	5	20	19	17	15	10	81
	43	Економічна географія	9	18	18	15	13	9	73
	44	Англійська мова	9	19	17	14	10	10	70
45	Введення в фізику	7	19	19	15	10	11	74	
Всього балів				272	266	237	180	164	1119
<b>Середні результати (в балах)</b>				<b>18,1</b>	<b>17,7</b>	<b>15,8</b>	<b>12</b>	<b>10,9</b>	<b>74,6</b>

Продовження таблиці 3.3

Експериментальна школа	№ з/п	Навчальний курс	Клас	Принципи (сума балів)					Всього
				логічності	занурення	осягнення	зростання	інформаційності	
Загальноосвітня школа №164 м. Харків	46	Читання	2	20	17	16	16	15	84
	47	Математика	4	18	17	14	15	14	78
	48	Геометрія	7	20	19	17	14	14	84
	49	Інформатика	6	20	19	18	16	15	88
	50	Укр. мова	11	19	18	16	15	12	80
	51	Всесвітня історія	9	20	18	18	16	14	86
	52	Біологія: рослини	6	20	20	19	19	16	94
	53	Неорганічна хімія	8	18	18	18	15	12	81
	54	Економ. географія	9	20	18	17	16	13	84
	55	Правознавство	9	20	19	19	17	14	89
	56	Фізика	11	19	18	17	16	12	82
	57	Музика	6	19	19	16	18	16	88
	58	Англ. мова	10	19	18	17	16	15	85
	59	Українська література	8	20	19	18	20	15	92
	60	Українська література	10	20	20	19	19	16	94
Всього балів				292	277	259	248	213	1289
<b>Середні результати (в балах)</b>				<b>19,5</b>	<b>18,5</b>	<b>17,3</b>	<b>16,5</b>	<b>14,2</b>	<b>85,9</b>
<b>Усереднений бал (за всіма школами)</b>				<b>18,9</b>	<b>18</b>	<b>16,7</b>	<b>14,7</b>	<b>12,7</b>	<b>81</b>

учнями соціокультурним досвідом, їхнього духовного зростання. Третє місце посідає принцип осягнення (від 15,8 до 17,3 бала), втілення якого вимагає від учителя-дослідника певної методологічної грамотності і широкого кругозору й будується на можливості концептуалізувати ментальні надбання школярів завдяки пропонованій понятійно-термінологічній матриці навчального курсу. Четверту позицію займає принцип зростання (від 12 до 16,5 бала). Його виконання вчителями-експериментаторами потребує значних зусиль, щоб зреалізувати модульно-розвивальну схему навчального процесу і втілити її як довершену послідовність основних психодраматичних технологій ведення заняття, які то-тожні етапам цілісного функціонування навчального модуля. Зростання учнів

відбувається згідно з відповідними техніками сценічного мистецтва, котрі зводяться до врахування трьох рівнів професійного забезпечення освітнього процесу – психофізіологічного, психолого-педагогічного та суспільно-культурного.

Найневиразніше виділяється у граф-схемах принцип інформаційності (від 10,9 до 14,2 бала). Це пов'язано з недостатньою увагою вчителів-дослідників до форм, методів, засобів контролю, оцінювання, інтеграції мінімодуля за провідними нормами утворення формального модуля. Тут важливо вказати на початок та закінчення семестрів або четвертей. Крім того, такі навчальні курси, як фізкультура, обслуговуюча і технічна праця важко вписуються в модульну схему організації навчання через велику кількість практичної діяльності школярів. Скажімо, результати ПЕ показали, що, учителі-дослідники фізичної культури, наприклад, мають три варіанти програм для кожного класу. Учні навчаються групами – сильна, середня і слабка. У сильних групах їм достатньо одного модуля для теоретичного і практичного оволодіння того чи іншого елемента, а далі вони виробляють відповідні уміння і навички. Для середніх та слабких груп такий розподіл часу не підходить. Вони повинні пройти через модулі контрольні-змістові та системно-узагальнювальні, бо кількість вправ є більш широкою і змістовно насиченою, як у сильної групи.

Як зазначили експерти, індивідуальний і диференційований підходи при вивченні таких предметів припускають глибоке і всебічне знання та враховують індивідуально-психологічні відмінності суб'єктів-спільників, оскільки педагоги визначають конкретні завдання для кожного учасника розвивальної взаємодії й проводять постійний аналіз результатів психологічного впливу із внесенням корективів та з урахуванням особливостей кожного окремого об'єкта дії.

Отже, дані ПЕ граф-схем навчальних курсів, підготовлених учителями-дослідниками експертизованих шкіл, підтверджують неоднакову психологічну якість цього інноваційного продукту, що відображено в узагальнених результатах таблиці 3.3. Зокрема, найвищої якості граф-схеми створені педколективами шкіл м. Харкова (85,9 %) та м. Донецька (84,0 %), середньої – вчителями м. Луганська (79,3 %), дещо нижчої – м. Бердичева (74,6 %). Тому пошуки більш

прийнятних інваріантів соціально-культурно-психологічного планування освітнього змісту навчальних курсів учителями-дослідниками тривають.

Одночасно із визначенням ефективності авторських граф-схем навчальних курсів, підготовлених учителями-дослідниками експериментальних шкіл, нами оцінено також їх психологічну якість за допомогою КПЯ. У таблиці 3.4 подані узагальнені результати психологічної якості 60-ти граф-схем. Так, у кожному навчальному закладі підраховані середні значення показників і відповідні КПЯ. У результаті критеріальне поле оцінювання дало змогу кількісно визначити та якісно охарактеризувати психологічне наповнення експертизованих граф-схем. Загалом одержані дані підтверджують доцільність впровадження у МРСН цього інноваційного програмово-методичного продукту з кількох причин:

По-перше, тому що системні інноваційні умови з кожним роком розгортання експерименту спричинюють позитивну якісну зміну в змістово-психологічному програмуванні граф-схем експертизованих модульно-розвивальних шкіл за вертикаллю, а саме найвищі результати стосуються принципу занурення, що відповідає за наступність в оволодінні соціально-культурним досвідом курсу – від пізнавальної поінформованості до проблемно-нормативного осмислення та ціннісно-естетичного прийняття змісту. Зазначений критерій дає змогу досягнути власне психокультурне зростання учня з конкретного курсу упродовж навчального року, що стратегічно спрямовує психологічний самовплив наступників. При цьому індивіди поетапно проникають у різноаспектні пласти вітакультурного простору інноваційної школи через його зміст, наповнення, особливості. Відтак середні психологічні показники за аналізованим критерієм становлять від 4,2 бала (Бердичівська ЗОШ №10) до 4,9 балів (Харківська ЗОШ №164). Загалом середній бал за принципом занурення (критерій 2.2) становить 4,5 бала, що свідчить про його високу психологічну реалізацію.

Педагоги-дослідники професійно працюють над наповненням граф-схем навчальних курсів психологічним змістом, що підтверджує принцип досягнення (критерії 3.2 та 3.4). За допомогою змістово-сміслового взаємодоповнення понять-опор навчальних модулів та понятійно-термінологічної конкретизації

Таблиця 3.4

Узагальнені результати психологічної якості 60-ти граф-схем різних типів навчальних курсів, підготовлених учителями-дослідниками експериментальних шкіл у 2002 – 2003 роках

Експериментальна школа	Критеріальне поле оцінювання психологічної якості граф-схем							Сумарний показник психологічної якості граф-схем (у балах, максимальний бал 35)	Середній показник психологічної якості граф-схем (за 5 бальною шкалою)	Коефіцієнт психологічної якості експертизованих граф-схем (у %)
	2.2 Наступність в оволодінні соціально-культурним досвідом курсу	3.2 Змістово-сміслове взаємодоповнення понять-опор навчальних модулів	3.4 Ступінь концептуалізації ментального досвіду учнів	4.1 Ступінь оптимальності розподілу навчального модуля на 7-8 етапів	4.3 Інтеграція міні-модуля за принципом утворення формального модуля	4.4 Повноцінність навчального модуля, зважаючи на вікові особливості учнів	5.2 Розподіл навчальних модулів з урахуванням початку і кінця семестру			
ЗОШ №10 м. Бердичів	4,2	3,9	3,0	3,6	2,4	2,2	3,4	22,7	3,2	<b>64,9</b>
ЗОШ №43 м. Луганськ	4,3	4,2	3,4	4,1	4,0	3,3	3,7	27,5	3,9	<b>78,6</b>
ЗОШ №54 м. Донецьк	4,7	4,1	3,8	4,2	4,2	4,1	4,0	29,1	4,2	<b>83,1</b>
ЗОШ №164 м. Харків	4,9	4,3	4,1	4,4	4,5	4,3	4,2	30,7	4,4	<b>87,7</b>
<b>Середній показник психологічної реалізації принципів (у балах)</b>	<b>4,5</b>	<b>4,1</b>	<b>3,6</b>	<b>4,1</b>	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	<b>27,5</b>	<b>3,9</b>	<b>78,6</b>

тематичних блоків і підблоків концептуалізується паритетна освітня діяльність учителя та учня на кожному етапі навчання, котра керується кращими соціокультурними нормативами суспільного життя. Показники за цим принципом у балах становлять від 3 мінімальних у ЗОШ №10 м. Бердичева до 4,3 максимальних у ЗОШ №164 м. Харкова. Це пояснюється тим, що наступники під час проходження навчальних курсів постійно збагачуються внутрішньо і все більше виявляють у власному ментальному досвіді наявність опор і засобів для психологічного вивільнення, творення свого духовного світу і гуманного довкілля. Середні бали за принципом осягнення (3,6 і 4,1) вказують на високу методологічну грамотність та широкий кругозір вчителя-дослідника.

Однак результати ПЕ дають змогу констатувати, що має місце певна закономірність у середніх показниках дотримання вимог принципу зростання у структурі граф-схем (критерії 4.1, 4.3 та 4.4). Природно, що кращі результати одержали граф-схеми вчителів міст Луганська, Донецька і Харкова (від 3,8 до 4,5 балів), у яких обґрунтована повноцінна комунікативна активність учнів у змодельованому соціально-культурному просторі діалогічної взаємодії. Під час проходження ними восьми-дев'яти етапів цілісного модульно-розвивального процесу забезпечується максимально можливе для кожної особистості психологічне зростання. Невисокі за принципом зростання психологічні показники проєктованих граф-схем учителів м. Бердичева (від 2,2 до 3,6) фіксують неабиякі труднощі у втіленні вимог до них через обмаль навчальних годин і подрібнення тем.

Принцип інформаційності із критеріальним полем 5.2 та середнім показником його реалізації у 3,8 бала подає найважливіші, з погляду вчителя-дослідника, відомості про особливості організації навчання. Низькі результати пояснюються недостатньою увагою вчителів до форм, методів і засобів контролю, оцінювання, рефлексії, передумов і наслідків початку та закінчення семестру тощо.

По-друге, горизонтальний аналіз експертизованих граф-схем різних типів висвітлює залежність між їх взірцями-продуктами кожної з експериментальних шкіл та відповідним КПЯ. Незважаючи на те, що запропонована універсальна мо-

дель типової граф-схеми, педколективам не вдалося однаково втілити її психологічні вимоги під час конкретної проектно-пошукової діяльності. Звідси неоднакова якість цього інноваційного продукту, що підтверджує як середній показник, так і КПЯ граф-схем (табл. 3.4). Найвищої психологічної якості граф-схеми створені педагогами-дослідниками ЗОШ №164 м. Харкова (середній показник 4,4 бала, КПЯ становить 87,7%), середньої – ЗОШ №54 та №43 міст Донецька та Луганська (середній показник – 4,2 та 3,9 бала, тобто КПЯ дорівнює 83,1% та 78,6% відповідно), низької – ЗОШ №10 м. Бердичева (3,2 бали – КПЯ 64,9%). У підсумку середнє психозмістове наповнення спроектованих граф-схем кожної школи відповідає 3,9 балам, а усереднений показник КПЯ – 78,6%. Це свідчить про те, що якісно нове наповнення граф-схем психологічним змістом є для вчителя і учня внутрішнім чинником їхньої самоактивності, власного саморозвитку, особистісного самовдосконалення і самотворення. Тому, крім унормування оптимального перебігу інноваційного процесу шляхом взаємодоповнення трьох управлінських стратегій – наукової, дослідної і соціокультурної, граф-схеми регулюють ще й психологічну цілісність модульно-розвивального процесу, підвищують рівень розвитку вітакультурного досвіду учасників спільної діяльності та збалансовують психоемоційний клімат у класній кімнаті, завдяки чому кожен учасник самозорієнтований на досягнення кращих навчальних та особистісних результатів.

До програмово-методичних засобів освітньої діяльності учня за умов МРСН також належить розвивальний міні-підручник. Тому важливою є експертна оцінка, яка здійснюється відповідно до його принципів наукового проектування і створення [154].

ПЕ змістово-психологічного наповнення цих принципів здійснено нами поетапно з дотриманням вимог дедуктивного підходу, що прийнятий у системі наукового пізнання (за концепцією А.В. Фурмана). Відтак їхня детальна характеристика у формі базових параметрів (сутнісний зміст, загальний опис, кілька нормативних вимог) у ситуації ПЕ виконує роль критеріїв розпізнавання, аналізування, оцінювання.

До проведення ПЕ якості розвивального підручника нами задіяно у кожній експериментальній школі професійно підготовлених фахівців-експертів, які виявили високу культуру підготовки та проведення групової оцінювальної діяльності. У таблицях В.3 і В.4 нами відображено аналітичні та кількісні результати експертного оцінювання якості міні-підручників учителів-дослідників м. Луганська та м. Донецька. Кожна критеріальна ознака, що піддана експертизі складається із 60 параметрів-характеристик проблемно-модульного підручкотворення та 12 похідних принципів наукового проектування соціально-культурно-психологічного змісту інноваційного навчання, що є похідними від чотирьох загальноосвітніх принципів МРСН (п. 1.2).

Результати заповнення узагальненої експертної карти до кожного розвивального міні-підручника визначають такі коефіцієнти: ментальності – 40% і 49% відповідно, духовності – 48% і 59%, розвитковості – 44% і 56% і модульності – 48% і 59%. Загальний коефіцієнт розвиткової якості цього типу книжок становить 45% і 56%. Це означає, що процедурне забезпечення структурування освітнього змісту в міні-підручниках здійснювалося на чотирьох рівнях, що безпосередньо пов'язані з відповідними періодами цілісного модульно-розвивального циклу (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний). Результати ПЕ вказують на те, що на першому рівні вчителями підбирався теоретичний навчальний матеріал (головно матриця понять) таким чином, що сприяв високій пошуковій активності школярів. Так, одна і та ж навчальна проблемна ситуація спочатку окреслювалася у свідомості учня на установчо-мотиваційному модулі, потім деформувалася і розв'язувалася на змістово-пошуковому та знімалася на оцінювально-смысловому. На другому рівні вчителі підбирали такий психолого-насичений освітній зміст, який характеризувався не стільки науковими знаннями, скільки нормами оперування ним. При цьому проектування нормативно-регуляційної діяльності учня з одним і тим же змістом здійснювалося на оцінювально-смысловому модулі у формі оперування теоретичним матеріалом як свідомою соціальною дією в контексті здобування особистісних знань, на адаптивно-



перетворювальному – привласнення практичних норм і правил поведінки, і на системно-узагальнювальному – збагачення світогляду міжнауковими знаннями. Освітній зміст третього рівня поєднувався із використанням загальнолюдських цінностей і зразків високогуманних вчинків. Тоді на засадах здобутих знань і норм проектувалися ціннісно-особистісні вчинкові діяння кожного учня. На системно-узагальнювальному модулі з допомогою міні-підручника моделювалися різні світоглядні ситуації й задавалися інваріантні ціннісні орієнтації, а на контрольно-рефлексивному – обґрунтовувалися морально-етичні оцінки і вчинкові досягнення кожного учня й на духовно-спонтанному – здійснювалися його інтенції, дії акти самопізнання і самоствердження. Відтак останній, четвертий рівень, організовувався так, що освітній зміст міні-підручника продукувався наставником із власного психокультурного досвіду шляхом актуалізації його спонтанної активності та максимального розширення меж внутрішньої свободи, причому спочатку через плекання свого індивідуального Я як естетично привабливого створення образів, смислів, символів, малюнків. У результаті на останньому періоді інноваційного освітнього процесу істотно вдосконалюється й гармонізується психодуховний світ особистості.

Психологічний експертний аналіз міні-підручників цілком підтвердив вищезазначене. Наприклад, підручник, створений вчителькою М.М. Демидовою (ЗОШ №43 м. Донецька), можна назвати наполовину “розвивальним”, тоді як учительки В.Ф. Горбак (ЗОШ №54 м. Луганська) – близьким до “розвивального”. І це зрозуміло чому: загальний коефіцієнт розвитковості обох міні-підручників наближається до половинної межі (50%), що вказує на неповне забезпечення смислово-психологічної адаптації освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних можливостей молодших школярів. Певною мірою вони не лише подають систему наукових знань, а й навчають (хоча й не завжди) кожного учня продуктивно мислити і розуміти, зважено діяти у складних ситуаціях і нарощувати власні творчі здібності, свою індивідуальність. Отож ці міні-підручники здебільшого відіграють роль засобу самоуправління і саморозви-

тку завдяки організації різнопредметної пошукової пізнавальної та нормонаслідувальної активності школярів.

Об'єктивна експертна дія щодо кожної критеріальної вимоги, обґрунтовуючи однозначний вибір тієї чи іншої бальної оцінки, підтверджує знаходження експертних балів у діапазоні  $2 \pm 1$  одиниць. Звідси усереднений бал дорівнює 2,8 для міні-підручника створеного вчителькою М.М. Демидовою, і 2,3 – підготовленого В.Ф. Горбак (усього 7 разів зустрічається оцінка “1”). Це вказує на стабільність задовільного використання експертних вимог у роботі згаданих учителів-дослідників та переважно вдалу мінімізовану презентацію освітнього змісту теми у різних системах кодування інформації.

У вузькому діапазоні (від 40% до 59%) знаходиться повнота реалізації вимог чотирьох загальноосвітніх принципів, що вказує на адекватне відображення навчального стандарту у системі національної освіти. А це означає, що завдяки розвивальним міні-підручникам учні задіяні не лише до наслідування і привласнення кращого соціокультурного досвіду, а й до паритетної освітньої співдіяльності, нормотворення, продукування, розвитку і самоплекання різних сторін своєї позитивної Я-концепції.

Зведені результати ПЕ якості восьми розвивальних міні-підручників експериментальних шкіл за критерієм повноти виконання вимог принципів наукового проектування їх соціально-культурно-психологічного змісту подані у таблиці 3.5.

Одержані кількісні величини за кожною шкалою вказують, що високий середній коефіцієнт розвитковості 55,5% і 75% притаманний міні-підручникам, що створені вчителями-дослідниками ЗОШ №43 м. Донецька та №164 м. Харкова, дещо нижчий (42% та 53%) – ЗОШ №10 м. Бердичева та №54 м. Луганська. Однак кількісна оцінка (середній показник розвитковості становить 42 бали, тобто 57%) свідчить про високу імовірність того, що всі міні-підручники справді є повновагомим інструментом налагодження безперервної розвивальної взаємодії у системі “вчитель – міні-підручник – учень”. Окремо зауважимо, що

Таблиця 3.5

**Результати психологічної експертизи якості модульно-розвивальних міні-підручників,  
розроблених учителями-дослідниками експериментальних шкіл у 2002 – 20003 роках**

Автор, експериментальна школа	Навчальний предмет	Назва підручника	Клас	Загальноосвітні принципи (у балах та відсотках)				Загальна сума балів	Коефіцієнт розвитковості, %
				Ментальності	Духовності	Розвитковості	Модульності		
Т.Г. Яреміна, ЗОШ №10 м. Бердичів	Письмо	Слово. Речення. Текст	1	28 (37%)	34 (45%)	34 (45%)	26 (35%)	122	41
Л.М. Андрієнко, ЗОШ № 10 м. Бердичів	Українська література	Павло Тичина „Гаї шумлять”	5	31 (41%)	36 (48%)	35 (47%)	28 (37%)	130	43
М.М. Демидова, ЗОШ № 43 м. Донецька	Українська література	Іван-Франко "Захар Беркут"	7	37 (49%)	44 (59%)	42 (56%)	44 (59%)	167	56
Н.В. Малишева, ЗОШ № 43 м. Донецьк	Російська мова	Большая буква в именах, отчествах, фамилиях	2	38 (51%)	40 (53%)	43 (57%)	44 (59%)	165	55
В.Ф. Горбак, ЗОШ № 54 м. Луганськ	Природа	Комахи	2	30 (40%)	36 (48%)	36 (48%)	36 (48%)	138	46
В.І. Дронова, ЗОШ № 54 м. Луганськ	Математика	Додавання і віднімання	1	42 (56%)	44 (59%)	45 (60%)	46 (61%)	177	59
З.І. Рисована, ЗОШ № 164 м. Харків	Українська мова	Синтаксис і пунктуація	3	58 (77%)	57 (76%)	57 (76%)	60 (80%)	232	77
А. В. Чопіян, ЗОШ № 164 м. Харків	Українська мова	Розвиток зв'язного мовлення	8	53 (71%)	55 (73%)	54 (72%)	56 (75%)	218	73
<b>Середні показники</b>				<b>39,6 (52,8%)</b>	<b>43,3 (57,7%)</b>	<b>43,3 (57,7%)</b>	<b>42,5 (56,7%)</b>	<b>168,6</b>	<b>56,3</b>

практика експертного оцінювання інноваційного підручника виявилася особливо корисною, оскільки дала змогу визначити з максимальною об'єктивністю імовірну ефективність конкретної навчальної книжки у поліпшенні академічних та розвиткових досягнень учня; встановила, що розвивальний міні-підручник зосереджує у своїй психологічній основі все найцінніше, що нині здобує теоретичною і практичною думкою у галузі підручникотворення. Водночас результати експертизи були б кращими, якби автори міні-підручників перерозподілили і доповнили сторінки духовно-естетичного та спонтанно-креативного етапів модульно-розвивального циклу, урізноманітнили мовленнєві та тематичні ситуації, задачі і рисунки, моделі і схеми як реальну основу мікроосвітніх вчинкових дій учнів.

Отже, досвід проведення ПЕ у ЗОШ показав, що найважливішу роль в організації різних видів самоактивності відіграє основний засіб саморозкриття учня – модульно-розвивальний міні-підручник, що адаптує до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учня найвагоміший освітній зміст у його психосмислового витлумаченні, а також є взірцем самоздійснення системи освітніх вчинкових дій й еталонно забезпечує перебіг процесів самоуправління і саморозвитку школяра.

Методика експертного оцінювання якості розвивальних підручників дає змогу визначити з максимальною об'єктивністю потенційну ефективність конкретної навчальної книжки у поліпшенні розвиткових досягнень учня, зважаючи на його вікові та особистісні властивості. Так, результати таблиці 3.5 показали, що коефіцієнт розвитковості восьми міні-підручників експериментальних шкіл становить у середньому 56,3%. Дані вказують на задовільну відповідність змісту, структури, оформлення цих підручників вимогам чотирьох загальноосвітніх принципів МРСН та специфічним похідним принципам підручникотворення.

Використання пропонованої психологічної експертної системи – це можливість об'єктивно визначити якість міні-підручника, його основні завдання, функції. Саме у розвивальному міні-підручнику зміст освітньої ді-

яльності становить гармонійне взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей, що навчає учня продуктивно мислити, доречно діяти та розвивати власні творчі здібності. Така експертиза як компетентне дослідження підтверджує чи спростовує також освітню вагомість міні-підручника: у процесі роботи з ним легко відстежити тактику розгортання розвивальних навчальних взаємин, за якої учні особистісно задіяні у систему загальнолюдських цінностей. Саме тому є можливість спрогнозувати його розвивальний вплив на глибинні пласти перебігу внутрішнього розуміння і самопізнання кожного наступника.

### **3.4 Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять в експериментальній школі**

У системі „педагог – вихованець” можливі два фундаментальних способи втілення освітнього процесу: а) традиційний, коли реалізовується типова для шкільної практики суб’єкт-об’єктивна схема міжособової взаємодії, та б) інноваційний, у ситуації дотримання суб’єкт-суб’єктної моделі паритетної співдіяльності вчителя і учнів у навчанні. Тому очевидно, що пошук оптимальних форм розвивальної взаємодії учасників навчального процесу має винятково важливе значення для системної модернізації сучасного уроку. Певним його інваріантом є міні-модуль. Тобто таке 30- чи 20-хвилинне заняття, що характеризується модульною організацією змісту і методів навчальної роботи та розвивально-психологічним наповненням ділових взаємостосунків між наставником і наступниками у класі. Саме міні-модуль перетворює урок на явище обопільного розвитку вчителя і учня, зосереджуючи увагу обох учасників на нормативно заданому психолого-педагогічному змісті міжсуб’єктної взаємодії.

Оскільки урок первинно втілює засади наукового пізнання, а міні-модуль закономірності ефективної розвивальної взаємодії між учасниками навчання, то це дає змогу обґрунтувати принципи і критерії експертного оцінювання цих

двох споріднених форм організації освітнього простору. Забезпечення ПЕ визначається логікою ППЕ та конкретним науковим підходом до обґрунтування міні-модуля як культурно та психологічно керованої співдіяльності.

А.В. Фурман, виокремивши сутнісні психологічні відмінності між традиційним уроком і міні-модулем [150], створив бланк для проведення ПЕ ефективності модульно-розвивального заняття, що використаний нами (табл. 3.6). Результати експертного вивчення інноваційних оргформ семи загальноосвітніх експериментальних і контрольних шкіл занесені у додаток Д. Для прикладу подаємо на одній експертній шкалі графіки двох, багато в чому відмінних за психологічним змістом, модульно-розвивальних занять учителів експериментальної ЗОШ №43 м. Донецька (табл. 3.6). Позначками ● — ● — ● зображено у таблиці 3.6 (графік А) модульно-розвивального заняття, проведене вчителькою І.А. Поканевич, а ◆ — ◆ — ◆ (графік Б) заняття вчительки Н.М. Домаревої. Графік А фіксує параметри уроку математики вчительки І.А. Поканевич у 3-А класі під час проходження двох 30-хвилинних, змістово-пошукового та оцінювально-сміслового, міні-модулів (тема „Що таке час? Способи й прилади для вимірювання часу”). Він показує, що співвідношення балів 24 проти 4 свідчать про переважання модульно-розвивального заняття (85,7% навчального часу) над традиційним уроком (14,3%). Це означає, що вчителька значно більше часу працювала із оптимально завданним психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії, який нормативно визначається етапними особливостями функціонуванням модульно-розвивального процесу і безпосередньо спричинює психологічне зростання особистості школяра, а відтак характеризує переважання психічного розвитку учня (від пізнавальних до регуляційних новоутворень) над процесом засвоєння ним знань і формування пізнавальних умінь. При цьому очевидно, що стиль взаєностосунків за схемою „традиційний урок” є важливою передумовою ефективного навчання, хоч і характеризує нижчий рівень організації освітньої діяльності школярів.

Таблиця 3.6

**Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття  
порівняно з традиційним уроком**

Дата 10 лютого 2003 р. та 12 лютого 2003 р. Кількість учнів 26 та 20  
 Вчителі: І.А. Поканевич, Н.М. Домарева Предмет математика клас 3-А та 1-А  
 Темі модульно-розвивальних занять: А – Що таке час? Способи і прилади для вимірювання часу та  
Б – Додавання і віднімання 1. Розв'язування прикладів  
 Готовність учнів кожного класу добра  
 Організація уяви учнів (хв.) 1; 1-2 Запізнення —  
**Експерти:**

1. А.В. Фурман 2. О.А.Тенінчева 3. М.Г. Клетинська 4. Л.З. Ребуха

№ п/п	Критерії експертного оцінювання	Шкала експертної оцінки										Критерії експертного оцінювання
		Міні-модуль					Традиційний урок					
		5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	
1	<b>Завдання:</b> досвід і розвиток											<b>Завдання:</b> знання, уміння, навички
2	<b>Досвід:</b> повно використовується											<b>Досвід:</b> враховується фрагментарно або декларативно
3	<b>Наступність:</b> єдиний соціально-культурний простір											<b>Наступність:</b> завдання і зміст навчання
4	<b>Час:</b> 30-хвилинна організація навчання											<b>Час:</b> 45-хвилинна організація навчання
5	<b>Учитель:</b> добувач і носій соціально-культурного досвіду											<b>Учитель:</b> транслятор наукового знання
6	<b>Учень:</b> добувач культурного досвіду у паритетній співпраці з учителем											<b>Учень:</b> виконавець вимог учителя у засвоєнні знань
7	<b>Діяльність:</b> спільна полідіалогічна, освітня											<b>Діяльність:</b> переважає монологічна викладацька
8	<b>Потенціал:</b> розвиває посферні психосоціальні здібності											<b>Потенціал:</b> розвиває розумову сферу особистості
9	<b>Темп:</b> із прискоренням або сповільненням залежно від індивідуальності											<b>Темп:</b> єдиний, усереднений, спрямований на засвоєння знань
10	<b>Колектив:</b> відносно постійний створений за науковими критеріями											<b>Колектив:</b> однорідний за паспортним віком учнів
11	<b>Обставини:</b> створюється культурний простір розвивальних взаємодій											<b>Обставини:</b> модулюють ситуації наукового пошуку
12	<b>Технологія:</b> набір освітніх технік психомистецького змісту											<b>Технологія:</b> педагогічна, що утримує систему методів навчання
13	<b>Забезпечення:</b> інноваційне програмово-методичне											<b>Забезпечення:</b> пояснювально ілюстративні методи і засоби
14	<b>Контроль:</b> неперервний через психолого-педагогічний зміст											<b>Контроль:</b> поточне і підсумкове оцінювання
15	<b>Помилка:</b> ефективно використовуються помилкові дії											<b>Помилка:</b> забороняються помилкові дії
<b>Всього</b>	<b>Міні-модуль</b>	●—●—●— 24 бали 4										<b>Традиційний урок</b>
		◆—◆—◆— 9 балів 11										
		●—●—●— 85,7 % 14,3										
		◆—◆—◆— 45 % 55										

Графік Б відображає результати експертизи двох модульних занять з математики (тема „Додавання і віднімання 1” у 1-А класі) вчителькою Н.М. Домаревою. Підрахунки кількісних даних експертизування (9 проти 11) переконують у переважанні класичного (ефективного) уроку (55% навчального часу) над модульно-розвивальним заняттям (45%), що свідчить про труднощі педагога на шляху переходу від навчально-предметного змісту до професійної діяльності з психодидактичним змістом у його повному обсязі. Учителька поки що не спроможна організувати безперервну розвивальну взаємодію з учнями як основне надбання їхньої психологічно значущої освітньої діяльності. Крім того, конкретні експертні оцінки дають змогу чітко визначити, якими параметрами нової освітньої моделі учителі експериментальних та класичних (класно-урочних) шкіл володіють і як успішно, а які ще не змінювали (додаток Д). Так, очевидно, що педагогічні колективи шкіл міст Харкова, Донецька, Луганська та Бердичева на професійно-інноваційному рівні освоїли три важливі характеристики МРСН порівняно із класно-урочною (Додаток Д, табл. Д.1, Д.2, Д.3, Д.4): а) часову схему організації навчання (4; 4; 4; -2,7 бали); б) інноваційне-програмово-методичне забезпечення цієї освітньої системи (1,9; 0,9; 2,1; 0,7 бали) і в) впровадження інноваційних освітніх технологій і технік (0,8; 0,8; 1; 0,7 балів). Навпаки, такі ознаки нової системи, як формування колективу (-2,1; -2,8; -2,9; -2,3 балів), та основне призначення шкільного навчання в цілому (-0,3; -0,3; -0,3; -0,6 балів) залишаються повно традиційними.

Решта ознак по-різному реалізуються вчителями шкіл, а саме від утілення основоположень ідей міні-модуля до традиційного уроку. Так, варто порівняти для кожної школи повноту виконання вчителями своєї соціальної місії. Високі показники позиції 5 підтверджують, що педагоги-дослідники експериментальних шкіл є професіоналами у сфері освіти, оскільки виконують широкий набір соціальних та психологічних ролей від діагноста, педагога, психолога, консультанта, естета до дослідника, управлінця, фахівця. Відтак поширюють і збагачують соціокультурний досвід української нації (показники за цим критерієм оцінювання становлять від +2 до 0 балів). Навпаки, вчителі контрольних шкіл –



постачальники наукового знання та інформації, що істотно обмежує їхню культуротворчу діяльність і звужує вплив на перебіг психологічного розвитку учня (критеріальне поле знаходиться від +2 до -3 бали) (Додаток Д, табл. Д.5, Д.6, Д.7). Школи модульно-розвивального типу діяльнісну складову (позиція 7) поєднують із полідіалогічною освітньою роботою учителя і учнів та спільно осмисленими і внутрішньо збагаченими ментальними характеристиками, котрі виявляються у формі знань, умінь, норм і цінностей. Провідним мотивом тут є самореалізація особистості під час безперервної розвивальної взаємодії та самостійної пошукової активності, що спричинило відповідно позитивні бали за шкалою оцінювання. За традиційного навчання переважає викладацька монологічна діяльність учителя, який передає наукові знання класу та організовує їх використання учнями. Така навчальна робота для останніх відбувається у вузькому просторі самостійного вибору і свободи дій, тому здебільшого не є культурно зорієнтованою через відсутність інтенсивного мисленнєвого напруження учня із соціальними нормами і цінностями, а тому природно, що за шкалою експертного оцінювання це відповідає здебільшого від'ємним показникам.

Результати ПЕ визначаються як додатні, так і від'ємними балами (Додаток Д, табл. Д.1, Д.2, Д.3, Д.4, Д.5, Д.6, Д.7): а) ступінь реалізації потенціалу особистості (позиція 8). За МРСН ці показники в основному є позитивними, оскільки потенціал міні-модуля виявляється у культурно зорієнтованій, внутрішньо мотиваційній освітній діяльності, яка реалізує психосоціальні можливості учня на індивідуальному рівні. Відтак можливості традиційного уроку пов'язані з інтенсивністю науково зорієнтованого навчання, що здебільшого розвиває розумову сферу особистості і не завжди забезпечує індивідуальний підхід до учня, тому в контрольних школах бали є досить низькими; б) проектування обставин розвивальних взаємостосунків (позиція 11). Обставини, що приводять до моделювання міні-модуля, створюються учителями експериментальних закладів спочатку як науковий проект інноваційної освітньої діяльності з учнями, а потім як психомистецьке втілення за конкретних умов безперервної розвивальної взаємодії у класі. Такий освітній процес організовується за зако-

номірностями психосоціального розвитку особистості в окультуреному довкіллі. Однак не всі учителі модульно-розвивальних шкіл уміло моделюють обставини створення міні-модуля, що й проявляється у балах строкато. На відміну від модульного заняття, урок якомога повніше змодельовує ситуацію наукового пошуку, тому поза увагою вчителя залишається навчальна ситуація соціального й духовного змісту, що збіднює розвивальний шкільний простір, тому показники за цією позицією сягають в окремих випадках до -4 балів; в) ставлення до навчального контролю (позиція 14) та помилкових дій учнів (позиція 15). У традиційних школах контроль здійснюється систематично у вигляді поточного і підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів, але суб'єктивними засобами – за допомогою бальної оцінки, що істотно знижує його точність і якість. За МРСН відстеження здійснюється через динаміку психолого-педагогічного змісту міжсуб'єктної взаємодії у системі „вчитель – класний колектив”. Це дає змогу педагогу професійно керувати психосоціальним розвитком учнів у напрямку навчальних і культурних досягнень; водночас у розпорядженні наступника знаходяться критеріальні засоби рефлексії і самоконтролю, що дають йому змогу поліпшувати якість оволодіння знаннями, уміннями, нормами та цінностями. У проведенні контролю знань учитель надає перевагу об'єктивним засобам (тестуванню, побудові рейтингу тощо) над суб'єктивними, що виключає педагогічну помилку. Отож, вмотивована пошукова активність учня передбачає виконання ним помилкових дій, що на окремих етапах МРН є навіть обов'язковою умовою успішного навчання, оскільки вони самостійно виправляються ним після додаткової роботи над змістовим модулем. Однак за традиційного навчання помилки здебільшого негативно позначаються на навчальній успішності учня, тому явно чи неявно забороняється учителем помилковий результат, що блокує становлення позитивної мотивації учня до навчання, спричинює його пасивність. Такі докладні дані про ефективність роботи над організацією модульно-розвивального заняття дають підстави спрогнозувати важливе практичне значення обстоюваної експертної методики як дієво-

го інструменту відстеження передумов, складників і чинників повноцінних розвивальних взаємин учасників навчання.

Отже, викладений теоретичний та емпіричний матеріал дає змогу зробити попередні висновки щодо психологічної ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком:

1. Розвивальні функції навчання обмежуються традиційним уроком, оскільки ним обстоюється монологічне ведення навчально-виховного процесу. Тому науковими засобами не контролюється і не скеровується перебіг психолого-педагогічного змісту освітньої взаємодії, не досягається належна адаптація його до індивідуальних здібностей учнів.

2. За МРСН урок модифікується у модульно-розвивальне заняття (міні-модуль), що ліквідує інформаційно-репродуктивне перевантаження психіки учнів. Цілісне впровадження освітньої інновації дозволяє індивідуалізувати педагогічну взаємодію вчителя і класу, оптимізує психофізіологічне навантаження та прискорює соціально-психологічний розвиток особистості школярів.

3. Відмінність між міні-модулем та традиційним уроком полягає щонайперше у різному психозмістовому забезпеченні навчання. Міні-модуль реалізується за допомогою інноваційного орієнтування освітньої технології, котра визначається етапами цілісного модульно-розвивального процесу. Це дозволяє учням нормувати отримані знання та обстоювати особисто здобуті цінності. Урок, навпаки, використовує конкретну педагогічну технологію із системою методичних прийомів і процедур, має практичне спрямування і характеризується наданням учням знань, умінь та навичок.

МРСН концептуально ґрунтується на проблемно-діалогічній формі взаємовідношень між учителем і учнями, тому важливою є ПЕ ефективності їхньої міжсуб'єктивної взаємодії за процесуальними показниками. Об'єктивна оцінка передбачає та висвітлює глибинно-психологічні чинники, передумови та механізми функціонування освітньої системи. Значна роль при цьому належить базовим критеріям ефективності інноваційного процесу, які визначають ментальний досвід учителя, котрий відповідає за морально-психологічний клімат на

модульному занятті, і учня, який особистісно долучається до психомистецького змісту навчальних взаємостосунків.

Саме тому експертному науковому обґрунтуванню підлягає розвивальна взаємодія як складний предмет психолого-педагогічного пошуку у МРСН. При цьому її ефективність між учасниками освітнього дійства визначається культурною організованістю цілісного модульно-розвивального процесу, яка: а) зважає на багатостимуляційні чинники локалізованого довкілля і мотиваційні бажання педагога і школяра; б) залежить від завдань, змісту і форм їхньої психологічно нормованої та багаторівневої пошукової активності; в) виявляється в усвідомленій діяльності наставника і наступників з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним. У підсумку психологічно організованими каналами розвивальних взаємин є процеси: а) навчання, яке активізує пошуково-пізнавальну активність кожного; б) виховання, котре формує суб'єктні, особистісні, індивідуальні взаємини; в) освіта, яка допомагає цілісно оволодіти соціально-психолого-культурним досвідом; г) самореалізація, котра спричинює самостворення Я-концепції учня (за теоретичною моделлю А.В. Фурмана). Природно, що нами передусім оцінювалася паритетність взаємостосунків учасників інноваційного навчання, якість комунікації та спосіб вияву психологічного контролю. Тому для проведення експертної оцінки підбиралися показники, що характеризували освітній процес як розгортання очевидного психологічного явища.

Цю експертну проблему розв'язує “Універсальна тест-карта аналізу ефективності модульно-розвивальних занять у середній школі” [153]. Вона створена для ситуативного психологічного моніторингу розвивальної взаємодії за нової системи навчання та дає змогу різнобічно відстежити актуальну розвивальну взаємодію за трьома параметрами: а) управлінсько-технологічним (наявність повноцінного модульно-розвивального заняття – міні-модуля); б) психолого-педагогічним (якість взаєморозвитку учасників взаємодії); в) індивідуально-

психологічним (динаміка інтелектуального та особистісного розвитку школярів).

Зразок універсальної тест-карти, що заповнена нами під час відвідування модульно-розвивальних занять з математики у ЗОШ № 43 м. Донецька (Додаток Д, табл. Д.8, Д.9), вказує на кілька позитивних моментів щодо організації їхнього змісту та структури: а) взаємозалежно оцінюється ментальний досвід учителя і учня за сукупністю 15-ти психолого-педагогічних показників, яких достатньо для зваженої характеристики суб'єктної причетності особистості до завдань, змісту, способів і результатів організації освітнього процесу; б) часова шкала дає змогу фіксувати інтервали похвилинного перебігу (1-9 хв., 10-17 хв., 18-21 хв., 22-25 хв., 26-30 хв.) модульно-розвивального процесу залежно від видів, форм і методів навчальної роботи; в) пропонується стандартна процедура якісно-кількісного оцінювання компонентів ментального досвіду та досить проста обробка результатів обстеження. Так, для прикладу, за результатами ПЕ оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювальний міні-модулі з математики (вчителі Н.М. Домарева та І.А. Поканевич) розподілені на п'ять блоків, кожний з них характеризується відмінною за змістом співпрацею вчителя та першо- і третьокласників й має відповідно усереднений бал ефективності за кожним показником. Важливо й те, що універсальна текст-карта уможлиблює за короткий термін обрахувати сумарну бальну оцінку й відсоток реалізації розвивального потенціалу модульного заняття з боку вчителя (у першому випадку 61% – 8,6 бала; у другому 90% – 12,6 бала) і з боку учня (51% – 8,2 бала; 83,7% – 13,4 бала відповідно).

ПЕ здійснена з допомогою універсальної тест-карти, визначає ефективність розвивальної взаємодії на модульно-розвивальних заняттях і традиційних уроках (табл. 3.7). Отож якісну характеристику та кількісне оцінювання одержало 162 заняття різних типів у ситуації готовності педагогів і школярів зазначених навчальних закладів до розвивальної взаємодії, що дає змогу зробити такі узагальнення щодо культурно-особистісної доцільності нової освітньої системи.

Таблиця 3.7

**Зведені результати ПЕ (2002-2003 роки) ефективності розвивальної взаємодії на модульно-розвивальних заняттях і традиційних уроках у семи загальноосвітніх школах України за показниками універсальної тест-карти (вибірка 162 вчителів, 3976 учнів)**

№ з/п	Навчальний заклад, дата проведення психолого-педагогічної експертизи	Кількість експертизованих класів	Кількість залучених до експертизи		Узагальнена оцінка в балах та відсотках				Коефіцієнт розвивальної взаємодії	
			учнів	вчителів	Досвід вчителя		Досвід учня	Загальна сума		
Експериментальні школи	1	м. Харків ЗОШ № 164	30	697	30	бали	10,82	11,64	22,46	0,75
						%	77,3	72,8	74,9	
	2	м. Донецьк ЗОШ № 43	16	350	16	бали	9,68	10,46	20,14	0,67
						%	69,1	65,4	67,1	
	3	м. Луганськ ЗОШ № 10	15	404	15	бали	7,93	8,38	16,31	0,54
						%	56,6	52,4	54,4	
	4	м. Бердичів ЗОШ № 10	30	687	30	бали	6,82	6,54	13,36	0,45
						%	48,7	40,9	44,5	
Всього балів						35,25	37,02	72,27		
Загальний середній показник по шкалі						8,81	9,26	18,07		
<b>Усереднений % психологічної реалізації розвивального потенціалу модульних занять</b>						<b>62,9</b>	<b>57,8</b>	<b>60,2</b>	<b>0,60</b>	
Контрольні школи	5	м. Тернопіль ЗОШ № 29	30	784	30	бали	4,02	4,3	4,16	0,28
						%	28,7	26,9	27,8	
	6	м. Тернопіль ЗОШ № 11	30	840	30	бали	1,53	1,22	1,38	0,09
						%	10,1	7,6	8,85	
	7	ЗОШ с. Купчинці Тернопільської обл.	11	214	11	бали	1,24	1,09	1,17	0,08
						%	8,9	6,8	7,9	
Всього балів						6,79	6,61	13,4		
Загальний середній показник по шкалі						2,26	2,2	4,46		
<b>Усереднений % психологічної реалізації розвивального потенціалу традиційних уроків</b>						<b>16,1</b>	<b>13,8</b>	<b>14,9</b>	<b>0,15</b>	

По-перше, вчителі експериментальних модульно-розвивальних шкіл завдяки новому, проектно-технологічному і психолого-методичному забезпеченню навчального процесу, організовують реальну розвивальну взаємодію з учнями, що непосильно для вчителів традиційних контрольних шкіл. Це пояснюється проблемною, утвореною на культурних засадах, полідіалогічністю, яка сутнісно притаманна розвивальній взаємодії і втілюється в навчально-

ситуативних конфліктах, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а вольового і духовного зосередження, внутрішніх переживань і максимально можливої самореалізації учня. Ефективність цієї взаємодії на модульно-розвивальних заняттях порівняно із традиційним навчанням пояснюється перевагами психолого-педагогічного проектування, котре стимулює учасників освітнього процесу до оволодіння умінням повно враховувати і розуміти ідеї та принципи національної культури, світової історії, сучасного бачення глобальних проблем, досягнень передової психологічної науки і педагогічної практики, а також до проблемно-діалогічного ситуювання дійсності, вибору дієвих програм особистісного саморозвитку і самотворення власного Я.

Отже, колективам чотирьох експериментальних шкіл у цілому вдалося перейти від монологічного підходу в організації освітнього процесу до діалогічного, наповнити міжособистісні контакти з учнями гуманним психолого-педагогічним змістом. Високий загальний відсоток реалізації розвивального потенціалу модульних занять як з боку вчителя (62,9%), так і з боку учня (57,8%), переконує, що МРСН, попри його певну організаційну і методичну складність, є цілком посильною інноваційною справою, якщо педагоги школи кілька років професійно займаються його впровадженням.

Зовсім інші показники розвивального потенціалу мають місце у трьох контрольних (традиційних) школах: з боку вчителя – 16,1%, учня – 13,8%. Це пояснюється тим, що навчання є різновидом суспільно організованої і мінімізованої у часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога, поза психолого-соціального контексту освітніх взаємин.

По-друге, усереднені кількісні показники співпраці учасників навчального процесу наочно демонструють пріоритети педагогічних колективів різних шкіл. Якщо ефективність розвивальної взаємодії безпосередньо визначається ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки вчителів, а відтак залежить від етапу експериментування, то цілком природно, що найвищі показники реалізації розвивального потенціалу навчання мають учителі (77,3%) та учні (72,8%) ЗОШ № 164 м. Харкова, оскільки педагоги цієї школи за два роки

(1997-1998 роки) повністю виконали програму дистанційної підготовки та одержали кваліфікацію “педагог-психолог-дослідник”. Їхні здобутки стосуються не тільки вдосконалення наявної освітньої практики, а й науково-методичних розробок, зокрема, створення граф-схем освітніх курсів, наукових проектів навчальних модулів, сценаріїв розвивальної взаємодії вчителя та учнів, розвивальних міні-підручників до навчальних тем, програм самореалізації особистості учнів з навчальних дисциплін. Ціла когорта педагогів майстерно оволоділа інноваційними технологіями втілення модульно-розвивального процесу. Пройдено два етапи експерименту – підготовчий та концептуально-організаційний. Нині школа працює за програмою третього етапу – розвивально-формуального.

Педагогічні колективи ЗОШ №43 м. Донецька та №54 м. Луганська, які дещо менше часу займаються впровадженням у шкільну практику МРСН, моделюють українське культурне оточення у російськомовному середовищі, мають середній позитивний результат: досвід учителя – 69,1% та 56,6%; учня – 65,4% та 52,4% відповідно. Наведені результати підтверджують тісний зв'язок між реалізацією професійно-ментальної практики вчителя і культурно-особистісної – учнів. У загальній тенденції розвивальна самоактивність наступників на 3,5% поступається суб'єктивній самодіяльності педагога, а відтак МРСН справді організовується на рівні “зони найближчого розвитку дитини” (за Л.С. Виготським) [22].

Відносно низькі показники реалізації розвивального потенціалу у вчителів (48,7%) та учнів (40,9%) ЗОШ №10 м. Бердичева. Вони є наслідком відмови від модульного розкладу навчання і не відображають тієї великої пошукової роботи педагогічного колективу над тривалими спробами самостійно впровадити модульно-розвивальні технології.

Отже, за інноваційної освіти ефективність розвивальної взаємодії залежить від повноти, логічності та послідовності виконання умов загальноосвітнього експерименту. Порушення проектних принципів і функціональних параметрів інноваційно-організаційної моделі навчання призводить до негативних



результатів і наслідків, що блокує конструктивний вияв ефективних розвивальних взаємостосунків учителів і учнів експериментальних шкіл.

Водночас зведені показники універсальної тест-карти свідчать, що традиційна організація навчання згубно діє на ефективність розвивальної взаємодії (16,1% – досвід учителя, 13,8% – учня). Організаційний простір масової школи у багатьох випадках протилежний щодо устремлінь та інтересів учнів, а способи організації навчання гальмують розгортання їхніх розвивально-групових процесів. Відсутність належної психолого-педагогічної підготовки вчителів традиційних шкіл має відповідні наслідки: вони проводять прекрасні уроки в традиційному розумінні слова, проте здебільшого не володіють майстерною технікою розвивальних взаємин з учнями.

По-третє, чим вищі показники розвивального потенціалу модульно-розвивального заняття (табл. 3.7), тим повнішого психолого-педагогічного наповнення набуває суб'єктивно-пошукова активність школярів. Цей факт наочно підтверджують узагальнені вектори ефективності розвивальної взаємодії у системі „вчитель – учні” експертизованих шкіл, котрі впроваджують модульно-розвивальну освітню модель навчання, та конкретних шкіл, які працюють за традиційною оргсхемою (рис. 3.2).

За кількісними параметрами значень, як видно з табл. 3.7, в обраній системі координат зображені коефіцієнти розвивальної взаємодії, що залежать від внутрішнього наповнення навчального заняття, його логіки і форм організації освітньої діяльності школярів. Так, коефіцієнти розвивальної взаємодії у вищезазначених ЗОШ м. Харкова становлять 0,75, м. Донецька – 0,67, м. Луганська – 0,54, м. Бердичева – 0,45. Вони є показником того, що МРСН зорієнтована на паритетну освітню діяльність учителя і учня, за якої суб'єктно-пошукова різнопредметна активність розгортається як центральна ланка психологічно рівноправних полідіалогічних взаємин. Крім того, розвивальна взаємодія відіграє для наступників важливу роль у внутрішній мотивації цієї діяльності, тобто породжує у кожного інтенційне бажання пізнавати, самореалізовуватися і навчатися.

При цьому діалогізації міжособистісних взаєностосунків у класі вихідно є вчитель-дослідник, котрий володіє психологічно обґрунтованими технологіями і техніками розвивального контактування.

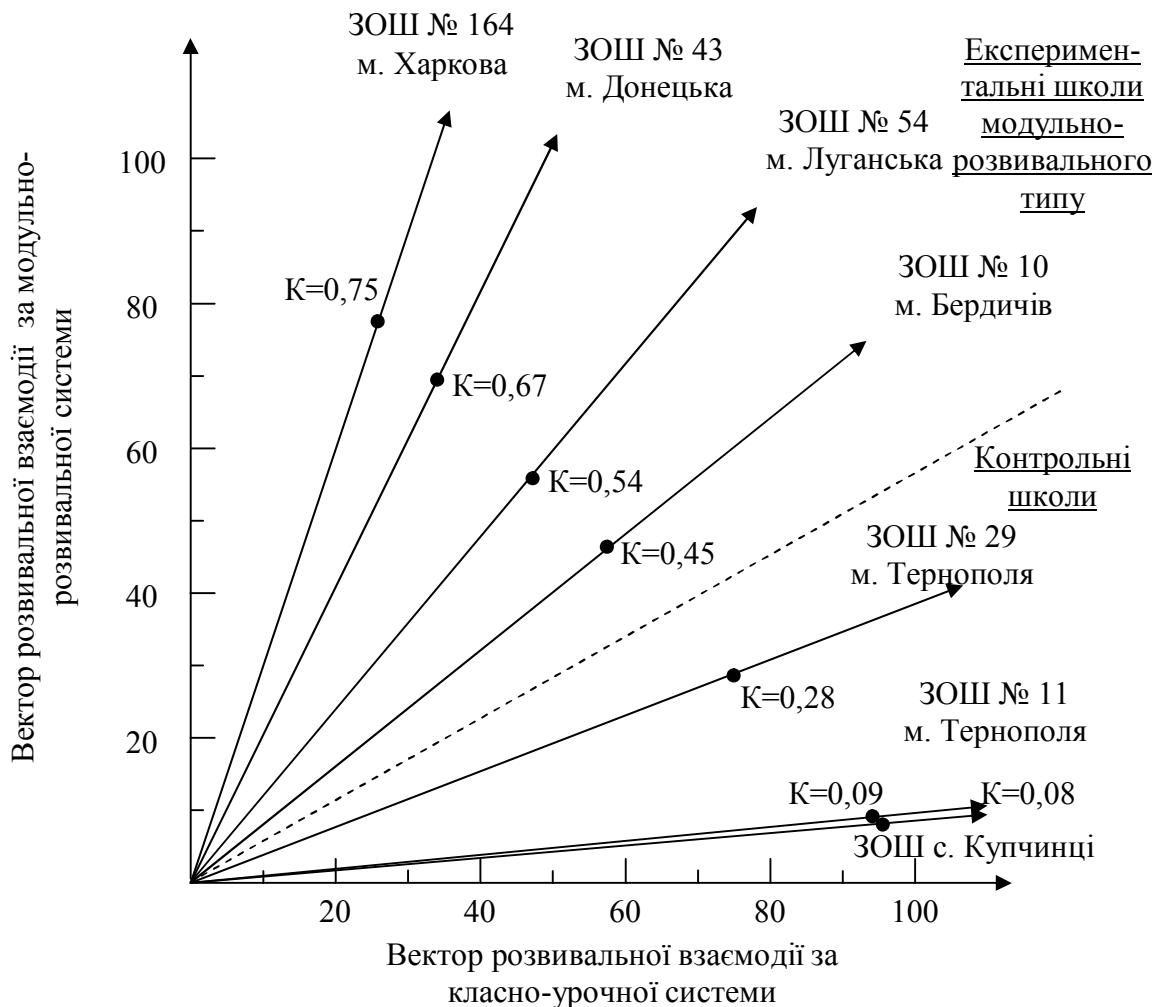


Рис. 3.2. Узагальнені вектори ефективності розвивальної взаємодії у системі „вчитель-учні” модульно-розвивальних та контрольних шкіл (побудовані за результатами ПЕ, проведеної у 2002 – 2003 роках)

Коефіцієнти розвивальної взаємодії контрольних ЗОШ – №29 і №11 м. Тернополя становлять: 0,28 і 0,09 та с. Купчинці – 0,08 відповідно, що переконливо доводить очевидне: за традиційного навчання учні є пасивними виконавцями доручень і вимог вчителя, їхні розвивальна взаємодія та духовні взаємини з педагогом обмежені, що звужує поле конструктивного впливу спільної освітньої діяльності на перебіг їхнього психосоціального розвитку.

Отже, результати ПЕ показали, що ефективність розвивальної взаємодії за МРСН, на відміну від традиційно організованого навчання, визначається створенням під час ППЕ насиченого проблемно-діалогічного простору психологічно продуктивних взаємостосунків у класі, максимальним ситуативним стимулюванням здатності наставника і наступників експериментальних шкіл долучитися до пошуково-гуманного, ділового й результативного стилю взаємин, котрий розвиває у них внутрішню вмотивованість, учіння, самоповагу і самоефективність життєдіяльності.

### **Висновки до третього розділу**

1. ПЕ, що проведена нами в 2002-2003 роках, дала змогу відстежити позитивний вплив усієї низки експериментальних умов на хід-перебіг ППЕ. Аналітично встановлено, що кількість учителів, які працюють за МРСН у ЗОШ №10 м. Бердичева становить 54,2%, №43 м. Донецька – 78,6%, №54 м. Луганська – 62,1%, №164 м. Харкова – 86,8%. ПЕ підтвердила повне виконання педколективами цих шкіл завдань підготовчого та концептуально-організаційного етапів експерименту.

2. Узагальнення результатів ПЕ інноваційної діяльності учителів-дослідників за системою складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності підтвердило їхню високу психологічну грамотність як надважливу умову успішності експерименту. При цьому визначальну роль тут відіграє повнота і достовірність нормативного виконання відповідних принципів і вимог за роками його проведення. Зокрема, цілком закономірно, що педколектив ЗОШ №164 м. Харкова отримав за експертною оцінкою 90 балів із 100 можливих, оскільки завершує пошукування третього етапу. Дещо нижчий показник у ЗОШ № 43 м. Донецька (82 бали) та ЗОШ № 54 м. Луганська (73 бали), які лише перейшли до виконання вимог третього, розвивально-формуального, етапу. Решта ж колективів, або згорнули експеримент, незважаючи на ґрунтовну підготовку педагогів як психологів-дослідників (ЗОШ №10 м. Бердичева –56 балів), або

знаходяться на першому етапі (ЗОШ №29 м. Тернополя – 35 балів, ЗОШ №11 м. Тернополя – 12 балів та ЗОШ с. Купчинці – 9 балів) інноваційної роботи.

3. ПЕ 60 граф-схем експериментальних шкіл модульно-розвивального типу підтвердила їх неоднакову якість базового продукту інноваційної творчості вчителів-дослідників. Найвищої якості граф-схеми створені у ЗОШ №164 м. Харкова та №43 м. Донецька, середньої – №54 м. Луганська, дещо нижчої – №10 м. Бердичева (відповідно це становить 17,2; 16,8; 15,9; 14,9 із 20 можливих балів).

Натомість усереднена кількісна оцінка психорозвиткового потенціалу міні-підручників в усіх зазначених школах становить 42 бали, тобто 57%, що підтверджує розвиткову повновагомість цього важливого інструменту налагодження безперервної психосмислової взаємодії у системі “вчитель – міні-підручник – учень”, який розкриває перед наступниками не тільки базовий зміст освіти, а й цілі, завдання, технології, методи, засоби та результати їхньої освітньої діяльності.

4. Зведені результати ПЕ ефективності модульно-розвивальних занять підтвердили їх істотну психолого-педагогічну відмінність від традиційних уроків. Зокрема, педколективи експериментальних шкіл м. Харкова, м. Донецька, м. Луганська та м. Бердичева на професійно-інноваційному рівні освоїли три системних умови МРСН порівняно із класно-урочною: а) часову схему організації навчання (4; 4; 4; -2,7 бали); б) інноваційне програмово-методичне забезпечення цієї освітньої системи (1,9; 0,9; 2,1; 0,7 балів) і в) впровадження інноваційних освітніх технологій і технік (0,8; 0,8; 1; 0,7 балів). Водночас в контрольних школах такі ознаки оновленої системи, як формування згуртованих учнівських колективів (-2,1; -2,8; -2,9; -2,3 балів), а також парадигмальна переорієнтація шкільного навчання (-0,3; -0,3; -0,3; -0,6 балів) залишаються повно традиційними.

5. У дослідженні ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учнів за МРСН оцінювалася за критерієм психолого-педагогічної атмосфери освітньої комунікації на особистому і смисловому рівнях методом ПЕ 91 30-хвилинного

міні-модуля. Одержані результати показали, по-перше, що вчителі експериментальних шкіл завдяки новому технологічному і методичному забезпеченню навчання перейшли від монологічного підходу в організації освітнього процесу до полідіалогічного, наповнили міжособистісні контакти з учнями гуманним змістом, про що свідчить високий середній відсоток реалізації розвивального потенціалу модульних занять як з боку вчителя (62,9%), так і з боку учня (57,8%); по-друге, що ефективність аналізованої взаємодії безпосередньо визначається ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки вчителів та залежить від етапу освітнього експериментування. Так, виявлено високі показники реалізації розвивального потенціалу взаємин учителя (77,3%) і учня (72,8%) у ЗОШ №164 м. Харкова, тоді як у трьох контрольних школах вони істотно нижчі – 16,1% і 13,8% відповідно. Отож ефективність інноваційної освітньої діяльності школярів вища там, де первинним у роботі наставника і наступників є психолого-педагогічний зміст їхніх ділових навчальних взаємостосунків.

**За матеріалами розділу опубліковані праці:**

1. Ребуха Л.З. Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.
2. Ребуха Л.З. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 75–96.
3. Ребуха Л.З. Технологія проведення психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання. Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2005. – Вип. 15. – Частина II. – С. 98–105.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертаційна робота присвячена розв'язанню наукової проблеми критеріїв та методичних засобів психологічної експертизи інноваційних систем освіти. Прийнята нами до реалізації методологічна установка полягала в тому, що психологічна експертиза розглядалася як складний об'єкт теоретичного та технологічного-емпіричного аналізу освітніх моделей, змісту та організації педагогічного процесу розвивального типу. За результатами проведених системних наукових пошукувань можна зробити наступні висновки відповідно до сформульованих завдань:

1. Результати аналізу стану вирішення проблеми ПЕ ІОД свідчать про те, що в наукових працях, присвячених експертній оцінці, не вироблено загального підходу до організації ПЕ. Поза сферою наукового пізнання залишилися актуальні питання теоретико-методологічного та проектно-засобового обґрунтування психолого-педагогічного інструментарію інноваційних систем освіти. Розв'язання їх можливе на основі обґрунтованого змісту психологічної експертизи та вибору мети дослідження, а відтак на засадах чіткої технології ефективної експериментальної роботи вчителів-дослідників з науковцями.

2. Теоретичне обґрунтування програми ППЕ висвітлює важливість ПЕ, котра розв'язує поставлені перед нею завдання і виробляє єдині, спільно узгоджені рішення, які відповідають реальному стану справ і залежать від самої природи психічного. При цьому виняткова роль належить особистості фахівців, котрі беруть участь в експертній взаємодії.

3. Запропонована модель ПЕ як наукової системи у сфері інноваційної освіти, що інтегрує чотири блоки критеріально обґрунтованих експертних методик: а) експертизи ППЕ щодо зміни фундаментальних підвалин життєдіяльності школи; б) комплексної експертизи професійної ІОД педколективу експериментальної школи; в) покомпонентної експертизи інноваційних програмово-методичних засобів; г) ПЕ експертизи модульно-розвивальних занять за допомогою науково виваженого моніторингу професійної майстерності учителів-дослідників та особистісного задіяння учнів до оволодіння системою знань,

умінь, норм, цінностей, під час якого інтенсифікуються процеси їхнього розумового, соціального, психосмислового та духовного розвитку.

4. Комплексне дослідження ППЕ та одержання цілісної прогностичної картини розвитку експериментальної школи ефективно тоді, коли учасники ПЕ глибоко рефлексують психологічні закономірності цілісного модульно-розвивального навчання, домагаються переважання психолого-розвивальних цілей над дидактичними, соціально-культурного змісту над абстрактно науковим, психомистецьких технологій над методами навчання, особистісних здобутків школярів над академічними.

5. Технологія ПЕ інтегрує науково-програмову, науково-методичну та оцінювально-практичну складові й передбачає, крім початкових і завершальних етапів експертизи, відстеження проміжних результатів, а відтак кількісно-якісну фіксацію переходів професійного оцінювання від одного стану до іншого. На підвищення якості ПЕ спрямована оргтехнологічна модель, що забезпечує оптимізацію процесу групового експертизування упродовж семи тижнів і гарантує коректність застосування відповідних експертних процедур за етапами та формами здійснюваного моніторингу.

6. Застосування запропонованої експертної системи протягом 2002-2003 років дало змогу, з одного боку, підтвердити ефективність ППЕ, а з іншого – визначити вплив змісту та організації освітнього процесу на психосоціальний розвиток усіх його суб'єктів. У підсумку ця система: а) наочно демонструє можливість відстеження ефектів інновацій в експериментальних загальноосвітніх закладах; б) дає змогу оперативно коригувати проектування окремих складових загальноосвітніх експериментів, зважаючи на особливості їх перебігу; в) організовує сукупність отриманих результатів здійсненого дослідження у формі системної психолого-педагогічної характеристики інноваційної діяльності педагогічного колективу в контексті вітакультурної самореалізації вчителя і учня.

7. Узагальнення результатів ПЕ забезпечує перспективне бачення інноваційного перебігу МРСН з урахуванням цілісності новоутвореної експериментальної системи, що ґрунтується на поетапному створенні її теорії, методології,

технології та експериментальної практики з орієнтацією на конкретну особистість та її поступальний психосоціальний розвиток.

8. Аналіз одержаних емпіричних результатів ефективності ППЕ засвідчує позитивний вплив інноваційних змін за МРСН на професійну діяльність педколективів, які працюють за конкретними програмами й успішно виконали завдання підготовчо-організаційного та розвивально-формуального етапів. Це також підтверджує оновлена модель управління закладами, здійснена під час експерименту, що, зокрема, передбачала створення науково-психологічних підрозділів (діагностичного центру, соціально-психологічної служби та ін.).

Наші дослідження не вичерпують усіх аспектів даної проблеми, які можуть поглибити вивчення психологічної експертизи інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи. Перспективними напрямками подальших розвідок можуть стати вивчення впливу ПЕ на: а) модель дистанційного навчання і кваліфіковану перепідготовку вчителів-дослідників та б) переорієнтацію освітнього навчального закладу від моделі функціонування до моделі стійкого розвитку.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. – 1994. – №1–2. – С. 59–69.
2. Алексеева Е.Ф., Стефанюк В.Л. Экспертные системы – состояние и перспектива // Изд. АН СССР. Техническая кибернетика. – 1984. – №5. – С. 27–32.
3. Альбуханова–Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 31–37.
4. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т., Т. 2. М.: Педагогика. – 1980. – С. 128–267.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Азбука, 2000. – 285 с.
6. Атаханов Р. Системы начального обучения: учебники по математике и математического образования учащихся // Педагогика. – 2000. – №1. – С. 40–46.
7. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
8. Бекетова В.П. Разработка теории школьного учебника в ГДР // Новые исследования в педагогических науках / Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1988. – Вып. 2. – С. 27–31.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
10. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
11. Биков В. Ю., Гриценко В. I., Довгялло О. М. та ін. Експертні системи в навчанні // Рідна школа. – 1993. – № 8. – 40–42.
12. Бим-Бад Б.М. Планирование эксперимента // [<http://bim-bad.reability.ru>].
13. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – Санкт-Петербург, 1999. – 137 с.
14. Бригадир М. Дослідження умов і чинників ефективності організації модульно-розвивальних занять (багатофакторний аналіз) // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 187–200.

15. Бригадир М. Принципи і параметри наукового проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 60–79.
16. Бригадир М. Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С.133–149.
17. Бугременко Е.А., Цукерман Р.А. Развивающий букварь для шестилеток // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – С. 50–81.
18. Буринська Н.М. Дидактичні основи шкільного підручника з природничих дисциплін // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 23–28.
19. Бухвалов В.А., Плинер Г.Я. Педагогическая экспертиза школы. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
20. Вирченко С., Швалб Ю. Організація і проведення гуманітарної соціально-психологічної експертизи управлінських рішень // Філософська і психологічна думка. – 1993. – № 9–10. – С. 132–158.
21. Волковська Т.І., Коляда Т.Ф., Овчаренко Л.Г., Хіхловський Л.Б. Систематизація педагогічних інновацій (Моніторинг як експертна система) // Рідна школа. – 2002. – №11. – С. 46–47.
22. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
23. Габдулхаков Р., Саитов Р. Аттестация педагогических кадров: процедура и критерии // Народное образование. – 2001. – №5. – С. 128.
24. Гершунский Б., Пруха Я. Дидактическая прогностика: Некоторые актуальные проблемы теории и практики. – К.: КГУ, 1979. – С. 62–79.
25. Гільбух Ю.З., Дробноход М.Г. Інноваційний експеримент у школі. – К.: УПТКККО, 1994. – 90 с.
26. Гірняк А. Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 217–241.
27. Гірняк А. Проблеми створення розвивального типу підручника // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до регіо-

нальної науково-методичної конференції (19 квітня 2002 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 36–37.

28. Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз: Наукове видання. – Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.

29. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.

30. Горбань Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2002. – 20 с.

31. Гохман О.Г. Экспертное оценивание. – Воронеж: ВГУ, 1991. – 150 с.

32. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народ. образ., 2001. – 240 с.

33. Гуманітарна експертиза: круглий стіл (частина друга) // Філософська думка. – 2005. – №1. – С. 137–159.

34. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

35. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

36. Гуменюк О.Є. Психологія Я–Концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

37. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 95–103.

38. Давыдов В.В. Виды обобщения и обучения. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

39. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целесной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 5–17.

40. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.

41. Давыдов В.В., Маркова А.К. Психология обучения и воспитания // Вопросы организации формирующего эксперимента. – М.: Педагогика. – Вып. 5. – 1978. – С. 39–74.
42. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающегося обучения в 5–9 классах средней школы // Психологическая наука и образование. – 1997. – № – С. 15–35.
43. Даниленко Л.І. Буркова Л.В. Вибір та оцінювання освітніх інновацій // Директор школи. – 1998. – №34. – С. 6.
44. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наук. праць. Вип. 5. – Логос. – 2001. – С. 5.
45. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. – К.: ІЗИН. 1996. – 210 с.
46. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С. 61–71.
47. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. Пособие. – М.: ИНФРА-М., 1997. – 256 с.
48. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 146 с.
49. Єрмола А. Експертиза освітньої діяльності // Освіта і управління. – 1999. – Т.3, №1. – С. 67–69.
50. Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. Пер. з фр. – К.: К.І.С., 2001. – 352 с.
51. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: Політехніка, 2003. – 200 с.
52. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика. – 1990. – 418 с.

53. Зверева М.В. О системе начального обучения, направленной на общее развитие учащихся // Психологическая наука и образование. – 1996. – №4 с.
54. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 18–44.
55. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 3–10.
56. Иванова О. Найцікавіше попереду. Наслідки першого етапу білоцерківського експерименту // Рідна школа. – 1995. – №9. – С. 2–6.
57. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
58. Калугін О. І. Хто йде, подолає свій шлях // Рідна школа. – 1993. – №1. – С. 5–6.
59. Карпенко З.С. Перфекціонізм у структурі мотивації професійної діяльності особистості // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Філософські і психологічні науки. Івано-Франківськ: Плай, 2004.– Вип.6. – С. 121–134.
60. Кирилова Н.А. Ценносные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 29–37.
61. Киричук О.В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – №10. – С. 3–9.
62. Кларин В.М. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе наследования, шр. дискуссий. – Анализ зарубежного опыта. – Рига, 1995. – 176 с.
63. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР, 1989. – С. 4–43.
64. Ковалев Г.А. Психологическое образование ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13–23.
65. Козлова О. Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, №4. – С. 141–144.
66. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11–105.

67. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
68. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.
69. Корчак Я. Правила жизни // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1990. – С. 175–194.
70. Костенко В. Міні-підручник. Управлінський аспект // Директор школи. – 1998. – №35. – С. 4.
71. Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 17–23.
72. Кудрявцев В.Г. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
73. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
74. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 145–178.
75. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
76. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение. 1968. – С. 9 – 28.
77. Макогон К.В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 155–160.
78. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
79. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку психології // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 4–21.
80. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 387 с.
81. Мацкевич В. Полемические заметки об образовании. – М.: Педагогика, 1993. – 240 с.

82. Мацюк В. Сходинки експериментування // Український вчений. – 1996. – С. 3.
83. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, №2. – С. 139–146.
84. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
85. Мещанова Г.О. Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 114–144.
86. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 92–117.
87. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька / Редкол.: Максименко О.І., Ткаченко В.І., Шумлянська Г.А. – Донецьк, 2000. – 51 с.
88. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
89. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід, фундаментальний експеримент у СШ № 10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – № 2. – 80 с.
90. Монахов В.М. Как создать учебник нового поколения // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 19–24.
91. Мясоед П.А. Оценка интеллектуального развития младших школьников учителем // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 89–99.
92. Налескін С.Л. Перспективи застосування імітаційного моделювання і експертних систем у соціології // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – №7. – С. 47–54.
93. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукр. наук. – практ. конф. (11–12 травня 2000 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224 с.

94. Надвинична Т. Проблема наукового програмування інноваційних систем освіти // Збірка матеріалів до загальноакадемічної наукової конференції (17 квітня 2003 року) – Т.: Економічна думка, 2003. – С. 22–23.
95. Нісімчук Г.К. та інші. Сучасні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.; Просвіта, 2000. – 363 с.
96. Нойнер Й. Дидактическая система методов обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 219 с.
97. Образовательные технологии: Из опыта развития глобального мышления: Материалы для специалиста образовательного мышления / Под. ред. Ю.Н. Кумоткина, Е.Б. Спасской. – СПб: КАРО, 2001. – 152 с.
98. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – Ч.1. – К.: УІ ПКККО МО України, 1995. – 85 с.
99. Орієнтири концепції розвивальної книжки і підручника / А.В. Фурман, В.В. Клименко, О.І. Цедик // Рідна школа. – 1993. – №1. – С. 17–21.
100. Падалка О.С. і інші Педагогічні технології. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 252 с.
101. Парксонс Т. О структуре социального действия. – М.: Акад. Проект, 2000. – 880 с.
102. Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.И о воспитании бедной сельской молодежи. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – С. 249–279.
103. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С.
104. Підласий І.П. Педагогика. – В 2 кн. – М.: Влада, 1999. – Кн. 1. – 572 с., Кн. 2. – 255 с.
105. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3–17.
106. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
107. Пінчук В. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – №3. – С. 88–97.



108. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 20.02.2002р. №114 // Освіта України. – 2002. – 28 травня. – С. 4–5.

109. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 07.11.2000р. №522 // Освіта України. – 2001р. – 7 лютого. – С. 17–18.

110. Попов Э.В. Экспертные системы: Решение неформализованных задач в диалоге с ЭВМ. – М.: Наука, 1987. – 288 с.

111. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. – К.: Основи, 1994. – Т.1. – 444 с., Т.2. – 494 с.

112. Популярный словарь. Психология / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: 1998.

113. Потоки идей и закономерности развития естествознания // Елисеев Э.Н., Сачков Ю.В., Белов Н.В. – Л.: Наука, 1982. – 300 с.

114. Проблемно-модульні навчальні програми // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 квітня. – 8 с.

115. Ребуха Л.З. Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.

116. Ребуха Л.З. Проблема експертного оцінювання експерименту з модульно-розвивального навчання. Економіка освіти: Зб. наук. праць. – Том 1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 205–212.

117. Ребуха Л.З. Психолого-педагогічні закономірності цілісного модульно-розвивального процесу // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 75–96.

118. Ребуха Л.З. Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 201–217.

119. Ребуха Л.З. Технологія проведення психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання. Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2005. – Вип. 15. – Частина II. – С. 98–105.

120. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского унив. – Сер. «Психология». – 1976. – Вып. 11. – №171. – С. 40–49.

121. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 13–24.

122. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 40–51.

123. Романець В.П., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

124. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199–295.

125. Рябова В.О. Порівняльна ефективність модульних технологій навчання в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 01 / Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 2000. – 18 с.

126. Савченко О. Якість і варіантність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 10–12.

127. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

128. Сгадова В. Інноваційна діяльність – вимога часу // Директор школи – 1999 – №42 – С. 1–4.

129. Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. – М.: Респ. ин-тут пов. квал. раб. в образ., 1996. – 79 с.

130. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – №6. – С. 3–43.

131. Селевко О.С. Современные образовательные технологии. Уч. пос. для педаг. вузов и ин-тов повышения квал. учит. – М.: Нар образ., 1998. – 256 с.
132. Семенюк Г.В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1999 – 19 с.
133. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 140 с.
134. Скаткин М.Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функции учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 1. – С. 20–38.
135. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
136. Слободчиков И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ: Вып.7. Инноватор. – М., 1997. – С. 177–184.
137. Соболева С. Оцінка ефективності педагогічних технологій за допомогою алгоритму тестування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 73–77.
138. Соціальна експертиза в Україні: методологія, методика, досвід впровадження / За ред. Ю.І. Саєнка. – К.: Ін-т соціології НАНУ, 2000. – 194 с.
139. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
140. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
141. Тертычная Н.А. Развивающий мини-учебник по литературе. А.П. Чехов, 6 класс.– Луганск: Янтарь, 2000. – 36 с.
142. Точенова Л.С. Мини-учебник по алгебре. Квадратные уравнения, 11 класс. – Луганск: Янтарь, 2000. – 36 с.
143. Улановская И.М., Поливанова Н.М., Ермакова Н.В. Что такое образовательная среда школы и как её выявить // Вопросы психологии. – 1998. – № 6 – С. 18–52.

144. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
145. Устенко О.А. Інноваційні орієнтири у розвитку вищого навчального закладу // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до регіон. наук.-метод. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 8–11.
146. Учебный материал и учебные ситуации: Психологический аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Радянська школа, 1986. – 143 с.
147. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 542 с.
148. Фресс П. Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88–130.
149. Фрумін І.Д., Эльконін Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 24–32.
150. Фурман А. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
151. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
152. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005.– №2. – С. 29–76.
153. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів. – 1999. – 56 с.
154. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
155. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–114; 2002 – №3–4. – С. 20–58.
156. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 46–51; №3. – С. 39–56.

157. Фурман А.В., Семенюк Г.В. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №3. – С. 98–109.
158. Цуканов Б.И. Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
159. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1998. – 150 с.
160. Черепанов В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – Глазов, 1990. – 436 с.
161. Шадриков В.Д. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности. – Саратов, 1989. – 320 с
162. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под. ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
163. Швалб Ю.М. Методологічні принципи експертизи педагогічних систем // В кн. Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15–17 червня 1998). – Київ – Рівне.: Ліста, 1998. – С. 108.
164. Швалб Ю.М. Методологія експертного дослідження в психології // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К.: ЗАТ „Неотес”, 2000. – С. 42–56.
165. Швалб Ю.М. Принципи та моделі психологічної експертизи // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №8. – С. 22–28.
166. Швалб Ю.М. Психологічна оцінка в інноваційній системі освіти // Творча спадщина Г.С. Костюка. – К.: РННЦ „ДВІНІТ”, 2000. – С. 207–208.
167. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – 2-е изд. – М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
168. Школа духовності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.
169. Школа здібностей: Фундаментальний експеримент у СШ №44 м. Запоріжжя //Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – 80 с.

170. Школа розвитку – методологія, організація, практика // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – №6. – 80 с.
171. Школа розуміння // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – 8 с.
172. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність молоді. – Вінниця: ВДМУ, 2001. – 223 с.
173. Щедровицкий Г.П. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46–51.
174. Щукина Г.И. Особенности и закономерности воспитательного процесса. – М.: Педагогика, 1974. – С. 5–16.
175. Экспертные оценки в социологических исследованиях / Крымский С.Б., Жилен Б.Б., Паннотто В.И., Бевзенко Л.Д. и др. – К.: Наукова думка, 1990. – 318 с.
176. Экспертные системы. Принципы работы и примеры: Пер. с англ. А. Брукинг, П. Джонс, Ф. Кокс и др. / Под ред. Р. Форсайта. – М.: Знание, 1987. – 221 с.
177. Элти Дж., Нумбс М. Экспертные системы: концепции и примеры: Пер. с англ. – М.: Финансы и статистика, 1987. – 191 с.
178. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
179. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.
180. Юзбашева Р.С., Горголь Н.В., Черкасова Я.В. Методичне забезпечення модульно-розвивальної системи курсу хімії. – Херсон: ПУРІПО, 1997. – 32 с.
181. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 39–47.
182. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. – №6. – С. 5–14.

183. Яковенко В.Б. Введение в инновационные технологии. – 2-е изд. – К.: Изд-во Европейского ун-та, 2002. – 134 с.
184. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательной среды // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №4. – С. 79–88.
185. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
186. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.
187. Elliot Stephen N. Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning, Third Edition, Mc Grow-hill higher Education, the USA, 2000.– 631p
188. Lippitt Fordon L. Organizational Renewal A Holistic Approach to Organizational Development, Second Edition, Printice -Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, the USA, 1982.– 418 p.
189. Maslow Abraham H. Motivation and personality. – New York, Harpen & Rom, 1970. – 396 p.
190. Slavin R. When does cooperative learning increase student achievement? // Psychol. Bull, 1983. – V. 94. – №3. – P. 429–446.
191. Stefik M., Aikins J., Balzer R., Beniot J., Binnbaum L., Haues-Roth F., Saeerdoti E. The Organization of Expert Systems: A. Prescriptive Tutorial. Rescarch Report VLST-82-1, 1982. – 297 p.

## **ДОДАТКИ**



## **Д о д а т о к А**

**Анкета-звіт про розвиток психолого-педагогічного експерименту  
з модульно-розвивальної системи навчання**

Таблиця А.1

## Статистичні дані про навчальний заклад

		ЗОШ №10 м. Бердичів		ЗОШ №43 м. Донецьк		ЗОШ №54 м. Луганськ		ЗОШ №164 м. Харків	
		Числові дані (кількість осіб)	Дані, пере- дені у відсо- тки	Числові дані (кількість осіб)	Дані, пере- дені у відсотки	Числові дані (кількість осіб)	Дані, пере- дені у відсо- тки	Числові дані (кількість осіб)	Дані, пере- дені у відсо- тки
1.1	Кількість медпрацівників	96	100	42	100	66	100	68	100
1.2	Освітній ценз медпрацівника								
	- вища педагогічна освіта	86	89,6	31	73,8	55	83,3	58	85,3
	- середня спеціальна пед.освіта	9	9,4	9	21,4	8	12,1	7	85,3
	- вища непедагогічна освіта	-	-	2	4,8	3	4,6	2	2,9
	- загальна середня освіта	1	1	-	-	-	-	1	1,5
1.3	Кваліфікація педпрацівників (кількість)								
	- спеціаліст	30	31,3	19	45,2	19	28,8	31	45,6
	- 2 категорія	33	34,4	8	19	16	24,2	8	11,8
	- 1 категорія	19	19,8	3	71,4	18	27,3	14	20,6
	- вища	14	14,6	12	28,6	13	19,7	15	22
1.4	Педагогічні звання								
	- старший учитель	2	2,1	4	9,5	4	6,1	11	16,2
	- учитель-методист	8	8,3	4	9,5	5	7,6	4	5,9
	- заслужений учитель	1	1	-	-	1	1,5	-	-
	- відмінник освіти	3	3,1	3	7,1	1	1,6	3	4,4
1.5	Кількість учнів у закладі:								
	- всього -	1386	100	646	100	1132	100	1022	100
	- в початкових класах	548	39,1	183	28,3	396	35	302	29,5
	- в 5-9 класах	692	49,4	347	53,7	607	53,6	493	48,2
	- в 10-11 класах	146	10,4	116	18	129	11,4	227	22,2

## Загальні відомості про організацію експериментальної роботи

		<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів (03–05. 2003 р.)</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк (02–03. 2003р)</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ (12. 02 р., 01–02. 2003 р.)</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харкова (02–04. 2002 р.)</b>
2.1	Дата започаткування психолого-педагогічного експерименту у школі	1995р.	1997р.	1997р.	1997р.
2.2	Наявність наукової програми (так, ні) та рівень її наукового обґрунтування	Так	Так	Так	Так
2.3	Пройдені етапи (I, II, III) експерименту: - основні позитивні результати - нерозв'язані завдання програми	I, II, початок III Є Є	I, II, початок III Є Є	I, II, початок III Є Є	I, II, завершення III Є Є
2.4	Реальна кількість учителів, які працюють у модульно-розвивальній системі - % від загальної кількості	54,2 %	78,6 %	62,1%	86,8%
2.5	Наявність а) заступника директора з дослідно-експериментальної роботи; б) соціально-психологічної служби (кількість осіб); в) діагностичного центру (кількість осіб); г) редакційно-видавничого органу у складі; д) назви спецвипусків, ким, де і коли видані чи підготовлені до друку	1  2  1  0 Рідна школа: спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с. Наукові проекти	1  2  3  4	1  2  3  3	1  2  3  10; збірник "Освітні сценарії", (Харків: Ранок, 2000. –110 с.), "Програми самореалізації особистості", "Славена", 2002р.
2.6	Джерела фінансування експерименту: а) ким здійснюється б) реальний обсяг фінансування	облуо 11.700 грн. на рік	облуо 10.200 грн. на рік	облуо 17.100 грн. на рік	облуо 12.000 грн. на рік

		<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харкова</b>
2.7	Комп'ютерне та оргтехнічне забезпечення експерименту (перерахувати)	1 комп'ютер 1 ксерокс	1 комп'ютер 1 ксерокс	2 комп'ютери 1 ксерокс	2 комп'ютери 1 ксерокс
2.8	Чи підтримують експеримент (факти "за" і "проти") - райво - міськво - облуро	немає так так	так нейтрально байдуже	так так байдуже	так так так
2.9	Якщо заклад одержує допомогу від цих органів, то яку: - фінансову - матеріально-технічну - науково-методичну - організаційну - інше	так ні так ні –	так ні так ні –	так ні так ні –	так ні так ні –
2.10	Ставлення батьків до експерименту - позитивне - байдуже - негативне - як вивчалоя ставлення батьків до експерименту (уточнити)	так – – анкетування батьків, учнів, опитування на батьківських зборах	так – – анкетування батьків, учнів, опитування на батьківських зборах	так – – анкетування батьків, учнів, опитування на батьківських зборах	так – – анкетування "Ставлення батьків до експерименту"

## Виконання завдань підготовчого етапу експерименту

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
3.1	Упровадження інноваційної організаційно-управлінської моделі: а) розподіл навчального року на чверті, триместри, семестри тощо; б) особливості навчального тижня і розкладу занять; в) особливості одного навчального дня та розкладу (20-30- чи 40-хвилинні заняття)	I і II семестри  семестровий розклад  1*45	I і II семестри  двотижневий цикл  у початкових класах - 2*30 у 5-11 класах -3*30	I і II семестри  чотиритижневий цикл  3*30	I і II семестри  Чотиритижневий цикл  3*30
3.2	Розповсюдження системної диференціації навчання (опис) - форми - засоби і критерії – моделі диференціації навчального процесу	Застосування форм індивідуального та диференційного навчання:	Застосування форм індивідуального та диференційного навчання: профільні класи; опитувальник Шострома, "Карта інтересів", анкетування; психологічне обстеження диференціація за горизонталлю; авторські програми факультативів і спецкурсів до неї;	Застосування форм індивідуального та диференційного навчання: -анкетування; співбесіда -покласна диференціація	Застосування форм індивідуального та диференційного навчання:- самоосвіта, творчі групи, семінари, мозковий штурм, функціональні багаторівневі завдання
3.3	Організація комплексної діагностики вчителів і учнів школи а) наявність програми	Щорічна програма комплексних діагностичних досліджень вчителів та учнів	Щорічна програма комплексних діагностичних досліджень вчителів та учнів	Щорічна програма комплексних діагностичних досліджень вчителів та учнів	Щорічна програма комплексних діагностичних досліджень вчителів та учнів

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	б) графіки на кожен рік та їх періодичність в) оформлення результатів (бланки, схеми, таблиці, рекомендації, висновки)	Розроблені графіки на кожний рік Інформаційна картка, таблиці, схеми, графіки, діаграми, обґрунтовуються висновки. На кожного учня заведено психолого-педагогічну картку	Розроблені графіки на кожний рік Інформаційна картка, таблиці, схеми, графіки, діаграми, обґрунтовуються висновки. На кожного учня заведено психолого-педагогічну картку	Розроблені графіки на кожний рік Інформаційна картка, таблиці, схеми, графіки, діаграми, обґрунтовуються висновки. На кожного учня заведено психолого-педагогічну картку	Розроблені графіки на кожний рік Інформаційна картка, таблиці, схеми, графіки, діаграми, обґрунтовуються висновки. На кожного учня заведено психолого-педагогічну картку
3.4	Психодіагностичний інструментарій (методики - тести, опитувальники), який використовується в комплексній діагностиці: а) перелік тестів та опитувальників	Батарея психолого-педагогічних групових тестів готовності до школи (А.В.Фурмана), особистісна адаптація учнів (А.В.Фурман); вдатність вчителя до емпатії (методика І.М.Юсупова), психологічна грамотність вчителя (за методикою А.В.Фурмана)	Батарея психолого-педагогічних групових тестів готовності до школи (А.В.Фурмана), визначення міжособистісних ставлень, визначення психолого-педагогічного клімату, психологічна грамотність вчителя, батарея тестів інтелекту Равена	Батарея психолого-педагогічних групових тестів готовності до школи (А.В.Фурмана), визначення пізнавальних можливостей учнів, діагностика особистісної орієнтації (Шострома), оцінка агресивності педагога (методика А. Асінгера)	Ставлення вчителів до адміністрації, до колег, до свого життя, до експериментальної діяльності, тести і методики Равена, Айзенка, Шмішика, ТЗН
	б) коли проведені	Щороку	Щороку	Щороку	Щороку

Продовження таблиці А.3

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	в) висновок про діагностичну ефективність кожної методики	Психологічна підтримка, як вчителів так і учнів, їх адаптованість, рівень соціального та інтелектуального розвитку	Психологічна підтримка, як вчителів так і учнів, їх адаптованість, рівень соціального та інтелектуального розвитку	Психологічна підтримка вчителів і учнів, їх адаптованість, рівень соціального та інтелектуального розвитку	Психологічна підтримка вчителів і учнів, їх адаптованість, рівень соціального та інтелектуального розвитку
3.5	Які структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи створені за час проведення експерименту: 1. творчі групи 2. дослідні лабораторії 3. педагогічна студія 4. школа педмайстерності 5. науково-методична рада	+ - - + +	+ + - + +	+ + - + +	+ + + + +
	б. дослідно-психологічний центр 7. інформаційна служба 8. філії кафедр вузів 9. інше	+ - - -	+ - - Програми "Здоров'я" та з обдарованими дітьми	+ + + Програма роботи з обдарованими дітьми	+ + + Медико-психолого-педагогічна служба
3.6	Запровадження системи навчальних тренінгів з модульно-розвивальної системи, методологічних семінарів і психологічних практикумів з психології і педагогіки, а також: а) повнота виконання програми дистанційної підготовки вчителів школи як психологів дослідників (так, ні, %,)	+ 85,7 %	+ 84,1 %	+ 86,6 %	+ 98,2 %

Продовження таблиці А.3

		ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ № 54 м. Луганськ	ЗОШ № 164 м. Харків
	б) теми проведених семінарів і занять, їх кількість і дати проведення, (А. Фурманом)	"Психолого-педагогічне проектування навчальної роботи", 1997р.; "Впровадження модульно-розвивальної системи", 1998р.; "Викладання української мови за технологіями модульно-розвивальної системи навчання", 2001р.	"Поліваріантність структури розвивального підручника", 1998р.; "Особливості створення міні-підручників для класів з різним інтелектуальним потенціалом", 1999р.; регіональний семінар "Програми самореалізації для класів різної направленості", 2001р.; "Розвиток самоуправління на різних етапах навчального модуля", 2000р.	"Педагогічна інтуїція. Взаємодія учитель - учень у класах різної спрямованості", 2000р.; "Принцип Духовності на модульно-розвивальних заняттях і позакласній роботі", 1998р.; "Технології модульно-розвивальної системи навчання", 2001р.	„Виконання граф-схем навчальних курсів", 1998р. Удосконалення програм самореалізації особистості", 2001р.; регіональний семінар "Модульно-розвивальне навчання: перспективи розвитку", 2000р. "Обговорення створення навчальних сценаріїв розвивальної взаємодії", 1999р.
	в) аспекти виконання програми духовно-креативного розвитку вчителя	–	Потяг до самоосвіти, самоактуалізації.	Потяг до самоосвіти, самоактуалізації.	Потяг до самоосвіти, самовдосконалення, самоствердження.
3.7	Кількість годин, у середньому витрачених учителями на оволодіння:				
	а) теорією модульно - розвивального навчання	20	23	25	30
	б) проблемно-модульною методологією	16	14	15	20
	в) інноваційних освітніх технологій	20	36	18	60
	г) психодіагностичною роботою	9	8	8	20
	д) пропаганду модульно - розвивального навчання	12	9	10	10



		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	е)написання методрозробок, статей тощо Всього (у год.)	46 123	80 170	50 126	50 190
3.8	Вивчення вихідного рівня психологічної грамотності вчителів (як, за якою методикою і які результати)	Методика Равена, "Ступені задоволення педпрацівників" Позитивні (вище середнього)	"Здатність педагога до емпатії" (І.М. Юсупов), "Оцінка агресивності педагога" (методика А. Асінгера).Позитивна норма, вище норми, б)помірна агресивність, миролюбство	Методика Айзенка, Шмішека, "Коректурна проба" Позитивні (вище середнього)	Методика Айзенка, Шмішека, Равена Позитивні (вище середнього)
3.9	Досвід яких експериментальних шкіл, коли і в якому обсязі вивчався адміністрацією школи та педагогічним колективом	ЗОШ №44 м. Запоріжжя, ЗОШ №24 м. Херсон, "Творення особистості в умовах модульно - розвивальної системи навчання", березень 1998р.	ЗОШ №24 м. Харцизьк "Управління впровадженням інноваційної системи навчання в загальноосвітній школі"	ЗОШ №4 м. Южне Одеської обл. "Впровадження нових освітніх технологій в організацію навчально - виховного процесу національних закладів освіти", лютий 1998р.	ЗОШ №10 м. Бердичів, "Експериментальна школа: технологія підготовки і впровадження наукових проектів у системі модульно - розвивального навчання", квітень 1998р.
3.10	Хто з адміністрації школи і коли проходив підвищення кваліфікації на кафедрі ДАККО				Чухно В.В.

Таблиця А.4

## Виконання завдань концептуально-організаційного етапу експерименту

		<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
4.1	Розробка і затвердження авторської програми дослідно-експериментальної роботи школи (так, ні, коли, вихід у світ тощо)	Фурман А.В., Семенюк Т.В., “Школа розуміння” – програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №10 м. Бердичева на 1995-1997 р.	Фурман А.В., Ситнікова Н.В. “Школа самоствердження” – програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №43 м. Донецька на 1997-1999р.	Фурман А.В., Тертична Н.А., “Школа самовдосконалення” – програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №54 м. Луганська на 1997-1998 р.	Фурман А.В., Чухно В.В. “Школа свідомості” – програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ №164 м. Харкова на 1997-1999 р.
4.2	Чи створена авторська методологічна модель експериментальної школи (так, ні)	Школа Розуміння	Школа Самоствердження	Школа Самовдосконалення	Школа Свідомості
4.3	Як змінилася модель управління закладом а) нові рівні управління (куратори, зав. кафедрами, керівники служб) б) нові суб’єкти управлінської діяльності (заступники директора з наукової, експериментальної роботи тощо) в) нові зв’язки між структурними підрозділами, рівнями управління (стислий опис)	зав. кафедрами,  заступник директора з експериментальної роботи  Нова організаційно-управлінська модель (соціально-психологічна служба; діагностичний центр; науково-методичний центр)	зав. кафедрами,  заступник директора з експериментальної роботи  Нова організаційно-управлінська модель (соціально-психологічна служба; діагностичний центр; науково-методичний центр)	зав. кафедрами,  заступник директора з експериментальної роботи  Нова організаційно-управлінська модель (соціально-психологічна служба; діагностичний центр; науково-методичний центр)	зав. кафедрами,  заступники директора з наукової та експериментальної роботи Вивчення та відстеження утруднень найнижчих структурних підрозділів до вищих; нова організаційно-управлінська модель (соціально-психологічна служба; діагностичний та науково-методичний центр)

Продовження таблиці А.4

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	г) зміст науково-пошукової роботи закладу з ДАККО та іншими науковими закладами	Наукове керівництво експериментальною роботою здійснював завідувач інституту ЕКО ДАККО Фурман А.В.	Наукове керівництво експериментальною роботою здійснював завідувач інституту ЕКО ДАККО Фурман А.В.	Наукове керівництво експериментальною роботою здійснював завідувач інституту ЕКО ДАККО Фурман А.В.	Наукове керівництво експериментальною роботою здійснював завідувач інституту ЕКО ДАККО Фурман А.В.
4.4	Які психодіагностичні методики адаптовані до умов діяльності школи, що дають змогу об'єктивно визначати розумовий, соціальний та творчий потенціал учителів та учнів	1.Батарей тестів інтелекту за ред. А.В. Фурмана: ТОЗ, ТРСЗ, ШТРЗ, Равен, ТАМ 2.Тест особистісної адаптації (за Фурманом А.В.) 3. Соціометрія 4. Анкета “Вчитель-учні”	1.Батарей тестів інтелекту за ред.А.В. Фурмана: ТОЗ, ТРСЗ, Равен 2.Тест особистісної адаптації (за Фурманом А.В.) 3.Особистісна орієнтація (Шостром) 4.Оцінка агресивності педагога (А.Асінгер) 5.Здатність педагога до емпатії (І.М. Юсупов)	1.Батарей тестів інтелекту за ред. А.В. Фурмана: ТОЗ, ТРСЗ, ШТРЗ, Рамен, ТАМ 2.Тест особистісної адаптації (за Фурманом А.В.) 3. Соціометрія 4. Тест Торренса	1.Методики Равена, Айзенка,Шмішека 2.Батарей тестів інтелекту за (А.В. Фурманом): ТОЗ, ТРСЗ, ТАМ 3. Тест Торренса 4. Експрес-діагностика “Соціально-психологічний клімат” 5.Методика “Ступені задоволеності вчителя”
4.5	Корекція структурно-організаційної моделі освітнього процесу (розклад занять, тривалість)	Змінено розклад занять та їх тривалість	Без змін	Без змін	Без змін
4.6	Ефективність науково-пошукової роботи предметних кафедр за критеріями новизни, оригінальності, якості, результативності (короткий аналіз)	Створення педколективом умов для самореалізації особистості учня з урахуванням його індивідуальних здібностей та інтересів	Значна результативність у варіативній частині навчального плану в умовах системної диференціації, ефективність у підготовленні програмно-методичного забезпечення модульних занять	Результативність у створеному науково-методичному забезпеченні, робота з обдарованою молоддю	Позитивна результативність, ефективність використання інноваційного науково-методичного забезпечення, висока якість підготовки вчителя як практикуючого психолога та дослідника

Продовження таблиці А.4

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	Ефективність оволодіння педагогічним колективом універсальною технологічною моделлю – повним функціональним циклом навчального модуля	Психологічною моделлю навчального модуля оволоділи повністю: 26 частково: 30 не оволоділи: 40 всього: 96	Психологічною моделлю навчального модуля оволоділи повністю: 21 частково: 12 не оволоділи: 9 всього: 42	Психологічною моделлю навчального модуля оволоділи повністю: 28 частково: 13 не оволоділи: 25 всього: 66	Психологічною моделлю навчального модуля оволоділи повністю: 35 частково: 24 не оволоділи: 9 всього: 68
4.8	Учасником яких регіональних міських, республіканських семінарів з модульно-розвивальної системи була школа	Виїзний семінар у школи районів „Пріоритети модульно-розвивальної системи навчання” (2001–2002 н. р.)	Обласний семінар “Нові технології в сучасній школі” (2000-2001 н. р.); Міський семінар для вчителів школи “Технологія створення підручників нового покоління” (2001-2002 н. р.); Всеукраїнський семінар педагогів-організаторів в п/т “Артек” 2001 р.; Виїзний семінар для Макіївської ЗОШ №49 “Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, за безпечення”;	Обласний семінар для вчителів „Розвиток сучасної освіти в Україні” (2001 р.)	Регіональний семінар для директорів шкіл “Модульно-розвивальне навчання” (1999-2000 н. р.); Обласний семінар заступників директорів шкіл “Модульно-розвивальне навчання” (1999-2000 н. р.); “Викладання за модульно-розвивальною системою навчання” (2000-2001 н. р.); Районні семінари: “Викладання української мови за технологіями МРС навчання” (2000р.), “Викладання математики за МРСН” (2003); Семінар для слухачів курсів ХДПУ ім Сковороди “МРС: перспективи розвитку” (2003)

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичева</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харкова</b>
4.9	Які семінари, конференції, “круглі столи” провела школа (тема, дата)	Круглий стіл з учителями шкіл міста „Психодіагностичне за забезпечення інноваційного навчального процесу”	Обласний семінар на базі школи “Нові технології в сучасній школі”; “Круглі соли” з педколективом шкіл ЗОШ №56 м. Щастя Луганської обл., ЗОШ №6 м. Дружковка Донецької обл. та Верхнесторецької школи Ясиноватського району	Міський семінар „Початкова школа: творчість учнів, творчість учителів” (2202 р.)	Міський семінар „Непізнані грані модульно-розвивальної ідеї” (2002 р.), „В центрі уваги педколективу школи – особистість” (2003 р.)
4.10	Висновок про загальну результативність психолого-педагогічного експерименту на даний час	Зростання інтелектуального рівня дітей і соціальної адаптації до життя, нові стосунки між вчителями та учнями.	Розроблена варіативна частина навчального плану в умовах системної диференціації. Підготовка авторської програми та програмно-методичне забезпечення модульних занять. Проведено за 2000-2001 н. р. 25 відкритих модульних занять з усіх предметів базового компоненту. Презентовано досвід роботи по створенню міні-підручників.	Ефективне, прогресивне ставлення вчителів, учнів і батьків до виконання своїх функціональних обов’язків. Висока організація та завершеність технологічних взаємовідносин учителя і учня. Творча робота вчителя над створенням наукових проєктів навчальних модулів	Ефективність, продуктивність у всіх аспектах функціонування навчального закладу, особливо високий загальний процент реалізації розвивального потенціалу модульних занять як з боку вчителя так і з боку учня. Постійний творчий пошук учителя та учня.

## Результати діяльності психологічної служби за звітний період (2002-2003 роки)

		ЗОШ № 10 м. Бердичів	ЗОШ № 43 м. Донецьк	ЗОШ № 54 м. Луганськ	ЗОШ № 164 м. Харків
5.1	Психодіагностика інтелекту учнів (які тести, скільки зрізів, кількість учнів, кількісна, статистична та якісна обробка результатів)	Тест Равена, ТАМ, ШТРР, ТРЗС, ТЗЗ, “100 задач” 3 зрізи, графіки; 674 учні (5-9 класи)	Тест Равена, ТЗЗ, ТАМ, ШТРР, ТРЗС, 3 зрізи, графіки, стовпчасті діаграми, групова згуртованість Сиррома-Ханіна; 330 учнів (5-9 класи), 92 учні (10-11 класи)	Тест Равена, ТЗЗ, ТАМ, 4 зрізи, графіки; 598 учнів (5-9 класи), 112 учнів (10-11 класи)	Тест Равена, ТЗЗ, ТАМ, 4 зрізи, графіки; 471 учень (5-9 класи), 213 (10-11 класи)
5.2	Психодіагностика особистості учня (які тести, скільки зрізів, кількість учнів, кількісна, статистична та якісна обробка результатів)	Анкета “Самооцінка”, методики Шмішека, Шострома, Айзенка, 4 зрізи, кількісна, статистична та якісна обробка з 1 по 11 класи	Методики Айзенка, Шмішека, анкета “Особистісна адаптованість”, 4 зрізи, кількісна, статистична та якісна обробка, графіки з 1 по 11 класи	Анкета “Особистісна адаптованість”, методики Айзенка, Шмішека, 4 зрізи, кількісна, та якісна обробка з 1 по 11 класи.	Анкета “Особистісна адаптованість”, методика Айзенка, кількісна, статистична та якісна обробка, графіки з 1 по 11 класи
5.3	Психологічна готовність дітей до школи (які тести, скільки зрізів, кількість учнів, якісна обробка результатів)	З 2002 р. не проводяться	“Графічні диктанти”, 3 зрізи, статистична обробка – графіки, кількісна, якісна	З 2002 р. не проводяться	“Графічні диктанти”, коректурна спроба, 5 зрізів, статистична обробка – графіки, кількісна, якісна
5.4	Динаміка змін у психосоціальному розвитку особистості учнів школи: 1- мотиваційна сфера 2-пізнавально-пошукова активність 3-самооцінка-самоконтроль (рівень вмінь) 4-рівень підготовки з базових дисциплін	На достатньому рівні Середня  Середній  Достатній	На достатньому рівні Достатня  Достатній  Достатній	На достатньому рівні Достатня  Достатній  Достатній	На достатньому рівні Достатня  Достатній  Достатній

Продовження таблиці А.5

		ЗОШ № 10 м. Бердичів	ЗОШ № 43 м. Донецьк	ЗОШ № 54 м. Луганськ	ЗОШ № 164 м. Харків
	5-рівень навчальної успішності 6-ціннісні орієнтації 7-характер динамічних змін в інтелектуальній сфері 8-психологічний клімат у школі в цілому 9-рівень особистісної адаптації школярів (загальний коефіцієнт) 10-середній показник (бал) самоактуалізації вчителів та учнів школи (має 10) 11-рівень психолого-педагогічної грамотності вчителів - кількість (та назви) публікацій вчителів в методично-науковій пресі за роки експерименту	Достатній Загальнолюдські цінності Позитивний Позитивний 64,1% (не адапт.) 6,5 Низький, близький до середнього 3	Достатній Загальнолюдські цінності Позитивний Позитивний 52,7% (не адапт.) 8,6 Середній 12	Достатній Загальнолюдські цінності Позитивний Позитивний 54,4 % (не адапт.) 7,6 Середній 6	Конструктивний, достатній Загальнолюдські цінності Позитивний Позитивний 48,8% (не адапт.) 8,7 Середній 11
5.5	Експертиза ефективності модульно-розвивальних занять та розвивальної взаємодії (так, ні)	Ні	Так	Так	Так
5.6	Ефективність роботи психологічної служби з: - учителями	Індивідуальні консультації, проведення різних діагностичних методик	Індивідуальні консультації, виступи перед учителями	Індивідуальні консультації, психологічні семінари	Групова психодіагностика, психологічні семінари

		<b>ЗОШ №10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ №43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учнями</li> <li>- батьками</li> <li>- адміністрацією експериментальної школи</li> </ul>	<p>Індивідуальні консультації, інтелектуальні та особистісні методики</p> <p>Виступи на батьківських зборах</p> <p>Консультації по поточних питанням</p>	<p>Індивідуальна та групова робота, психокорекція, факультативні заняття</p> <p>Індивідуальні психодіагностика та консультації, виступи на батьківських зборах</p> <p>Рекомендації щодо диференціації та профілізації класів</p>	<p>Індивідуально-психологічна робота</p> <p>Індивідуальні психодіагностичні консультації, виступи на батьківських зборах</p> <p>Рекомендації щодо планування експериментальної роботи</p>	<p>Корекційно-розвивальна робота, індивідуальне консультування</p> <p>Індивідуальна психодіагностика, виступи на батьківських зборах</p> <p>Консультації та рекомендації щодо планування експериментальної роботи</p>
5.7	Основні нерозв'язані проблеми в діяльності психологічної служби (аналіз)	Відсутність фінансування, недостатня кількість корекційних програм щодо роботи з категорією "важких" дітей, відсутність комп'ютера, недостатня кількість науково-методичного матеріалу	Відсутність фінансування, потреба у комп'ютері, недостатня кількість корекційних програм щодо роботи з категорією "важких" дітей, недостатня кількість науково-методичного матеріалу	Недостатність фінансування, недостатня кількість науково-методичного матеріалу, недостатня кількість програм для розвитку пізнавальних процесів	Недостатня кількість науково-методичного матеріалу, недостатність фінансування



Таблиця А.6

## Авторське інноваційне програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи

		<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
6.1	Граф-схеми навчальних курсів (чи всі створені, апробовані та проведена експертиза)	Створені на 80%, апробовані частково	Створені на 92%, апробовані, психологічна експертиза проведена частково	Створені на 86%, апробовані, психологічна експертиза проведена частково	Створені на 100% та апробовані, психологічна експертиза проведена частково
6.2	Матриці соціально-культурного змісту (кількість підготовлених та адаптованих по предметах)	Так, 9 матриць	Так, 11 матриць	Так, 10 матриць	Так, 11 матриць
6.3	Наукові проекти (кількість підготовлених, науково відредагованих за предметами і темами)	20 за навчальними темами	27 за навчальними темами	24 за навчальними темами	37 за навчальними темами
6.4	Розвивальні міні-підручники (кількість, науково відредаговано, адаптовано)	12 за навчальними темами, науково відредаговано	44 за навчальними темами, науково відредаговано	48 за навчальними темами, відредаговано, адаптовано	42 за навчальними темами відредаговано, адаптовано
6.5	Освітні сценарії (кількість, науково відредаговано, адаптовано)	–	–	–	Методичний збірник “Освітні сценарії”, 7 примірників
6.6	Освітні програми самореалізації особистості учня (кількість підготовлених, науково відредаговано, адаптовано)	–	13 програм самореалізації особистості учня	9 програм самореалізації особистості учня	11 програм самореалізації особистості учня
6.7	Загальна кількість авторських компонентів інноваційного забезпечення та їх науково-методична експертиза (ким здійснювалася): а) граф-схеми б) матриці в) наукові проекти	Експертною групою  5 4 1	Експертною групою  14 1 2	Експертною групою  10 1 2	Експертною групою  18 8 2

Продовження таблиці А.6

		<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
	г) освітні сценарії	1	4	1	2
	д) міні-підручники	2	9	17	1
	е) програми самореалізації	–	6	3	4
6.8	Які зміни відбулися в науково-методичному забезпеченні за час впровадження модульно-розвивальної системи				
	1) здобутки	Розроблені граф-схеми, наукові проекти	Розроблені повні блоки програмно-методичного забезпечення навчальних тем;	Молоді вчителі та вчителі які прибули, підготували по два компоненти програмово-методичного забезпечення	а) З'явилися передові науково-методичні технології;
	2) проблеми	а) Фінансування експерименту; б) відставання впровадження технологій модульно-розвивально-го навчання від загального темпу роботи вчителів розвивального циклу.	Здійснення наукової апробації блоків: наукова експертиза; фінансування науково-методичного забезпечення	Наукова експертиза напрацьованого матеріалу науковими працівниками	б) здобутки у виданні власної науково-методичної продукції.
	3) перспективи	Впровадження модульного розкладу занять	Подальше освоєння теорії та технології модульно-розвивального навчання	Впровадження технологій модульно-розвивального навчання	а) Віддаленість від наукового керівника; б) фінансове забезпечення
					Вивчення нових авторських праць по програмово-методичному забезпеченню

Таблиця А.7

## Інтелектуальне забезпечення проблемного поля психолого-педагогічного експерименту

		ЗОШ № 10 м. Бердичів	ЗОШ № 43 м. Донецьк	ЗОШ № 54 м. Луганськ	ЗОШ № 164 м. Харків
7.1	Якою науковою літературою користуються вчителі (дайте основний перелік)				
	1	А.В. Фурман “Модульно-розвивальне навчання”	А.В. Фурман “Модульно-розвивальне навчання”	А.В. Фурман “Модульно-розвивальне навчання”	А.В. Фурман “Модульно-розвивальне навчання”
	2	А.В. Фурман “Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів”	А.В. Фурман “Методологічна модель школи розвитку”	А.В. Фурман “Духовність – основа нової школи”	А.В. Фурман “Принципи модульності і освіти” “Освіта”, “Рідна школа”
	3	Гуменюк О. “Міні-модуль – прогресивна форма навчання”	А.В. Фурман “Технологія створення граф-схем навчальних курсів у МРСН”	А.В. Фурман “Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання”	Гуменюк О. “Міні-модуль – прогресивна форма навчання”
	4	А.В. Фурман “Психодіагностика особистісної адаптованості”	А.В. Фурман “Розвивальний підручник”	А.В. Фурман “Ментальність – засада духовного життя”	Огнев’юк В.О., Фурман А.В. “Принцип модульності в історії освіти”
	5	А.В. Фурман “Розвивальний підручник”	А.В. Фурман “Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання”	А.В. Фурман “Розвивальний підручник”	А.В. Фурман “Вступ до шкільної практичної психології”
	6	А.В. Фурман “Вступ до шкільної практичної психології”	Інформаційний збірник експериментальних систем освіти України. № 1, 2, 3.	А.В. Фурман “Проблемні ситуації в навчанні”	А.В. Фурман “Проблемні ситуації в навчанні”, “Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання”
	7				

		<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
7.2	У якій кількості є наукова література з модульно-розвивального навчання а) Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови забезпечення. – К., 1997. б) Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К., 1999. в) Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К., 1998 та інші.	50  5  3	40  20  20	25  20  40	30  30  30
7.3	Зазначте, яка література, у т.ч., психодіагностичні тести та опитувальники, потрібна вчителям школи для того, щоб експеримент з модульно-розвивальної системи навчання успішно розвивався	Публікації з досвіду роботи модульно-розвивального навчання. Журнали: “Психологія і суспільство”; Психологія і культура”; Інформаційні збірники ІЕСО Література практичного спрямування з МРСН	Публікації з досвіду роботи модульно-розвивального навчання. Журнали: “Психологія і суспільство”; “Психологія і культура”; Інформаційні збірники ІЕСО	Публікації з досвіду роботи модульно-розвивального навчання Журнали: “Психологія і суспільство”; “Психологія і культура”; Інформаційні збірники ІЕСО	“Педагогіка і психологія”, “Психологія і культура”, “Проективна психологія”, Методики Фурмана А.В. (80 задач з практичної психології), Айзенка, Равена. Інформаційні збірники ІЕСО
7.4	Сформулюйте із своїми підлеглими 7-10-20 найактуальніших проблем, які на вашу думку, не розв’язані в теорії і практиці МРСН	Науковому керівнику на рівні ІЕСО підготувати науковців-експертів з кожного навчального предмету школи.	Віддаленість від наукового керівника	Віддаленість від наукового керівника	Віддаленість від наукового керівника Обмін досвідом

	<b>ЗОШ № 10 м. Бердичів</b>	<b>ЗОШ № 43 м. Донецьк</b>	<b>ЗОШ № 54 м. Луганськ</b>	<b>ЗОШ № 164 м. Харків</b>
<p>7.5 Проведіть експрес-опитування всіх педпрацівників школи з метою одержати відповіді на запитання (варіанти відповідей “так”, “швидше так, аніж ні”, “швидше ні, аніж так”, “ні”):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. моя участь в експерименті мене задовольняє;</li> <li>2. я вважаю, що майбутнє національної освіти за МРСН;</li> <li>3. я отримую достатню науково-консультативну допомогу з боку наукового керівника;</li> <li>4. МРСН сприяє зростанню знань, умінь, норм і цінностей учнів;</li> <li>5. я володію теорією МРСН і можу практично реалізувати її інноваційні технології;</li> <li>6. я беру активну участь у створенні інноваційного програмово-методичного забезпечення МРСН (граф-схеми, сценарії, міні-підручники);</li> <li>7. МРСН ефективно використовує психологічні закономірності розвитку особистості та зосереджує все те прогресивне, що працювала вітчизняна педагогіка</li> </ol>	Див. додаток А. 7.5.1	Див. додаток А. 7.5.2	Див. додаток А. 7.5.3	Див. додаток А. 7.5.4

Таблиця А. 7.5.1

**Бердичів (96 вчителів, 1400 учнів)**

	Так (кількість педпрацівників)	% від загальної кількості	Швидше так, аніж ні	% від загальної кількості	Швидше ні, аніж так	% від загальної кількості	Ні	% від загальної кількості
1	40	41,7	30	31,3	20	20,8	6	6,2
2	48	50,0	32	33,3	12	12,5	4	4,2
3	52	54,2	20	20,8	16	16,7	8	8,3
4	20	20,8	32	33,3	30	31,3	14	14,6
5	30	31,3	21	21,9	28	29,1	17	17,7
6	5	5,2	27	28,1	34	35,4	30	31,3
7	60	62,5	15	15,6	18	18,8	3	3,1

Таблиця А. 7.5.2

**Донецьк (42 вчителі, 646 учнів)**

	Так (кількість педпрацівників)	% від загальної кількості	Швидше так, аніж ні	% від загальної кількості	Швидше ні, аніж так	% від загальної кількості	Ні	% від загальної кількості
1	23	54,7	17	40,5	2	4,8	-	-
2	27	64,3	13	30,9	2	4,8	-	-
3	25	59,5	17	40,5	-	-	-	-
4	9	21,4	21	50,0	10	23,8	2	4,8
5	33	78,6	6	14,3	2	4,8	1	2,3
6	21	50,0	18	42,9	3	7,1	-	-
7	29	69,0	13	31,0	-	-	-	-

Таблиця А 7.5.3

**Луганськ (66 вчителів, 1132 учня)**

	Так (кількість педпрацівників)	% від загальної кількості	Швидше так, аніж ні	% від загальної кількості	Швидше ні, аніж так	% від загальної кількості	Ні	% від загальної кількості
1	34	51,5	23	34,9	7	10,6	2	3,0
2	39	59,1	21	31,8	5	7,6	1	1,5
3	33	50,0	30	45,5	3	4,5	-	-
4	14	21,2	31	47,0	21	31,8	-	-
5	41	62,1	14	21,2	8	12,2	3	4,5
6	30	45,5	32	48,5	4	6,0	-	-
7	42	63,6	16	24,2	4	6,1	4	6,1

Таблиця А. 7.5.4

**Харків (68 вчителів, 1022 учня)**

	Так (кількість педпрацівників)	% від загальної кількості	Швидше так, аніж ні	% від загальної кількості	Швидше ні, аніж так	% від загальної кількості	Ні	% від загальної кількості
1	46	67,6	16	23,5	6	8,9	-	-
2	59	86,8	9	13,2	-	-	-	-
3	37	54,4	30	44,1	1	1,5	-	-
4	15	22,1	39	57,4	12	17,6	2	2,9
5	59	86,8	4	5,9	3	4,4	2	2,9
6	62	91,2	4	5,9	2	2,9	-	-
7	60	88,2	6	8,9	2	2,9	-	-

## **Д о д а т о к Б**

**Експериментальна система складових, параметрів, критеріїв та оцінок  
ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічного  
колективу експериментальної школи**



**Експериментальна система складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок  
ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу**

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
1. Мотиваційна	1.1 Новаційність	Оригінальність та нешаблонність нововведення	- Теоретична, концептуальна оригінальність, яку можна довести на науково-методичному рівні;	5	5	5	<b>5</b>	5	5	5
			- Проектна, миследіяльнісна новизна, яку можна обґрунтувати із системно-діяльнісних позицій;	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	4	4	4	4
			- Організаційно-технологічна;	3	3	3	3	3	3	3
			- Методично-засобова;	2	2	2	2	2	<b>2</b>	2
			- Особистісна, суб'єктивна;	1	1	1	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>
- Будь-яка оригінальність відсутня	0	0	0	0	0	0	0			
	1.2 Актуальність	Масштабність новаційних змін у геоосвітньому просторі країни	- Для всієї системи освіти країни	5	5	5	5	5	5	5
			- Регіональної або обласної системи освіти	4	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	4	4	4
			- Закладів освіти одного, здебільшого спеціалізованого типу	<b>3</b>	3	3	3	3	3	3

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Авторського педагогічного колективу	2	2	2	2	2	2	2
			- Одного чи декількох компонентів дидактичної моделі в межах школи	1	1	1	1	<u>1</u>	1	1
			- Не виявлено жодних змін	0	0	0	0	0	0	<u>0</u>
	1.3 Впровадженість	Комплексність інноваційних змін і трансформацій	- Заміна всієї освітньої моделі	5	<u>5</u>	5	<u>5</u>	5	5	5
			- Дидактичної моделі, у т.ч. змісту освіти	4	4	<u>4</u>	4	4	4	4
			- Основної освітньої технології	<u>3</u>	3	3	3	3	3	3
			- Методичної системи	2	2	2	2	2	<u>2</u>	2
			- Окремих діагностичних або методичних засобів	1	1	1	1	<u>1</u>	1	1
			- Будь-які зміни відсутні	0	0	0	0	0	0	<u>0</u>
	1.4 Прийнятність	Глибинність обистісно-смыслового прийняття учителем нововведень	- Максимально повне, емоційно-інтелектуальне та діяльнісно-творче;	5	<u>5</u>	5	<u>5</u>	5	5	5
			- Виразно-позитивне, проблемно-діалогічне, результативне;	4	4	<u>4</u>	4	4	4	4

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Позитивно-критичне, конструктивне;	<u>3</u>	3	3	3	3	3	3
			- Позитивно-наслідувальне;	2	2	2	2	2	<u>2</u>	2
			- Інтелектуально і соціально пасивне;	1	1	1	1	<u>1</u>	1	<u>1</u>
			- Неприйняття нововведень	0	0	0	0	0	0	0
<b>Сума балів за мотиваційною складовою</b>				<b>13</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
2. Змістова	2.1 Культуро-відповідність	Збагачення соціокультурного досвіду української нації	- Усіх складових національної культури (наука, історія, світогляд, мистецтво, розумова і фізична діяльність);	5	5	5	<u>5</u>	5	5	5
			- Соціально-культурного простору школи в реалізації основних сфер розвитку особистості (фізичній, розумовій, соціальній, моральній, духовній);	4	<u>4</u>	<u>4</u>	4	4	4	4
			- Організаційно-технологічної системи школи як розмежування і взаємодоповнення у кожен момент навчання знань, умінь, норм і цінностей;	<u>3</u>	3	3	3	3	3	3
			- Стратегії, тактики і досвіду викладання навчального курсу шляхом реалізації соціально-культурного підходу до проектування його змісту;	2	2	2	2	2	<u>2</u>	2

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Локальне культуротворче збагачення навчальних занять; - Повна відсутність новаційного збагачення досвіду	1 0	1 0	1 0	1 0	<b>1</b> 0	1 0	<b>1</b> 0
	2.2 Проектність	Організація новітнього наукового знання у формі соціального проєкту, який можна реалізувати	- Наявність повноцінної авторської науково-експериментальної програми як форми організації методологічного мислення та інноваційної діяльності її виконавців;  - Розробка і впровадження наукової програми кроскультурного дослідження фундаментальних проблем сучасної (світової) освіти;  - Реалізація наукової програми довготривалого психолого-педагогічного дослідження освітніх (виховних) систем і технологій;	5 4 3	5 4 <b>3</b>	5 4 <b>3</b>	5 4 <b>3</b>	5 4 3	5 4 3	5 4 3

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Наявність науково обґрунтованої програми педагогічного експерименту; - Підготовка і втілення експериментального плану проведення системи інноваційних змін у змісті та організації навчально-виховного процесу; - Відсутність наукової програми, експериментального проекту чи плану	2	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1
				0	0	0	0	0	0	0
	2.3 Модульність	Багатосистемність змістової і структурної організації нововведення	- Має місце взаємодоповнення міждисциплінарної теорії, плюралістичної методології, повноцінної технології та експериментальної практики комплексних інноваційних нововведень на рівні освітньої системи; - Інноваційна трансформація управлінсько-дидактичної моделі освітнього закладу (організація, структура, зміст, форми, технології тощо); - Комплексна модернізація освітнього процесу в єдності організаційних, змістових і методичних нововведень;	5	5	5	5	5	5	5
				4	4	4	4	4	4	4
				3	3	3	3	3	3	3

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Оновлення основних ланок навчально-виховного процесу (мета, зміст, форми, методи, результати);</li> <li>- Удосконалення основних компонентів методичної системи (плани, програми, методика, навчальні і контрольні засоби);</li> <li>- Поліпшення педагогічної техніки учителів</li> </ul>	2	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1
				0	0	0	0	0	0	0
	2.4 Соціальність	Природність культурно-середовищного контексту у здійсненні інноваційних змін	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повна відповідність тенденціям суспільного розвитку завдяки розв'язанню найактуальніших освітніх проблем;</li> <li>- Посередня відповідальність тенденціям суспільного розвитку та розв'язання окремих актуальних завдань освітньої сфери;</li> </ul>	5	5	5	5	5	5	5
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Позитивний вплив нововведень на соціокультурну ситуацію та педагогічне мислення громадян в регіоні, області, місті;</li> <li>- Висока адаптованість освітніх і педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору освітнього закладу;</li> </ul>	4	4	4	4	4	4	4
				3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	2	2

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Низька адаптованість педагогічних інновацій до наявного соціокультурного простору освітнього закладу; - Штучність нововведень для конкретного соціоосвітнього середовища	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0
<b>Сума балів за змістовою складовою</b>				<b>9</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
3. Операційна	3.1 Результативність	Самостійність добування, розповсюдження, збагачення і творення учнем культурного досвіду нації	- Оволодіння кожним учнем формами і засобами здійснення самостійної освітньої діяльності у сфері демократичного суспільствотворення;	5	5	5	5	5	5	5
			- Навчально-проектне оволодіння освітньою діяльністю переважною більшістю школярів;	4	4	4	4	4	4	4
			- Особистісно вмотивована та соціоактивна участь школярів у навчальній діяльності з орієнтацією на розвивальні педагогічні взаємостосунки;	3	3	3	3	3	3	3
			Сформованість самостійної учбової діяльності школярів як суб'єктне утвердження здатності оперувати теоретичними поняттями;	2	2	2	2	2	2	2

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Кулчинці
			- Високий рівень розвитку пошукової пізнавальної активності і самостійності школярів; - Відсутність надійних даних про зростання особистісної самостійності учнів	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0	<b>1</b> <b>0</b>	1 0
	3.2 Ефективність	Оптимальність розвитку впливу освітнього процесу на особистість у єдності мети, процесу і результату	- Неперервно прискорює психосоціальний (культурний) розвиток особистості учня через всі основні складові освітньої системи (управлінсько-цільова, організаційно-технологічна, програмово-методична та ін.); - Інтенсифікує психосоціальний розвиток особистості за допомогою інноваційної моделі (завдання, зміст, форми, методи, результати); - Прискорює психосоціальний розвиток учня завдяки новаційній освітній технології; - Високий розвивальний вплив на особистість прогресивних форм і методів навчання;	5 <b>4</b> 3 2	<b>5</b> 4 3 2	5 <b>4</b> 3 2	<b>5</b> 4 3 2	5 4 3 2	5 4 <b>3</b> 2	5 4 3 2



Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Психосоціальному розвитку учня сприяє особистість вчителя-педагога; - Немає підстав стверджувати, що має місце прискорення культурного розвитку учнів у ході впровадження нововведень	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0	1 0	<u>1</u> 0
	3.3 Надійність	Стабільність позитивних змін у закладі освіти	- Стабільність у роботі педагогічного колективу мережі (10 і більше) інноваційних закладів більше 10 років; - Стабільність у роботі педагогічних колективів мережі інноваційних закладів більше 5 років; - Зазначена стабільність протягом 2-5 років; - Стабільність у роботі кількох (2-4) інноваційних закладів протягом 3-5 років; - Стабільність в інноваційній діяльності одного педагогічного колективу протягом 1-2 років;	5 4 <u>3</u> 2 1	5 <u>4</u> 3 2 1	5 <u>4</u> 3 2 1	5 <u>4</u> 3 2 1	5 4 3 2 <u>1</u>	5 4 3 2 1	5 4 3 2 <u>1</u>
			- Стабільність позитивних змін відсутня	0	0	0	0	0	0	0

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
	3.4 Економічність	Продуктивність інтелектуальних, фізичних, матеріальних та інших ресурсів	<p>- Дуже висока економічність:(теорія + практика) повно виправдовує ті матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, які затрачені під час впровадження нововведень, або здійснення експерименту;</p> <p>- висока: інноваційний результат освітньої діяльності (теорія + технологія + практика) переважно виправдовує ті матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, які затрачені у експерименті;</p> <p>- середня: інноваційний результат посередньо виправдовує матеріальні, людські та інтелектуальні витрати й зусилля, затрачені для здійснення експерименту;</p> <p>- Низький інноваційний результат не цілком, тобто проблематично, виправдовує докладені зусилля, затрачені для здійснення експерименту;</p> <p>Низька: інноваційний результат не цілком, тобто проблематично, виправдовує докладені зусилля і витрати на здійснення експерименту;</p>	5	5	5	5	5	5	5
				4	4	4	4	4	4	4
				3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Кулчиці
			- невиправдано нераціональне використання ресурсів у запровадженні нововведень	0	0	0	0	0	0	0
<b>Сума балів за операційною складовою</b>				<b>13</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
4. Діагностична	4.1 Цілепокладальність	Визначеність цілей і завдань усіх учасників інновації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повна на концептуальному, проектному, експериментальному і досвідно-методичних рівнях для всіх учасників нововведень;</li> <li>- Повна на концептуальному, експериментальному і методичному рівнях для всіх учасників;</li> <li>- Переважна, позитивно-дієва визначеність на концептуально-технологічному та програмово-методичному рівнях для виконавців експерименту;</li> <li>- Переважна позитивно-наслідувальна визначеність для основних виконавців експерименту;</li> <li>- Низький рівень визначеності педагогів щодо змісту та процедури внесення інноваційних змін в освітню практику;</li> <li>- Відсутність системної визначеності цілей і завдань інноваційного пошуку</li> </ul>	5	5	5	5	5	5	5
				4	4	4	4	4	4	4
				3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1
				0	0	0	0	0	0	0

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
	4.2 Методичність	Повноцінність системно-комплексного програмово-методичного забезпечення інноваційної діяльності вчителів	<p>- Науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується шість і більше унікальних, достатніх для вчителя і учня, авторських програмово-методичних засобів;</p> <p>- Науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується п'ять унікальних, достатніх для вчителя і учня авторських програмово-методичних засобів;</p>	5	5	5	5	5	5	5
			<p>- Науково обґрунтовується, проектується, створюється і впроваджується 3-4 нових програмово-методичних засобів;</p> <p>- Науково обґрунтовується, створюється і впроваджується два нових обов'язкових програмово-методичних засоби;</p> <p>- Науково обґрунтовується, створюється і впроваджується один новий обов'язковий програмово-методичний інструмент (засіб);</p> <p>- Не обґрунтовується і не впроваджується жоден новий методичний засіб</p>	4	4	4	4	4	4	4
				3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1
				0	0	0	0	0	0	0

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
	4.3 Психологічність	Всебічність психосоціального розвитку особистості за сферами і модусами культурного становлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Оптимальний взаємопов'язаний фізичний, розумовий, соціальний, моральний і духовно-креативний розвиток особистості вчителя і учня у єдності становлення соціокультурного простору школи ;</li> <li>- Оптимальний взаємопов'язаний розумовий, соціальний, моральний і духовний розвиток особистості вчителя і учня у благодатному соціокультурному просторі школи;</li> <li>- Інтенсивний взаємопов'язаний розумовий, соціальний і моральний розвиток особистості вчителя і учня у прийнятному соціокультурному просторі школи;</li> <li>- Інтенсивний розумовий, соціальний розвиток особистості вчителя і учня у прийнятному соціокультурному просторі школи;</li> </ul>	5	5	5	5	5	5	5
				4	4	4	4	4	4	4
				3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	2	2
			- Прискорення розумового, інтелектуального, розвитку вчителя і учня завдяки оновленню дидактичної моделі освітнього закладу;	1	1	1	1	1	1	1

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Кулічівці
			- Різноманітності у культурному становленні учня не спостерігається	0	0	0	0	0	0	0
	4.4 Прогности-чність	Перспективність теоретико-методологічного проектно-методичного і суспільно-досвідного розвитку інноваційних ідей, підходів, принципів, засобів тощо	- Комплексний науковий прогноз на більш як 25 років; - На 12-25 років; - На 6-11 років; - На 3-5 років; - До 2 років; - На навчальний рік	5 4 <u>3</u> 2 1 0	5 4 <u>3</u> 2 1 0	5 4 <u>3</u> 2 1 0	5 4 <u>3</u> 2 1 0	5 4 <u>3</u> 2 1 0	5 4 <u>3</u> 2 1 0	5 4 <u>3</u> 2 1 0
<b>Сума балів за діагностичною складовою</b>				<b>11</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
5. Управлінська	5.1 Концептуальність	Досконалість наукової програми інноваційних змін у життєдіяльності освітнього закладу з теоретико-методологічних і проектно-управлінських педагогічних позицій	- Програма системних освітніх нововведень є науковою(характеризується теоретичною міждисциплінарністю, проектно-практичною спрямованістю, довготривалістю експерименту і має різноаспектне забезпечення – ідейно-парадигмальне, концептуальне, понятійне, експериментальне, критеріальне та ін.); - Програма системних нововведень є науковою, але не враховує окремі аспекти соціокультурного, економічного її забезпечення за умов впровадження;	5 <u>4</u>	<u>5</u> 4	<u>5</u> 4	<u>5</u> 4	5 4	5 4	5 4

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Кулчинці
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Програма освітньо-педагогічних комплексних перетворень є філософсько-психолого-педагогічною (передбачає наявність як світоглядно-методологічного забезпечення, так і особистісно-індивідуального наповнення;</li> <li>- Програма ґрунтовних освітніх новацій і перетворень є психолого-педагогічною, а тому крім розв'язання виховних та дидактичних проблем, передбачає проведення психодіагностики і психокорекції інтелектуального, особистісного та духовного розвитку школярів;</li> <li>- Програма освітніх нововведень є педагогічною, або методично-дидактичною;</li> <li>- Програма інноваційних змін відсутня</li> </ul>	3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	<u>2</u>	2
				1	1	1	1	<u>1</u>	1	<u>1</u>
				0	0	0	0	0	0	0
	5.2 Організованість	Скоординованість зусиль науковців, і практиків (для ефективного функціонування і компонентів ІОД	- Максимальне сприяння системним освітнім нововведенням від адміністрації школи до місцевих органів влади і громадськості на тлі професійного наукового керівництва експериментом;	5	5	5	5	5	5	5

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Максимальне сприяння системним освітнім нововведенням від адміністрації школи до облу, місцевих органів влади та громадськості на тлі професійного керівництва експериментом; - Повне сприяння системним новаціям педколективу, дирекції, в т.ч. міськ- чи райво, на тлі професійного наукового керівництва експериментом; - Повне сприяння системним нововведенням адміністрації школи. Самих учителів та батьків на тлі належного наукового керівництва експериментом; - Прагнення педагогічного колективу освітнього закладу та його адміністрації самостійно впровадити інноваційну освітню систему чи технологію; - Прагнення керівників школи, або окремих учителів впровадити інноваційну систему чи технологію	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>	4	4	4
				3	3	<b>3</b>	3	3	<b>3</b>	3
				<b>2</b>	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1
				0	0	0	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>



Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
	5.3 Технологічність	Підконтрольність з боку науковців, управлінців та виконавців взаємозалежних процесів теоретичного освоєння, наукового проектування та впровадження інновацій	- Повне належне відстеження (соціально-психологічний моніторинг) технологічного циклу інноваційно-експериментальної діяльності педагогічного колективу всіма зацікавленими особами та організаціями;	5	5	5	<b>5</b>	5	5	5
			- Повне належне відстеження технологічного циклу інноваційно-експертної діяльності педагогічного колективу науковими керівниками і виконавцями наукової програми;	4	<b>4</b>	4	4	4	4	4
			- Систематичне корегування відповідності між науковою програмою системних інноваційних змін і повнотою її практико-технологічного втілення з боку науковців і виконавців експерименту;	3	3	<b>3</b>	3	3	3	3
			- Системне оцінювання технологічного циклу впровадження інноваційних освітніх систем і технологій з боку науковців;	<b>2</b>	2	2	2	2	2	2

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Періодичне оцінювання процедури і результатів інноваційних змін адміністрацією освітнього закладу і самими вчителями-новаторами; - Суб'єктивне оцінювання процедури і результатів інноваційних змін окремими виконавцями наукового плану	1	1	1	1	1	<u>1</u>	1
				0	0	0	0	<u>0</u>	0	<u>0</u>
	5.4 Рефлексивність	Самоусвідомленість	- Повне адекватне розуміння всіма учасниками ідей, концепцій, принципів, вимог та особливостей системної інноваційної діяльності за довготривалою науковою програмою; - Адекватне самоусвідомлення мети і завдань, змісту і методів, соціально-психологічних механізмів і форм реалізації інноваційної освітньої програми з боку наукових керівників і педагогів-виконавців;	5	<u>5</u>	5	<u>5</u>	5	5	5
				4	4	<u>4</u>	4	4	4	4

Складові системної інноваційної діяльності у сфері освіти	Параметри ефективності інноваційної діяльності педагога	Критерій результативності системно-інноваційної діяльності	Показники повноцінного функціонування системної інноваційної діяльності вчителя	Шкала оцінювання (в балах)						
				Модульно-розвивальні школи				Традиційні школи		
				ЗОШ №10 м. Бердичів	ЗОШ №43 м. Донецьк	ЗОШ №54 м. Луганськ	ЗОШ №164 м. Харків	ЗОШ №11 м. Тернопіль	ЗОШ №29 м. Тернопіль	ЗОШ с. Купчинці
			- Глибоке розуміння вчителями-дослідниками завдань, змісту, методів, засобів і результатів власної Інноваційної діяльності на тлі консультативно-керівної допомоги науковців; - Позитивне самоусвідомлення педагогічним колективом можливостей. Способів і форм реалізації інноваційної освітньої програми експериментування; - Негативне самоусвідомлення педагогічним колективом можливостей і шляхів реалізації інноваційної програми експериментування; - Нерозуміння більшою частиною педагогічного колективу завдань, суті, способів реалізації новаційного експерименту	3	3	3	3	3	3	3
				2	2	2	2	2	2	2
				1	1	1	1	1	1	1
				0	0	0	0	0	0	0
<b>Сума балів за управлінською складовою</b>				<b>12</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>Всього балів</b>				<b>56</b>	<b>82</b>	<b>73</b>	<b>89</b>	<b>11</b>	<b>34</b>	<b>8</b>

## **Д о д а т о к В**

**Психологічна експертиза програмово-методичних засобів  
модульно-розвивального навчання**



**Психологічна експертиза авторських граф-схем навчальних курсів  
загальноосвітньої школи  
(учитель ЗОШ №164 м. Харкова А.В.Чопікян)**

Українська література  
предмет

8 клас

Принципи проектування граф-схем	Критеріальне поле оцінювання	Шкала оцінювання					Всього
		5	4	3	2	1	
Логічності ("вертикальний" аналіз)	1.1 Якість дедуктивного розподілу навчального змісту курсу на окремі змістові блоки (теми)	X					
	1.2 Рівень встановлення логіко-змістових зв'язків між тематичними блоками і підблоками	X					
	1.3 Чітка послідовність стрижневих наукових компонентів-теорій, законів, закономірностей, теорем, моделей, категорій	X					
	1.4 Ієрархічність загальної картини тематичного наповнення курсу з гори до низу	X					
<b>Загальна кількість балів</b>							<b>20</b>
Занурення ("горизонтальний" аналіз)	2.1 Оптимальний розподіл навчальних модулів від початку курсу до кінця	X					
	2.2 Наступність в оволодінні соціально-культурним досвідом курсу від пізнавальної поінформованості до проблемно-нормативного осмислення та ціннісно-естетичного прийняття	X					
	2.3 Зростання складності освітнього змісту від першого навчального модуля до останнього, що забезпечує поетапне занурення в окремі фрагменти соціально-культурного досвіду	X					
	2.4 Ефективний розподіл годин з-поміж системи навчальних модулів курсу, їх відносна однаковість		X				
<b>Загальна кількість балів</b>							<b>19</b>

Принципи проектування граф-схем	Критеріальне поле оцінювання	Шкала оцінювання					Всього
		5	4	3	2	1	
Осягнення	3.1 Адекватність понятійно-термінологічного обґрунтування навчальних блоків і модулів згори до низу	X					
	3.2 Змістово-сміслове взаємодоповнення понять-опор навчальних модулів по горизонталі	X					
	3.3 Двох, трьох або чотирьох понятійна схема обґрунтування модулів	X					
	3.4 Можливість (ступінь) концептуалізації ментального досвіду учнів завдяки пропонованій понятійно-термінологічній матриці навчального курсу			X			
<b>Загальна кількість балів</b>							<b>18</b>
Зростання	4.1 Ступінь оптимальності розподілу навчального модуля на 7-8 етапів, зважаючи на тип дидактичного модуля	X					
	4.2 Доцільність кількісного співвідношення між міні-модулями (етапами)	X					
	4.3 Інтеграція міні-модулів за провідним принципом утворення формального модуля (3x30, 3x20)	X					
	4.4 Повноцінність навчального модуля щодо загальної кількості міні-модулів, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості учнів	X					
<b>Загальна кількість балів</b>							<b>20</b>
Інформаційності	5.1 Форми і засоби освітнього контролю	X					
	5.2 Наявність допоміжних відомостей про особливості організації модульно-розвивального навчання		X				
	5.3 Розподіл навчальних модулів в урахуванні початку і кінця семестру				X		
	5.4 Зауваження щодо повторів, переносу тем тощо		X				
<b>Загальна кількість балів</b>							<b>15</b>
<b>Підсумкова кількість балів</b>							<b>92</b>

**Психолого-педагогічна експертиза якості розвивального міні-підручника**

Учительки початкових класів ЗОШ №54 м. Луганська В.Д. Горбак

Навчальний курс природа (2 клас)

Теми навчального модуля „Комахи” (5 годин)

Періоди модульно-розвивального циклу: інформаційно-пізнавальний, нормативно-регулятивний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний

Експерти: Фурман А.В., Ревасевич І.С., Гірняк А.Н., Ребуха Л.З.

Дата заповнення таблиці-анкети 15 січня 2003 року

Принципи наукового проектування соціально-культурного простору міні-підручників	Сутнісний зміст (СЗ), загальна характеристика (ЗХ) і нормативні вимоги (НВ) до міні-підручників	Шкала оцінювання, бали і рівень						Кількість балів
		5 - дуже високий	4 - високий	3 - середній	2 - низький	1 - дуже низький	0 - ознака відсутня	
Історичності	СЗ					+		1
	ЗХ				+			2
	НВ1.1				+			2
	1.2			+				3
	1.3				+			2
Рефлексивності	СЗ				+			2
	ЗХ			+				3
	НВ2.1					+		1
	2.2				+			2
	2.3					+		1
Адекватності	СЗ				+			2
	ЗХ				+			2
	НВ3.1				+			2
	3.2			+				3
	3.3				+			2
<b>Принцип ментальності, всього балів</b>							<b>30 (40%)</b>	
Гуманності	СЗ				+			2
	ЗХ			+				3
	НВ4.1				+			2
	4.2				+			2
	4.3			+				3
Доступності	СЗ			+				3
	ЗХ			+				3
	НВ5.1				+			2
	5.2			+				3
	5.3		+					4
Причетності	СЗ			+				1
	ЗХ				+			2
	НВ6.1				+			2
	6.2					+		1
	6.3					+		1



Принципи наукового проектування соціально-культурного простору міні-підручників	Сутнісний зміст (СЗ), загальна характеристика (ЗХ) і нормативні вимоги (НВ) до міні-підручників	Шкала оцінювання, бали і рівень						Кількість балів
		5 - дуже високий	4 - високий	3 - середній	2 - низький	1 - дуже низький	0 - ознака відсутня	
<b>Принцип духовності, всього балів</b>							<b>36 (48%)</b>	
Змістовності	СЗ				+		2	
	ЗХ				+		2	
	НВ7.1			+			3	
	7.2				+		2	
	7.3				+		2	
Формовідповідності	СЗ			+			3	
	ЗХ			+			3	
	НВ8.1				+		2	
	8.2				+		2	
	8.3					+	1	
Динамічності	СЗ				+		2	
	ЗХ				+		2	
	НВ9.1				+		2	
	9.2			+			3	
	9.3				+		2	
<b>Принцип розвитковості, всього балів</b>							<b>33 (44%)</b>	
Метасистемності	СЗ				+		2	
	ЗХ			+			3	
	НВ10.1					+	1	
	10.2				+		2	
	10.3			+			3	
Поліфункціональності	СЗ			+			3	
	ЗХ			+			3	
	НВП.1				+		2	
	11.2				+		2	
	11.3		+				4	
Рекурсивності	СЗ				+		2	
	ЗХ				+		2	
	НВ12.1				+		2	
	12.2			+			3	
	12.3				+		2	
<b>Принцип модульності, всього балів</b>							<b>36 (48%)</b>	
<b>Загальна сума балів</b>							<b>135</b>	
<b>Якість міні-підручника</b>							<b>45%</b>	

**Психолого-педагогічна експертиза якості розвивального міні-підручника**

Учительки початкових класів ЗОШ №43 м. Донецька М.М. Демидової

Навчальний курс українська література (7 клас)

Теми навчального модуля Іван Франко "Захар Беркут" (4 години)

Періоди модульно-розвивального циклу інформаційно-пізнавальний, нормативно-регулятивний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний

Експерти: Фурман А.В., Ревасевич І.С., Гірняк А.Н., Ребуха Л.З.

Дата заповнення таблиці-анкети 3 лютого 2003 року

Принципи наукового проектування соціально-культурного простору міні-підручників	Сутнісний зміст (СЗ), загальна характеристика (ЗХ) і нормативні вимоги (НВ) до міні-підручників	Шкала оцінювання, бали і рівень						Кількість балів
		5 - дуже високий	4 - високий	3 - середній	2 - низький	1 дуже низький	0 - ознака відсутня	
Історичності	СЗ				+			2
	ЗХ				+			2
	НВ1.1		+					4
	1.2			+				3
	1.3			+				3
Рефлексивності	СЗ			+				3
	ЗХ			+				3
	НВ2.1				+			2
	2.2					+		1
	2.3				+			2
Адекватності	СЗ				+			2
	ЗХ				+			2
	НВ3.1				+			2
	3.2			+				3
	3.3			+				3
<b>Принцип ментальності, всього балів</b>							<b>37 (49%)</b>	
Гуманності	СЗ			+				3
	ЗХ			+				3
	НВ4.1				+			2
	4.2				+			2
	4.3			+				3
Доступності	СЗ			+				3
	ЗХ		+					4
	НВ5.1			+				3
	5.2			+				3
	5.3				+			2
Причетності	СЗ			+				3
	ЗХ			+				3
	НВ6.1		+					4
	6.2			+				3
	6.3			+				3

Принципи наукового проектування соціально-культурного простору міні-підручників	Сутнісний зміст (СЗ), загальна характеристика (ЗХ) і нормативні вимоги (НВ) до міні-підручників	Шкала оцінювання, бали і рівень						Кількість балів
		5 - дуже високий	4 - високий	3 - середній	2 - низький	1 - дуже низький	0 - ознака відсутня	
<b>Принцип духовності, всього балів</b>		<b>44 (59%)</b>						
Змістовності	СЗ				+			2
	ЗХ			+				3
	НВ7.1				+			2
	7.2				+			2
	7.3			+				3
Формовідповідності	СЗ			+				3
	ЗХ		+					4
	НВ8.1			+				3
	8.2			+				3
	8.3		+					4
Динамічності	СЗ				+			2
	ЗХ			+				3
	НВ9.1				+			2
	9.2				+			2
	9.3		+					4
<b>Принцип розвитковості, всього балів</b>		<b>42 (56%)</b>						
Метасистемності	СЗ				+			2
	ЗХ			+				3
	НВ10.1			+				3
	10.2		+					4
	10.3			+				3
Поліфункціональності	СЗ				+			2
	ЗХ				+			2
	НВП.1			+				3
	11.2		+					4
	11.3		+					4
Рекурсивності	СЗ			+				3
	ЗХ			+				3
	НВ12.1			+				3
	12.2				+			2
	12.3			+				3
<b>Принцип модульності, всього балів</b>		<b>44 (59%)</b>						
<b>Загальна сума балів</b>		<b>167</b>						
<b>Якість міні-підручника</b>		<b>56%</b>						

## **Д о д а т о к Д**

**Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних  
занять в експериментальній школі**

**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ №164 м. Харкова (лютий – квітень 2002 р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями класичного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
1.	Рисовська З.Г. “Моя країна – рідна Україна”, навчання грамоти, 1-Б, 14 учнів	+1	+2	0	+4	+1	+2	+2	+1	0	-4	+1	+2	+3	-1	0	19	<b>79,2</b>	5	<b>20,8</b>
2.	Петрук Я.П. “В. Сухомлинський-Про що подумала Марійка”, читання, 3-А, 25 учнів	+2	+1	0	+4	+1	+1	+2	-2	0	-3	+1	-1	+2	0	+1	15	<b>71,4</b>	6	<b>28,6</b>
3.	Лехота В.А. “Теорема Піфагора, геометрія, 8-Б, 27 учнів	+2	0	0	+4	+1	+2	+1	0	-2	-3	-2	+1	+3	+1	+1	16	<b>69,6</b>	7	<b>30,4</b>
4.	Лехота В.А. “Дії над десятковими дробами”, матем., 5-Б, 28 учнів	+1	+1	-2	+4	0	-1	+2	-2	+2	+1	-1	0	+1	+1	+3	16	<b>72,7</b>	6	<b>27,3</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями класичного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
5.	Чопікян А.В., "І. Франко „Захар Беркут”, укр. л-ра, 7-А, 29 учнів	+1	+3	-1	+4	0	+2	+2	-1	-1	-3	+1	+2	+3	+2	+2	22	78,6	6	21,4
6.	Чухно В.В. "Життя середньовічного міста", історія, 7-В, 30 учнів	+2	0	0	+4	+2	+3	+3	+1	-1	-1	+1	-1	+2	0	0	18	85,7	3	14,3
7.	Губіна С.Л. "Види власності", 9-А, правознавство, 30 учнів	+1	+1	0	+4	+2	+2	+1	0	-2	-3	+2	+1	+1	0	-2	15	68,2	7	31,8
8.	Борщак Л.М "Різноманітність природи та населення", географія, 7-В, 26 учнів	+2	+2	+1	+4	+1	+1	+1	-1	-1	-3	+1	+1	+2	+1	0	17	77,3	5	22,7
9.	Колеснік О.О. "Тиск твердих тіл", фізика, 7-А, 29 учнів	0	+2	-1	+4	0	-1	+1	-1	+1	-3	0	+1	+2	+1	+1	13	68,4	6	31,6

Продовження таблиці Д.1

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями класичного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
10	Гавришенко Е.А. “Планети Сонячної системи”, астрономія, 11-Б, 29 учнів	+2	+2	0	+4	+1	-1	0	+1	-1	-3	0	+1	+2	-1	+1	14	<b>70,0</b>	6	<b>30,0</b>
11	Титаренко Л.В. “Птахи”, біологія, 7-Б, 30 учнів	+1	+2	+1	+4	+2	+1	+1	0	+1	-2	+1	+2	+1	-1	-1	17	<b>81,0</b>	4	<b>19,0</b>
12	Калюжна Н.І. “Складні ефіри”, хімія, 11-А, 28 учнів	0	+1	-2	+4	+1	0	0	+1	+1	-3	+1	+1	+2	-1	+1	13	<b>68,4</b>	6	<b>31,6</b>
13	Титаренко Л.В. “Рослина – цілісний організм”, біологія, 6-В, 30 учнів	+1	+4	-1	+4	+1	0	+1	+1	0	-2	+1	0	+1	+1	0	15	<b>83,3</b>	3	<b>16,7</b>
14	Мироненко С.І. “Світ прекрасного”, малювання, 5-А, 27 учнів	+2	+4	+1	+4	0	+1	+1	+2	0	+1	+1	+1	+1	-1	-1	19	<b>90,5</b>	2	<b>9,5</b>

Продовження таблиці Д.1

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями класичного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
15	Гречко Г.В. “Чи можемо ми побачити музику? Навчання нової пісні”, музика, 6-А, 31 учень	+2	+3	0	+4	+1	+3	+2	+1	-2	-1	-1	+1	+3	-2	0	20	<b>76,9</b>	6	<b>23,1</b>
Загальна сума балів		20	28	-4	60	14	15	20	1	-5	-32	7	12	29	0	6				
<b>Середній бал</b>		<b>1,3</b>	<b>1,9</b>	<b>-0,3</b>	<b>15</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1,3</b>	<b>0,1</b>	<b>-0,3</b>	<b>-2,1</b>	<b>0,5</b>	<b>0,8</b>	<b>1,9</b>	<b>0</b>	<b>0,4</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																	24,8		78	
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																	<b>16,6</b>		<b>5,2</b>	
Процентне співвідношення (загальний %)																		1141,2		358,8
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																		<b>76,1</b>		<b>23,9</b>



**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ №43 м. Донецька (лютий – березень 2003 р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
1.	Ситніков В.І. „Притосування організмів до середовища”, біологія, 11А, 31 учень	+2	+2	+1	+4	+2	+1	+1	-2	-1	-3	0	+1	+1	0	+2	17	<b>73,9</b>	6	<b>26,1</b>
2.	Рубштейн З.П. „Дослідження функції за допомогою похідної”, алгебра, 11А, 31 учень	+1	+1	+1	+4	-1	+1	-2	0	-3	+1	+2	+1	0	-1	+3	15	<b>68,2</b>	7	<b>31,8</b>
3.	Шаталова Ю.А. ”Имя прелогательное как часть речи”, рус. язык, 6А, 11 учнів	+2	+1	-2	+4	+2	+2	+1	-2	+1	-3	-1	+1	+1	-2	+3	18	<b>64,3</b>	10	<b>35,7</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
4.	Демидова М.М. „Прислівник, ступені порівняння прислівника”, укр. мова, 7В, 27 учнів	+1	-1	+1	+4	0	+1	+2	-1	-1	-3	+1	+2	+2	+2	0	16	72,7	6	27,3
5.	Маркова Є.В. „Перетворення виразів з квадратними коренями”, алгебра, 8Б, 27 учнів	+1	0	-1	+4	+2	+1	+2	-2	-1	-3	0	+2	+1	0	+1	14	66,7	7	33,3
6.	Шаталова Ю. А. „М.Лермонтов. Характер ліричного героя”, зарубіжна література, 7А, 11 учнів	+1	+1	+1	+4	+1	+2	-1	-1	-2	-3	0	+1	+1	-1	+2	14	63,6	8	36,4
7.	Колос О.Л. „Економічний розвиток України в 60-90 роки XIX ст.”, історія, 9Б, 32 учні	+1	-2	+1	+4	+1	+2	+3	-1	-1	-3	+3	-1	+1	0	0	16	66,7	8	33,3

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
8.	Сердюк Л.Г. „Погода”, англійська мова, 7В, 12 учнів	+1	0	-1	+4	+1	+2	+2	0	-1	-3	+1	-1	-2	0	0	11	57,9	8	42,1
9.	Домарева Н.М. „Додавання і віднімання 1”, математика, 1А, 20 учнів	-1	+1	-1	+4	+1	+2	0	-3	0	-3	-2	0	-1	0	+1	9	45	11	55
10.	Поканевич І.А. „Русские поэты о зиме”, рус. літ., 3А, 18 учнів	+2	-2	0	+4	0	+2	+2	+3	0	-3	+2	+2	+3	+1	-1	21	77,8	6	22,2
11.	Поканевич І.А. „Що таке час. Способи і прилади для визначення часу”, математика, 3А, 26 учнів	+2	0	-1	+4	+2	+3	+3	+3	+1	-3	+1	+2	+2	0	+1	24	85,7	4	14,3
12.	Колос О.Л. Створення афінської держави”, історія, 6А, 23 учні	+2	0	0	+4	0	+1	+2	0	+1	-3	+2	-1	+1	+1	+1	15	78,9	4	21,1

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
13.	Кураковська І.А. „Прикметник як частина мови”, укр. мова, 6А, 22 учні	+1	0	-1	+4	+1	+1	0	+1	-1	-3	+1	+2	+2	+1	+2	16	76,2	5	23,8
14.	Маркова К.В. „Теорема Піфагора”, геометрія, 8Б, 28 учнів	+1	0	0	+4	+1	+2	+1	0	-2	-3	-2	+1	+2	+1	+1	14	66,7	7	33,3
15.	Сахно В.Б. „Оксид карболка”, хімія, 10А, 13 учнів	+1	0	0	+4	0	+3	+1	0	0	-3	-1	-1	0	-1	+1	10	62,5	6	37,5
16.	Суботіна В.Б. „Механічна робота”, фізика, 9Б, 26 учнів	+1	-2	-2	+4	+1	0	+2	-1	0	-3	0	+1	+1	+1	+1	12	60,0	8	40,0
Загальна сума балів		19	-1	-4	64	14	26	19	-6	-10	-44	7	12	15	2	18				
<b>Середній бал</b>		<b>1,2</b>	<b>-0,1</b>	<b>-0,3</b>	<b>4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,6</b>	<b>1,2</b>	<b>-0,4</b>	<b>-0,6</b>	<b>-2,8</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	<b>0,9</b>	<b>0,1</b>	<b>1,1</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																	242		111	
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																	<b>15,1</b>		<b>6,9</b>	
Процентне співвідношення (загальний %)																		1086,8		513,2
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																		<b>67,9</b>		<b>32,1</b>

**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ №54 м. Луганська (грудень 2002 р., січень – лютий 2003 р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
1.	Біла Л.І. “Под грибом”, читання, 2В, 30 учнів	+1	0	-3	+4	+2	-3	-1	+1	0	-2	+1	+2	+3	+1	-2	15	<b>53,6</b>	13	<b>46,4</b>
2.	Дронова В.І. “Додавання і віднімання”, марематика, 1Б, 32 учня	-1	+3	-1	+4	0	-1	-2	+1	+1	-3	-1	+1	+4	+1	-1	15	<b>60,0</b>	10	<b>40,0</b>
3.	Токова І.В. “Хімічний зв’язок і будова речовини”, хімія, 9А, 29 учнів	-1	+2	0	+4	+1	0	-1	+1	+1	-3	+1	+1	+3	-2	+1	15	<b>68,2</b>	7	<b>31,8</b>
4.	Соколова К.Ю. “Відсутність м’якого знаку після твердого приголосного”, укр. мова, 2Б, 30 учнів	-2	+1	-1	+4	+2	-2	+1	-2	0	-3	+1	0	+3	+1	-1	13	<b>54,2</b>	11	<b>45,8</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
5.	Назарук Н.М. “Декоративні шви”, обслуговуюча праця, 6Б, 17 учнів	+1	+4	+1	+4	+1	+1	+2	+2	+1	-3	-1	+2	0	-2	-3	19	<b>67,9</b>	9	<b>32,1</b>
6.	Горбан В.Ф. “Явища зміни слів дзвінких звуків глухими”, укр. мова, 3Г, 18 учнів	-2	+2	-1	+4	-2	-1	-2	0	-1	-3	+2	0	+3	+1	+1	13	<b>52,0</b>	12	<b>48,0</b>
7.	Демченко М.І. “Мала і велика буква “Л”, навчання грамоти, 1В, 18 учнів	-3	0	+1	+4	+1	0	-1	+1	+2	-3	+1	+1	+2	0	-2	13	<b>59,1</b>	9	<b>40,9</b>
8.	Гавриленко І.В. “Політика радянського керівництва України”, історія, 10А, 34 учні	+2	0	+1	+4	+2	+1	-2	+1	+2	-3	-1	+1	+2	-2	-3	16	<b>59,3</b>	11	<b>40,7</b>
9.	Паламарчук І.В. “Механічні коливання”, фізика, 11В, 25 учнів	+1	+1	-1	+4	+1	+1	0	-1	-1	-3	0	+2	+2	-1	-1	12	<b>60,0</b>	8	<b>40,0</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
10.	Майстренко В.І. “Кліматоутворюючі фактори України”, географія, 8А, 28 учнів	+2	+1	-1	+4	+2	+1	+1	0	-2	-3	+1	+1	+2	-1	-1	15	65,2	8	34,8
11.	Скуба Л.М. “Московське царство при Івані IV (XVI ст)”, історія, 8Б, 29 учнів	+1	0	+1	+4	+2	+1	+1	+1	-2	-3	0	+1	+1	-1	0	13	68,4	6	31,6
12.	Тогонова Л.С. “Дослідження функцій”, алгебра, 10А, 30 учнів	+1	+1	0	+4	+1	-1	-2	-2	0	-3	-1	+1	+2	-1	+2	12	54,5	10	45,5
13.	Борзенкова В.С. “Піраміди”, геометрія, 11А, 29 учнів	+1	+1	+1	+4	+1	+1	0	-1	+1	-3	0	0	+1	-2	+1	12	66,7	6	33,3
14.	Конотоп Л.І. “Гомеостаз. етапи онтогенезу”, біологія, 11А, 24 учні	0	-1	0	+4	0	+1	+1	+1	0	-3	+1	+1	+1	-1	-1	10	62,5	6	37,5

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
15.	Ващенко Г.М. "Властивості арифметичного квадратного кореня", 8Б, 31 учень	-1	+2	-1	+4	0	-2	-2	-1	+1	-3	-1	+1	+2	0	+3	13	54,2	11	47,8
Загальна сума балів		0	17	-4	60	14	-3	-9	2	3	-44	3	15	31	-9	-7				
<b>Середній бал</b>		<b>0</b>	<b>1,1</b>	<b>-0,3</b>	<b>4</b>	<b>0,9</b>	<b>-0,2</b>	<b>-0,6</b>	<b>0,1</b>	<b>0,2</b>	<b>-2,9</b>	<b>0,2</b>	<b>1</b>	<b>2,1</b>	<b>-0,6</b>	<b>-0,5</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																	206		137	
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																	<b>13,7</b>		<b>9,1</b>	
Процентне співвідношення (загальний %)																		905,8		594,2
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																		<b>60,4</b>		<b>39,6</b>



**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ №10 м. Бердичева (березень – травень 2003р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
1.	Белашкевич В.В. „І.Багряний. Розповідь про письменника”, укр. література., 8А, 27 учнів	+1	+1	-2	-3	+2	+1	+1	+1	0	-3	0	+1	+1	+1	+1	11	57,9	8	42,1
2.	Мальшева Г. М. „Погляд письменника-фантаста на освіту майбутнього”, зарубіжна література, 7Б, 29 учнів	+2	+1	0	-3	+1	+1	+2	+1	-1	-3	+1	+1	+1	0	+1	12	63,2	7	36,8
3.	Колісниченко І.А. „Іменники – злічувальні і не злічувальні”, англ. мова, 5А, 13 учнів	+1	0	-1	+1	-1	+1	0	+1	+1	-3	+1	+1	0	0	+1	8	61,5	5	38,5
4.	Коник М.В. „Список підстановки”, алгебра, 7В, 30 учнів	-1	+1	0	-3	0	-2	-1	-1	+1	-3	-2	0	-1	+1	+1	4	22,2	14	77,8

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
5.	Лазерний Б.Д. „Одноклітинні організми, явище колоніальності”, біологія, 10Б, 32 учні	+2	+1	-2	-3	+1	+1	+1	0	+1	-1	+1	0	+1	+1	0	10	<b>62,5</b>	6	<b>37,5</b>
6.	Рудковська Б.М. „Електронний струм у напівпровідниках”, фізика, 10А, 30 учнів	0	0	-2	-3	+1	0	0	+1	0	-1	+1	-1	+1	+1	+2	7	<b>50,0</b>	7	<b>50,0</b>
7.	Рибаш М.І. „Римська республіка у V-III ст. до н.е.”, історія, 6А, 31 учень	+1	+1	0	-3	+2	+1	-1	+1	0	-3	+1	+1	+2	-1	+1	11	<b>57,9</b>	8	<b>42,1</b>
8.	Дворська М.Б. „Р. Бернс. Чесна бідність”, заруб. література, 5Б, 30 учнів	+1	+1	+1	-3	+2	+2	0	+1	+1	-4	+1	+1	+1	0	+1	13	<b>65,0</b>	7	<b>35,0</b>
9.	Запольська Л.І. „Радянський модернізм”, історія, 10А, 27 учнів	+1	+1	+1	-3	+2	+1	+1	+1	0	-2	+1	+1	0	+1	-1	11	<b>64,7</b>	6	<b>35,3</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
10.	Орешіна Т.Г. „Основні правила написання різних частин мови”, кр.. Мова, 10А, 27 учнів	+1	0	-1	-3	+1	+1	+1	+1	0	-4	0	0	+1	+1	0	7	46,7	8	53,3
11.	Пилипенко М.Д. „Хімія та екологія”, хімія, 11а, 32 учні	-1	+1	-2	-4	+1	0	-1	+1	0	+1	0	+2	-1	+1	+1	8	47,1	9	52,9
12.	Балашкевич А.В. „Словосполучення. Будова та види словосполучення”, кр. мова, 7А, 14 учнів	0	+1	-1	-2	+1	0	-1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	-1	-1	8	57,1	6	42,9
13.	Пінц Г.Є. „Циліндр, конус, куля”, геометрія, 9А, 32 учні	-2	+1	-1	-3	0	-1	0	0	+1	-3	+1	+1	+1	0	+1	6	37,5	10	62,5

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
14.	Андрієнко Л.М. „Гуси-лебеді. Автобіографічна основа твору”, укр література, 7В, 29 учнів	+1	+2	0	-3	+1	+1	0	+1	+1	-3	0	+1	+2	-1	0	10	<b>58,8</b>	7	<b>41,2</b>
15.	Чеб О.В. „Активізація навичок письма”, англійська мова, 9А, 16 учнів	+1	+1	+1	-2	+1	+1	-2	+1	0	-3	+1	+1	+1	0	0	9	<b>56,3</b>	7	<b>43,7</b>
Загальна сума		8	13	-9	-40	15	8	0	11	6	-34	8	11	11	4	8				
<b>Середній бал</b>		<b>0,5</b>	<b>0,9</b>	<b>-0,6</b>	<b>-2,7</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>	<b>0,7</b>	<b>0,4</b>	<b>-2,3</b>	<b>0,5</b>	<b>0,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,3</b>	<b>0,5</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																	135		115	
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																	<b>9,0</b>		<b>7,6</b>	
Процентне співвідношення (загальний %)																		808,4		691,2
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																		<b>53,9</b>		<b>46,1</b>

**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ №29 м. Тернополя (квітень – травень 2002 р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
1.	Злепко Г.М. „Чорнобильська мадонна”, укр. література, 11Б, 29 учнів	+1	-1	+1	-5	+1	+2	+1	+1	+1	-2	+1	0	-1	-2	0	9	<b>45,0</b>	11	<b>55,0</b>
2.	Іванова Л.П. „Будова і еволюція всесвіту”, астрономія, 11В, 26 учнів	-1	-2	-1	-5	+1	-1	0	+1	0	-1	-1	+1	+1	-1	+1	5	<b>27,8</b>	13	<b>72,2</b>
3.	Потіха М.Б. „Дом. читання”, англ. мова, 9Б, 9 учнів	+2	+2	-1	-5	+1	0	+1	+1	0	-1	-1	0	-1	-3	+2	9	<b>42,9</b>	12	<b>57,1</b>
4.	Барська Н.В. „Активізація навичок аудіювання”, англ. мова, 5В, 17 учнів	+1	+1	-2	-5	-1	-2	-1	-2	+1	+2	-2	-3	-2	-2	+3	8	<b>26,7</b>	22	<b>73,3</b>
5.	Швець Є.С. „Природні умови і ресурси Тернопільської області”, географія, 9Б, 28 учнів	+1	+3	-1	-5	+2	+1	+1	-2	0	-2	-3	-1	-1	-2	+3	11	<b>39,3</b>	17	<b>60,7</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
6.	Ждаха А.М. „Урок ажурного в'язання”, трудове навчання, 5В, 16 учнів	+1	+3	0	-5	+2	+2	+2	-2	-1	-1	+1	+2	0	-3	-3	13	<b>46,4</b>	15	<b>53,6</b>
7.	Дворак Г.Г. „Лінзи. Види лінз”, фізика, 8В, 29 учнів	-3	+1	-3	-5	-2	-3	-1	-1	-1	-2	-3	-3	-2	-2	+2	3	<b>8,8</b>	31	<b>91,2</b>
8.	Хом'як Л.М. „Узагальнення та систематизація, умінь і навичок”, нім. мова, 6Г, 16 учнів	-3	+2	-1	-5	-1	-1	0	-1	0	-1	-2	-3	-3	-1	+2	4	<b>15,4</b>	22	<b>84,6</b>
9	Гарко М.Б. „Урок домашнього читання”, англ. мова, 11Б, 15 учнів	-2	-1	-2	-5	-2	-1	+1	-1	-1	-1	+1	-2	-1	-1	+1	3	<b>13,0</b>	20	<b>87,0</b>
10.	Букавін І.Я. „Наш край у другій половині 14 ст. – першій половині 16 ст.” історія, 7Б, 27 учнів	-3	-3	-1	-5	-2	-1	0	-1	+1	+1	-1	-2	-1	-2	-1	2	<b>8,0</b>	23	<b>92,0</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
11.	Табака О.А. „Порушення діяльності нирок”, біологія, 8А, 26 учнів	-1	-3	-2	-5	-3	-2	-1	-1	-1	+1	-1	-2	-2	-1	-1	1	3,7	26	96,3
12.	Стасюк М.Л. „Написання великої букви „Д”, укр. мова, 1В, 27 учнів	0	+1	-1	-5	-1	0	+1	+1	0	+2	0	+1	-3	0	-2	6	33,3	12	66,7
13.	Корба Н.С. „Проблема персональної відповідальності за вчинок”, зарубіжна літ., 8В, 25 учнів	+2	+4	-2	-5	+1	+2	0	-1	-1	-2	-1	-2	-1	-3	-1	9	32,1	19	67,9
14.	Ботюк Я.П. „Розв'язування задач”, геометрія, 8А, 28 учнів	-1	+1	-1	-5	-2	-1	+2	-2	-2	+1	-2	-2	-3	-3	-2	4	13,3	26	86,7

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
15.	Кутефа Л.В. „Пори року”, англійська мова, 2Б, 14 учнів	+2	+2	-1	-5	0	-1	+1	+2	-1	+2	-1	-1	0	-1	-2	9	40,1	13	59,1
Загальна сума балів		-4	10	-18	-75	-6	-6	7	-8	-5	-4	-15	-17	-20	-27	2				
<b>Середній бал</b>		<b>-0,3</b>	<b>0,7</b>	<b>-1,2</b>	<b>-5</b>	<b>-0,4</b>	<b>-0,4</b>	<b>0,5</b>	<b>-0,5</b>	<b>-0,3</b>	<b>-0,3</b>	<b>-1</b>	<b>-1,1</b>	<b>-1,3</b>	<b>-1,8</b>	<b>0,1</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																96		282		
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																<b>6,4</b>		<b>18,8</b>		
Процентне співвідношення (загальний %)																	395,8		1103,4	
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																	<b>26,4</b>		<b>73,6</b>	



Таблиця Д.6

**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ №11 м. Тернополя (березень – квітень 2002 р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
1.	Чаркіна С.І. „Взаємини дітей і дорослих”, заруб. література, 6В, 28 учнів	+1	0	-1	-5	0	-1	+1	-2	0	-3	+1	-1	0	-1	0	3	17,6	14	82,4
2.	Позняк А.І. „Дії з раціональними числами”, математика, 6Д, 30 учнів	-3	-1	-2	-5	-2	-3	-2	-3	-2	-3	-3	-2	-3	-3	-3	–	–	40	100
3.	Дорош В.С. „Провідники і ізолятори”, труд. навчання, 5Д, 15 учнів	+1	-1	-1	-5	-1	-1	+1	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-1	-1	2	9,5	19	90,5
4.	Низ І.В. „Елементарні частинки та античастинки”, фізика, 11Б, 27 учнів	-2	-3	-2	-5	-2	-2	-1	-3	-2	-3	-2	-2	-2	-3	-3	–	–	32	100

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
5.	Яценко Л.С. „Складання програм для опрацювання рядкових величин”, інформатика, 11Б, 17 учнів	-2	-1	-2	-5	-2	-2	-1	-2	-3	-3	-2	-2	-1	-1	-2	-	-	31	<b>100</b>
6.	Прудивус О.З. „Українці за кордоном”, англійська мова, 8З, 16 учнів	0	+1	-2	-5	0	+1	0	0	-1	-3	0	-1	0	-1	0	2	<b>13,3</b>	13	<b>86,7</b>
7.	Нечай Л.М. „Прості речення. Синтаксичний розбір”, укр. мова, 9А, 27 учнів	-2	-2	-2	-5	-2	-2	-1	-2	-3	-4	-1	-3	-2	-2	-2	-	-	35	<b>100</b>
8.	Клочко Б.В. „Антропогенний фактор і його вплив на організм людини”, хімія, 9А, 27 учнів	-1	-2	-3	-5	-3	-2	-2	-2	-2	-3	-1	-3	-3	-2	-1	-	-	35	<b>100</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до –5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
9	Перейма Л.Я. „Українська література 1917-1940 р.”, укр. література, 10 Б, 30 учнів	-1	+1	+1	-5	-2	-1	-1	-2	-2	-3	-1	-2	-2	-2	-1	2	7,4	25	92,6
10.	Купчак Л. Г. „Канада. Господарство Канади”, географія, 10 Б, 30 учнів	+1	+1	0	-5	-1	-1	-1	-2	+1	-3	-2	-2	-3	-3	-2	3	10,7	25	89,3
11.	Оксентюк З.П. „Вписана і описана піраміда”, геометрія, 11Б, 34 учні	-1	0	-3	-5	-2	-2	-1	-1	-2	-5	-4	-4	-2	-4	-3	–	–	39	100
12.	Курило Н.Я. „Одноіменні тональності”, музика, 6А, 29 учнів	-1	+1	-1	-5	0	0	+1	0	-1	-5	-1	-1	0	-1	0	2	11,1	16	88,9

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
13.	Матуш Р.Р. „Г. Тютюнник. Розповідь про письменника”, укр. література, 7А, 25 учнів	+1	+1	+1	-5	+1	0	+1	-1	+1	-5	-1	0	-1	-2	-1	6	27,3	16	72,3
14.	Минзар Ю.Р. „Вихідний день у селі”, англійська мова, 6Б, 29 учнів	0	+1	-2	-5	0	0	0	-1	0	-4	-2	-1	-2	-1	-2	1	4,8	20	95,2
15.	Кравецька С.П. „Словотвір. Орфографія”, укр. мова, 5А, 11 учнів	-1	-1	-2	-5	-1	-2	-2	-3	-2	-4	-4	-2	-2	-1	-2	-	-	34	100
Загальна сума		-10	-5	-21	-75	-17	-18	-8	-25	-19	-54	-24	-27	-24	-28	-23				
<b>Середній бал</b>		<b>-0,7</b>	<b>-0,3</b>	<b>-1,4</b>	<b>-5</b>	<b>-1,1</b>	<b>-1,2</b>	<b>-0,5</b>	<b>-1,7</b>	<b>-1,3</b>	<b>-3,6</b>	<b>-1,6</b>	<b>-1,8</b>	<b>-1,6</b>	<b>1,9</b>	<b>1,5</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																21		399		
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																<b>1,4</b>		<b>26,6</b>		
Процентне співвідношення (загальний %)																	101,7		1397,9	
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																	<b>6,8</b>		<b>93,2</b>	

**Зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком у ЗОШ с. Купчинці (жовтень – листопад 2002 р.)**

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
1	Кіт І.В. „Національно-визвольні повстання українського народу 20-30-их роках XVII ст.”, історія України, 8 клас, 28 учнів	+1	0	-1	-5	-2	-2	-3	-2	-3	-4	-2	-2	-3	-2	-3	1	2,9	34	97,1
2	Савицька Х.П. „Галузева структура економіки”, географія, 9 клас, 22 учні	0	-1	-2	-5	-1	-2	-2	-3	-3	-4	-3	-2	-2	-2	-3	–	–	35	100
3	Лісньовська М.М. „Добро і зло в казках”, укр. література, 5 клас, 19 учнів	0	-1	-1	-5	0	-1	-1	-2	-2	-4	-2	-2	-2	-1	-3	–	–	27	100
4.	Струхманчук В.П. „Осінній пейзаж”, малювання, 7 клас, 21 учень	+1	0	-1	-5	0	-1	-1	0	-1	-4	-2	-2	-1	0	0	1	5,3	18	94,7

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
5	Стадник І.І. „Формули перетворення суми однойменних тригонометричних функцій у добуток”, алгебра, 10А клас, 24 учні	-3	-2	-2	-5	-4	-3	-4	-3	-4	-3	-4	-2	-3	-3	-4	-	-	49	<b>100</b>
6.	Кіт І.В. „Основи правового статусу людини і громадянина”, право, 9 клас, 20 учнів	-1	-2	-2	-5	-2	-3	-3	-1	-2	-4	-3	-2	-2	-1	-3	-	-	36	<b>100</b>
7.	Гавришок Б.Р. „Опрацювання таблиці даних за допомогою вбудованих функцій”, інформатика, 11Б клас, 24 учні	-3	-2	-3	-5	-3	-3	-4	-2	-4	-2	-4	-3	-2	-3	-4	-	-	47	<b>100</b>
8.	Гавришок Б.Р. „Рівномірний рух по колу”, фізика, 9 клас, 24 учні	-4	-3	-3	-5	-4	-4	-3	-3	-4	-4	-4	-3	-2	-3	-4	-	-	53	<b>100</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)														Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку	
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль					Помилка
9.	Крупницька М.С. „Урок систематизації і узагальнення знань”, математика, 2 клас, 17 учнів	-2	-3	-2	-5	-3	-3	-2	-2	-3	-3	-3	-2	-2	-1	-2	-	-	38	<b>100</b>
10	Вацлавська Г.М. „Втілення в образі Айвенго найкращих лицарських чеснот”, заруб. література, 7 клас, 26 учнів	-1	-2	-1	-5	-1	-2	-1	-1	-2	-4	-2	-2	-2	-1	-2	-	-	29	<b>100</b>
11.	Лісньовська М.М. „Речення, його граматична основа”, нгл. мова, 5 клас, 18 учнів	-3	-3	-2	-5	-2	-2	-2	-1	-1	-3	-3	-3	-2	-2	-4	-	-	38	<b>100</b>
12.	Савицька Х.П. „Залози внутрішньої секреції”, біологія, 8 клас, 28 учнів	-2	-3	-3	-5	-2	-3	-2	-3	-3	-4	-3	-3	-2	-2	-3	-	-	43	<b>100</b>

№ з/п	Учитель (прізвище та ініціали), тема, предмет, клас (кількість учнів)	Критерії експертного оцінювання та шкала експертної оцінки (від +5 до -5 балів)															Загальна кількість балів за критеріями міні-модуля	% реалізація міні-модуля	Загальна кількість балів за критеріями традиційного уроку	% реалізація класичного уроку
		Завдання	Досвід	Наступність	Час	Учитель	Учень	Діяльність	Потенціал	Темп	Колектив	Обставини	Технологія	Забезпечення	Контроль	Помилка				
13.	Кривокульська М.С. „Масова частка елемента в речовині”, хімія, 8 клас, 27 учнів	-3	-4	-3	-5	-4	-3	-4	-4	-4	-4	-3	-3	-2	-2	-4	-	-	52	<b>100</b>
14.	Деревяник О.І. „Комп’ютерні ігри”, нгл.. Мова, 5 клас, 20 учнів	-1	-1	-2	-5	-3	-3	-2	-1	-3	-2	-1	-2	-1	0	-1	-	-	28	<b>100</b>
15.	Пантелеймон І.С. „Вибір і перенесення малюнка на тканину”, трудове навчання, 6 клас, 29 учнів	-1	-1	-1	-5	0	-1	-1	0	-1	-2	-1	-1	-1	0	-1	-	-	17	<b>100</b>
Загальна сума балів		-22	-28	-29	-75	-31	-36	-35	-28	-40	-51	-40	-34	-29	-23	-41				
<b>Середній бал</b>		<b>-1,5</b>	<b>-1,9</b>	<b>-1,9</b>	<b>-5</b>	<b>-2,1</b>	<b>-2,4</b>	<b>-2,3</b>	<b>-1,9</b>	<b>-2,7</b>	<b>-3,4</b>	<b>-2,7</b>	<b>-2,3</b>	<b>-1,9</b>	<b>-1,5</b>	<b>-2,7</b>				
Загальна сума балів за критеріями міні-модуля і традиційного уроку																	2		544	
<b>Середній бал за критеріями міні-модуля і традиційного уроку</b>																	<b>0,1</b>		<b>36,3</b>	
Процентне співвідношення (загальний %)																		8,2		1491,8
<b>Процентне співвідношення (середній %)</b>																		<b>0,5</b>		<b>99,5</b>



Таблиця Д.8

**Психолого-педагогічна експертиза ефективності  
розвивальної взаємодії вчителя і учня**

Дата “ 27 ” лютого 2003 р. Кількість учнів 20, 1 А клас

Учитель Домарева Н.М. Предмет математика

Тема модульного заняття: Додавання і віднімання 1

Готовність учнів добра

Організація уяви учнів (хв.) 1 хв. Запізнення –

Експерти: А.В. Фурман, І.С. Ревасевич, А.Н. Гірняк, Л.З. Ребуха

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя; розвивально-комунікативний аспект		Похвилинний хід модульно-розвивального заняття					Кількість балів
		1 9	10 17	18 21	22 25	26 30	
<b>А</b>	<b>Темп спілкування</b>						<b>1</b>
2	Опитувальний						
1	Ефективний	+	+	+	+	+	
0	Зашвидкий						
-1	Уповільнений						
-2	Неефективний						
<b>Б</b>	<b>Тональність мовлення</b>						<b>1,8</b>
2	Бадьора, привітна, відкрита	+	+	+		+	
1	Стримана, мелодійна				+		
0	Стримана, малоемоційна						
-1	Безладна, неефективна						
-2	Роздратована, непедагогічна						
<b>В</b>	<b>Жестикуляція</b>						<b>1,2</b>
2	Довільна, аристократична						
1	Доладна, “відкрита”	+	+	+	+	+	
0	Скуга, “закрита”						
-1	Безладна, неефективна						
<b>Г</b>	<b>Емоційно-вольовий потенціал</b>						<b>2</b>
2	Високий, лабільний, ефективний	+	+	+	+	+	
1	Позитивно регуляційний, домінуючий						
0	Задовільний, одноманітний, малоефективний						
-1	Негативно регуляційний, педантичний						
-2	Низький, ригідний, неефективний						
<b>Д</b>	<b>Спосіб контактування</b>						<b>2</b>
2	Психонавчальний, високоефективний						
1	Переконливо діалогічний	+	+	+	+	+	
0	Монологічний, відсторонений						
-1	Прохальний, неефективний						
-2	Примусовий, вимагальний						
<b>Е</b>	<b>Розуміння учня-партнера</b>						<b>1</b>
2	Повне, глибинно-смісловне						
1	Ситуативно адекватне	+	+	+	+	+	
0	Поверхове, декларативне						
-1	Переважно неадекватне						
-2	Неадекватне, неприйнятне						
<b>Є</b>	<b>Культура мовлення</b>						<b>1,8</b>
2	Літературна, професійна	+		+	+	+	
1	Емоційно вимовна		+				
0	Інтонційна, нелітературна						
-1	Низька, зовнішня						
-2	Буденна, непрофесійна						
<b>Сума балів</b>							<b>8,6</b>
<b>% реалізації розвивального потенціалу модульного заняття вчителя</b>							<b>61 %</b>

## Продовження таблиці Д.8

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя; розвивально-комунікативний аспект		Похвилинний хід модульно-розвивального заняття					Кількість балів
		1 9	10 17	18 21	22 25	26 30	
<b>А</b>	<b>Ставлення до взаємодії</b>						<b>1</b>
2	Діалогічне, духовно зорієнтоване	+	+	+	+	+	
1	Позитивне, доброзичливе						
0	Незвичайне, нейтральне						
-1	Негативне, пасивне						
-2	Негативно-агресивне						
<b>Б</b>	<b>Внутрішня вмотивованість</b>						<b>0,8</b>
2	Процесуально неперервна, дуже висока						
1	Ситуативна, висока	+	+		+	+	
0	Фрагментарна, посередня			+			
-1	Поодинокі, низька						
-2	Відсутня, нульова						
<b>В</b>	<b>Емоційна активність</b>						<b>1</b>
2	Захоплення, катарсис	+	+	+	+	+	
1	Позитивна, висока						
0	Ситуативна, посередня						
-1	Низька, невиразна						
-2	Негативна, неприйнятна						
<b>Г</b>	<b>Прийняття особистості вчителя</b>						<b>1</b>
2	Позитивно повне						
1	Позитивне, проблемно-діалогічне	+	+	+	+	+	
0	Незвичайне, нейтральне						
-1	Частково негативне						
-2	Негативне, конфліктне						
<b>Д</b>	<b>Характер спілкування</b>						<b>1</b>
2	Духовний, інтимний						
1	Повнозмістовий, діловий	+	+	+	+	+	
0	Локально змістовий, довільний						
-1	Локально змістовий, малоефективний						
-2	Формальний						
<b>Е</b>	<b>Творчий психічний стан</b>						<b>1</b>
2	Високоелефективний, натхненний						
1	Дієвонапружений, продуктивний	+	+	+	+	+	
0	Дієвотривожний						
-1	Пригнічений, малоефективний						
-2	Депресивний						
<b>Є</b>	<b>Самоактивність та ініціатива</b>						<b>1</b>
2	Висока, постійна						
1	Середня, ситуативна	+	+	+	+	+	
0	Низька						
-1	Дуже низька						
-2	Відсутня, нульова						
<b>З</b>	<b>Етикет спілкування</b>						<b>1,4</b>
2	Норми виконуються повно		+			+	
1	Норми виконуються переважно	+		+	+		
0	Норми виконуються частково						
-1	Норми виконуються локально						
-2	Норми не витримуються						
<b>Сума балів</b>							<b>8,2</b>
<b>% реалізації розвивального потенціалу учнями</b>							<b>51%</b>
<b>Всього балів</b>							<b>16,8</b>
<b>Загальний % ефективності модульно-розвивального заняття</b>							<b>56%</b>

**Психолого-педагогічна експертиза ефективності  
розвивальної взаємодії вчителя і учня**

Дата “ 3 ” березня 2003 р. Кількість учнів 26, 3 А клас

Учитель Поканевич І.А. Предмет математика

Тема модульного заняття: Що таке час. Способи і прилади для вимірювання часу

Готовність учнів добра

Організація уяви учнів (хв.) – Запізнення –

Експерти: А.В. Фурман, І.С. Ревасевич, А.Н. Гірняк, Л.З. Ребуха

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя; розвивально-комунікативний аспект		Похвилинний хід модульно-розвивального заняття					Кількість балів
		1 9	10 17	18 21	22 25	26 30	
<b>А</b>	<b>Темп спілкування</b>						<b>1,8</b>
2	Опитувальний	+		+	+	+	
1	Ефективний		+				
0	Зашвидкий						
-1	Уповільнений						
-2	Неефективний						
<b>Б</b>	<b>Тональність мовлення</b>						<b>1,6</b>
2	Бадьора, привітна, відкрита	+			+	+	
1	Стримана, мелодійна		+	+			
0	Стримана, малоемоційна						
-1	Безладна, неефективна						
-2	Роздратована, непедагогічна						
<b>В</b>	<b>Жестикауляція</b>						<b>1,2</b>
2	Довільна, аристократична	+					
1	Доладна, “відкрита”		+	+	+	+	
0	Скуга, “закрита”						
-1	Безладна, неефективна						
<b>Г</b>	<b>Емоційно-вольовий потенціал</b>						<b>2</b>
2	Високий, лабільний, ефективний	+	+	+	+	+	
1	Позитивно регуляційний, домінуючий						
0	Задовільний, одноманітний, малоефективний						
-1	Негативно регуляційний, педантичний						
-2	Низький, ригідний, неефективний						
<b>Д</b>	<b>Спосіб контактування</b>						<b>2</b>
2	Психонавчальний, високоефективний	+	+	+	+	+	
1	Переконливо діалогічний						
0	Монологічний, відсторонений						
-1	Прохальний, неефективний						
-2	Примусовий, вимагальний						
<b>Е</b>	<b>Розуміння учня-партнера</b>						<b>2</b>
2	Повне, глибинно-смісловне	+	+	+	+	+	
1	Ситуативно адекватне						
0	Поверхове, декларативне						
-1	Переважно неадекватне						
-2	Неадекватне, неприйнятне						
<b>Є</b>	<b>Культура мовлення</b>						<b>2</b>
2	Літературна, професійна	+	+	+	+	+	
1	Емоційно вимовна						
0	Інтонаційна, нелітературна						
-1	Низька, зовнішня						
-2	Буденна, непрофесійна						
<b>Сума балів</b>							<b>12,6</b>
<b>% реалізації розвивального потенціалу модульного заняття вчителя</b>							<b>90 %</b>

## Продовження таблиці Д.9

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя; розвивально-комунікативний аспект		Похвилинний хід модульно-розвивального заняття					Кількість балів
		1 9	10 17	18 21	22 25	26 30	
<b>А</b>	<b>Ставлення до взаємодії</b>						<b>1,8</b>
2	Діалогічне, духовно зорієнтоване	+	+		+	+	
1	Позитивне, доброзичливе			+			
0	Незвичайне, нейтральне						
-1	Негативне, пасивне						
-2	Негативно-агресивне						
<b>Б</b>	<b>Внутрішня вмотивованість</b>						<b>1,8</b>
2	Процесуально неперервна, дуже висока	+		+	+	+	
1	Ситуативна, висока		+				
0	Фрагментарна, посередня						
-1	Поодинокі, низька						
-2	Відсутня, нульова						
<b>В</b>	<b>Емоційна активність</b>						<b>1,4</b>
2	Захоплення, катарсис				+	+	
1	Позитивна, висока	+	+	+			
0	Ситуативна, посередня						
-1	Низька, невиразна						
-2	Негативна, неприйнятна						
<b>Г</b>	<b>Прийняття особистості вчителя</b>						<b>2</b>
2	Позитивно повне	+	+	+	+	+	
1	Позитивне, проблемно-діалогічне						
0	Незвичайне, нейтральне						
-1	Частково негативне						
-2	Негативне, конфліктне						
<b>Д</b>	<b>Характер спілкування</b>						<b>1,6</b>
2	Духовний, інтимний			+	+	+	
1	Повнозмістовий, діловий	+	+				
0	Локально змістовий, довільний						
-1	Локально змістовий, малоефективний						
-2	Формальний						
<b>Е</b>	<b>Творчий психічний стан</b>						<b>1,6</b>
2	Високоєфективний, натхненний			+	+	+	
1	Дієвонапружений, продуктивний	+	+				
0	Дієвотривожний						
-1	Пригнічений, малоефективний						
-2	Депресивний						
<b>Є</b>	<b>Самоактивність та ініціатива</b>						<b>1,6</b>
2	Висока, постійна			+	+	+	
1	Середня, ситуативна	+	+				
0	Низька						
-1	Дуже низька						
-2	Відсутня, нульова						
<b>З</b>	<b>Етикет спілкування</b>						<b>1,6</b>
2	Норми виконуються повно	+		+		+	
1	Норми виконуються переважно		+		+		
0	Норми виконуються частково						
-1	Норми виконуються локально						
-2	Норми не витримуються						
<b>Сума балів</b>							<b>13,4</b>
<b>% реалізації розвивального потенціалу учнями</b>							<b>83,7%</b>
<b>Всього балів</b>							<b>26</b>
<b>Загальний % ефективності модульно-розвивального заняття</b>							<b>86,6%</b>

**Д о д а т о к Е**  
**Акти про впровадження**

Україна  
Міністерство освіти і науки України  
Управління комунального майна та приватизації  
Харківської міської ради  
Харківська загальноосвітня школа  
I-III ступенів №164  
Харківської міської ради Харківської області  
№24489492  
61183, м. Харків, вул. Метробудівників, 10, тел. 65-15-16  
Р/р \_\_\_\_\_ в \_\_\_\_\_  
МФО \_\_\_\_\_  
№ 29 від 23 » 01 2006 р.



**А К Т**  
**про впровадження результатів дисертаційного**  
**дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни**

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з навчально-виховної та методичної роботи, спеціаліста вищої категорії, старшого вчителя Олійник Л.А. та членів комісії – заступника директора школи I ступеня, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Рисованої З.Г., психолога, спеціаліста другої категорії Сутули Н.А., вчителя вищої категорії, Пугаченко В.М. склала акт про те, що у лютому, березні та квітні 2002 року Ребуха Л.З. ґрунтовно вивчала й експертно оцінювала життєдіяльність Харківської ЗОШ №164, педколектив якої продовжує виконувати програму психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивальної системи навчання. Відтак результати дисертаційного дослідження на тему „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи” практично використовуються у навчально-виховному процесі адміністрацією, вчителями-дослідниками та психологами цієї експериментальної школи, котра може бути віднесена до закладів модульно-розвивального типу.

Значущість роботи полягає у розробці та апробації оргтехнологічної моделі і процедури психологічної експертизи, що передбачає використання і упровадження експертних методик:

- психологічна експертиза ефективності психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання;
- психологічна оцінка ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу школи;
- психологічна експертиза програмово-методичних засобів;
- психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять.

Аналіз зведених даних психологічної експертизи дав змогу Л.З. Ребусі виявити кілька важливих моментів: 1) школа завершує пошукування розвивально-формуального етапу експерименту відповідно до авторських методологічних моделей та наукової програми „Школа свідомості”; 2) коефіцієнт реалізації системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу за сукупністю складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок становить 89 %, що свідчить про повноту зреалізованих новаційних умов, які теоретично і технологічно

розв'язують проблему внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя і учня; 3) програмово-методичні засоби – граф-схеми (середній коефіцієнт психологічної якості становить 87,7%) та міні-підручники (середній коефіцієнт розвитковості – 75%) із якісно новим наповненням їх психологічним змістом уможливають високий розвивальний вплив на внутрішнє розуміння і самопізнання як учня, так і вчителя; 4) ефективне модульно-розвивальне заняття (за характеристиками часової схеми організації навчання, інноваційного програмово-методичного забезпечення, впровадження освітніх технологій і технік та ін.) поєднує спільну освітню роботу вчителя та учня над осмисленням і внутрішнім збагаченням ментальними ознаками, котрі проявляються у формі знань, умінь, норм і цінностей; 5) реалізація розвивального потенціалу взаємин вчителя (77,3%) і учня (72,8%) досягається завдяки поступовим оволодінням педагогічним колективом психомистецькими методами організації ситуативного творення проблемно-діалогічного поля навчальної взаємодії.

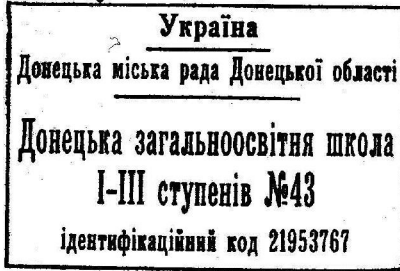
Таким чином, впровадженні результати дисертаційного дослідження Ребухи Л.З. сприяли вдосконаленні інноваційної системи організації модульно-розвивального навчання у ЗОШ №164 м. Харкова.

**Голова комісії,**  
заступника директора школи  
з навчально-виховної та методичної  
роботи, спеціаліст вищої категорії



Л.А. Олійник

*в виход 482 від 09.02.2006р.*



Затверджую

Директор  
 Донецької експериментальної  
 загальноосвітньої школи  
 I-III ступенів №43

Н.Є. Ситнікова

### А К Т

#### про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з науково-експериментальної роботи, спеціаліста вищої категорії, старшого вчителя Демидової М.М. та членів комісії – заступника директора школи навчально-виховної роботи спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Ткаченко В.І., психолога Рогачової К.М., спеціаліста вищої категорії, старшого вчителя Каменєвої О.В. склала акт про те, що у лютому – березні 2003 року Ребуха Л.З. проводила психологічну експертизу експериментальної модульно-розвивального типу Донецької ЗОШ №43. Результати дисертаційного дослідження „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи” практично впроваджуються у навчально-виховний процес інноваційної діяльності педагогічного колективу школи і свідчать про наступне.

Дисертантка за експертною методикою „Анкета-звіт про розвиток психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання”, через систему різноаспектних критеріїв, здійснила експертизу якісного стану школи, врахувала зовнішні і внутрішні умови існування організації, соціальні аспекти співпраці учасників та їх психологічні особливості у прогнозуванні освітньої взаємодії. Вона встановила, що ЗОШ №43 повністю виконала завдання підготовчого та концептуально-організаційного етапу експерименту та почала працювати за програмою третього – розвивально-формуального етапу. Однак Л.З. Ребуха відстежила, що проблематичним залишається матеріально-фінансове забезпечення експериментальної роботи, тому дирекція школи самотужки віднаходить кошти для придбання методичної літератури, опублікування експериментальних програм, міні-підручників тощо, а також на систематичні відрядження для консультування з науковими керівниками і координаторами, на семінари-практикуми та ін.

Набули практичного використання у навчально-виховному процесі результати психологічної експертизи ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу школи, що виявили оптимізацію психолого-особистісного зростання вчителя і учня за допомогою системи навчальних модулів та інноваційного оргклімату їхніх взаємостосунків (коефіцієнт реалізації системно-інноваційної діяльності становить 82%).



Дисертантка провела психологічну експертизу: а) п'ятнадцяти авторських граф-схем і встановила середній показник психологічної якості (83,1%), що свідчить про їх якісно повне наповнення психологічним змістом, та б) двох міні-підручників та вказала на високий середній коефіцієнт розвитковості (55% і 56%) щодо повноти наукового проектування їх соціально-культурно-психологічного змісту.

Практична значущість роботи полягає в обстеженні 16 модульно-розвивальних занять (вибірка 16 учителів, 350 учнів) та виявленні за експертною методикою „Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком” в основному позитивних балів, котрі обстоюють розвивальні функції навчання, що зліквідовують інформаційно-репродуктивне перевантаження психіки учнів.

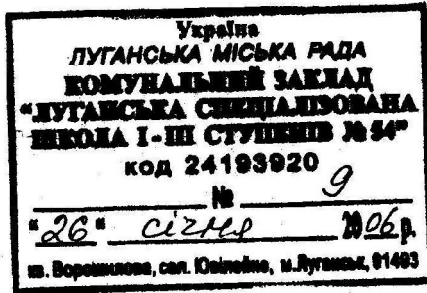
Аналіз зведених даних „Універсальної тест-карти ефективності модульно-розвивальних занять” дає змогу Л.З. Ребусі виявити кілька важливих моментів, що проявляються у тісному зв'язку між реалізацією професійно-ментального досвіду вчителя і культурно-особистісного – учнів: а) усереднений % психологічної реалізації розвивального потенціалу модульно-розвивального заняття, що відноситься до досвіду учителів становить 69,1% та учнів – 65,4%; б) коефіцієнт розвивальної взаємодії – 0,67. Ці показники свідчать про налагодження педагогами школи паритетної освітньої діяльності з учнями та про розвивальний вплив нововведень на психологічний розвиток останніх.

**Голова комісії,**

заступника директора школи  
з науково-експериментальної  
роботи, спеціаліст вищої категорії



М.М. Демидова



Затверджую

Директор  
 спеціалізованої школи  
 І-ІІІ ступенів №54

Н.А. Тертична

### А К Т

#### про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з науково-методичної роботи, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Малаєвої Н.В. та членів комісії – заступника директора школи з навчально-виховної роботи, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Пономаренко М.І., психолога, спеціаліста першої категорії Давиденко О.М., спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Пугачової О.В. склала акт про те, що у *грудні 2002 року та січні – лютому року 2003* Ребуха Л.З. проводила психологічну експертизу життєдіяльності експериментальної Луганської ЗОШ №54. Результати дисертаційного дослідження „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи” практично впроваджуються у навчально-виховний процес інноваційної діяльності педагогічного колективу школи модульно-розвивального типу.

Дисертанткою практично впроваджені: 1) структурно-функціональна модель психологічної експертизи із системою принципів і параметрів здійснення, що ґрунтується на психолого-педагогічних закономірностях модульно-розвивального процесу; 2) технологія проведення та якісно-кількісного визначення процедура психологічної експертизи, що сприяє об'єктивному вивченню психологічного перебігу психолого-педагогічного експерименту; 3) універсальна експертна система із чотирма блоками критеріально обґрунтованих експертних методик: а) психолого-педагогічного експерименту, б) професійної інноваційної діяльності педагогічного колективу експериментальної школи, в) інноваційних програмово-методичних засобів, г) модульно-розвивальних занять, за допомогою яких професійно і компетентно вивчалися професійна майстерність учителів-дослідників та особистісне задіяння учнів до навчального, виховного, освітнього та самореалізаційного процесів.

Аналіз результатів психологічної експертизи дав змогу Л.З. Ребусі зробити такі важливі висновки:

– спеціалізована школа модульно-розвивального типу із зміненою моделлю управління закладом (традиційні освітні компоненти взаємодоповнюються науково-дослідними – діагностичний центр, соціально-психологічна служба, науково-методичний

відділ та ін.) знаходиться на третьому – розвивально-формуальному етапі експерименту і продовжує виконувати програму Школи самовдосконалення ;

– високий коефіцієнт реалізації системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу (73%) вказує на адекватно повне самоусвідомлення учителями мети, завдань, змісту, методів, соціально-психологічних механізмів та форм реалізації освітньої програми школи;

– середні коефіцієнти психологічної якості (78,6%) п'ятнадцяти граф-схем та розвитковості (53%) двох міні-підручників підтвердили спрогнозованість програмово-методичних засобів та їх розвивальний вплив на процес перебігу внутрішнього розуміння і самопізнання кожного учня;

– середня оцінка 15-ти міні-модулів із залученням до психологічної експертизи 404 учнів засвідчила про переважання модульно-розвивального заняття (60,4% навчального часу) над класичним уроком (39,6%) та вказала на ефективність розвивальної взаємодії і наповнення міжособистісних контактів учителів з учнями гуманним психолого-педагогічним змістом (0,54 становить усереднений коефіцієнт розвивальної взаємодії).

Отже, практична значущість роботи полягає у розробці кваліфікаційних вимог до складної науково-професійної діяльності експерта, визначенні критеріїв формування експертної групи та встановленні оптимального варіанту взаємозв'язків між суб'єктами психологічної експертизи, що допомогло в розширенні експерименту з модульно-розвивального навчання.

**Голова комісії,**  
заступника директора школи  
з науково-методичної роботи,  
спеціаліст вищої категорії



Н.В. Малаєва

Україна	
Міністерство освіти і науки	
Виконком Бердичівської міської ради	
<b>Експериментальна</b>	
<b>загальноосвітня школа</b>	
<b>I-III ступенів №10</b>	
І.к. 22057207	
м.Бердичів, вул. Шелушкова, 4	
тел. 2-11-38	
03.02.2006 № 37	
на № _____	від _____



Затверджую

Директор експериментальної  
загальноосвітньої школи  
I-III ступенів №10

Н.І. Рибак

### А К Т

#### про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з навчально-виховної роботи, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Архипчик С.В. та членів комісії – заступника директора з навчально-виховної роботи школи I ступеня, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Мариняк Н.В., психолога, спеціаліста другої категорії Рибаченко О.О., спеціаліста вищої категорії Пилипенко Н.Д. склала акт про те, що у березні – травні 2003 року Ребуха Л.З. в експериментальній Бердичівській ЗОШ №10 провела психологічну експертизу за чотирма експертними методиками (психологічна експертиза ефективності психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивального навчання, психологічна оцінка ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу школи, психологічна експертиза програмово-методичних засобів, психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять) та виявила наступні якісні та кількісні характеристики:

1. Навчальний заклад виконує авторську наукову програму дослідно-експериментальної роботи з теми „Школа розуміння” (знаходиться на третьому, розвивально-формуальному етапі експериментування), ефективно працюють психологічна служба відповідно до затвердженого плану і графіку роботи та створені нові структурні підрозділи в організації науково-методичної роботи.

2. Оцінення педагогічного колективу експериментальної школи показало, що відбулося гальмування експерименту через чинники економічної нестабільності, тому коефіцієнт реалізації системно інноваційної діяльності невисокий (58%). Відтак перехід на традиційний розклад занять негативно вплинув на всебічність психосоціального розвитку вчителя та учня.

3. Авторські граф-схеми (середня психологічна якість яких становить 64,9%) унормовують оптимальний перебіг інноваційного процесу та регулюють його психологічну цілісність. Одержані кількісні величини психологічної експертизи двох міні-підручників вказали на невисокі (середній коефіцієнт розвитковості – 42% та 53%) результати за шкалою

оцінювання, однак вони свідчать про повновагомість даного програмово-методичного засобу у налагодженні взаємодії у системі „вчитель – міні-підручник – учень”.

4. На професійно-освітньому рівні педколектив освоїв дві важливі характеристики модульно-розвивальної системи навчання порівняно із класно-урочною: впровадження інноваційного програмово-методичного забезпечення та інноваційних освітніх технологій. Однак формування учнівського колективу та основне призначення шкільного навчання в цілому залишилися традиційними, що і вплинуло на середній коефіцієнт розвивальної взаємодії (0,45) між учнем і вчителем.

Дисертанткою практично упроваджені структурно-функціональна та оргтехнологічна моделі психологічної експертизи, які дали змогу отримати цілісну характеристику інноваційних змін у середньому експериментальному закладі.

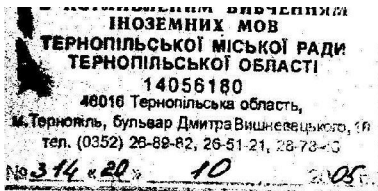
Результати дисертаційного дослідження „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи” Л.З. Ребухи вивчаються та впроваджуються у навчально-виховний процес інноваційної діяльності педагогічного колективу школи.

**Голова комісії,**

заступника директора школи  
з науково-експериментальної роботи,  
спеціаліст вищої категорії

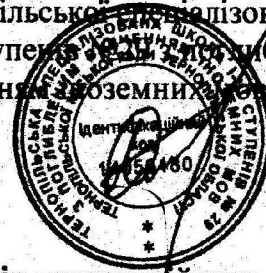


С.В. Архипчук



Затверджую

Директор  
Тернопільської спеціалізованої школи  
I-III ступеня з поглибленим  
вивченням іноземних мов



А.В. Ятищук

## АКТ

про впровадження результатів дисертаційного  
дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з навчально-виховної та методичної роботи, спеціаліста вищої категорії, старшого вчителя Калугіної О.Р. та членів комісії – заступника директора навчально-виховної роботи школи I ступеня, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Тучапської Г.І., психолога, спеціаліста першої категорії Йосипчук С.М., вчителя вищої категорії, старшого вчителя Дворак Г.Г. склала акт про те, що результати дисертаційного дослідження Ребухи Л.З. на тему „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи" набули практичного використання у навчально-виховному процесі спеціалізованої загальноосвітньої школи №29 з поглибленим вивченням іноземних мов, а саме:

– упроваджена психологічна експертиза, що визначає ефективність педагогічної діяльності колективу школи;

– упровадженні в навчально-виховний процес основні компоненти (програми спільної науково-дослідної роботи науковців і практиків, програми комплексних психодіагностичних обстежень учителів та учнів відповідно до параметрів їхнього розумового та особистісного розвитку та ін.) і моделі психологічної експертної оцінки ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком та універсальної тест-карти ефективності розвивальної взаємодії вчителів та учнів у школі.

Дисертанткою у квітні – травні 2002 року обстежено 30 уроків (вибірка 30 учителів та 784 учні), виявлено якісні та кількісні характеристики

організаційного і психолого-педагогічного кліматів навчальних груп у момент переходу на інноваційну організацію освітнього процесу. Дослідження проводилося за двома експертними методиками: „Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять порівняно із традиційним уроком” та „Психолого-педагогічна експертиза ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів”.

Проведена Л.З. Ребухою психологічна експертиза дозволила виявити кілька важливих узагальнень:

1. Вчителі експериментальної школи ще залишаються поширювачами наукового знання та інформації, що обмежує їхню культуротворчу діяльність, знужує вплив на перебіг психологічного розвитку учнів, тому поза увагою наставника залишається навчальна ситуація соціального та духовного змісту. На уроках використовуються педагогічна технологія, методичні прийоми і процедури, які спрямовані на надання учням знань, умінь і навичок. Відтак процентне співвідношення реалізації класичного уроку (73,6%) до міні-модуля (26,4%) свідчить про обмеження розвивальних функцій традиційного уроку, оскільки наставниками не контролюється перебіг психолого-педагогічного змісту їхньої освітньої взаємодії з наступниками.

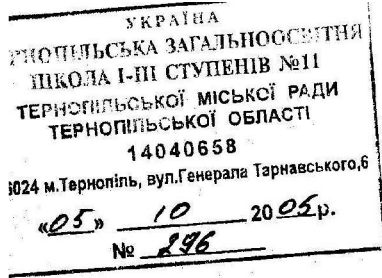
2. Усереднений % психологічної реалізації розвивального потенціалу традиційних уроків з боку вчителя (28,7%) та учня (26,9%) переконують у тому, що способи організації навчання гальмують в учня розвивально-групові процеси, оскільки організуються суто як пізнавальна робота вихованців поза освітнім психолого-педагогічним змістом.

Отже, результати дисертаційної роботи Л.З. Ребухи мають практичне спрямування та допомагають учителям школи усвідомлювати важливість оволодіння психомистецькою технікою актуальних розвивальних взаємостосунків з учнями.

**Голова комісії,**  
заступника директора школи  
з навчально-виховної та методичної  
роботи, спеціаліст вищої категорії



О.Р. Калугіна



Затверджую



Директор  
 Тернопільської загальноосвітньої  
 школи I-III ступенів №11

П.С. Літинський

## А К Т

**про впровадження результатів дисертаційного  
 дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни**

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з навчально-виховної роботи, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Чубатого О.І. та членів комісії – заступника директора школи з початкових класів, спеціаліста вищої категорії, вчителя-методиста Середи Я.П., організатора школи, спеціаліста першої категорії Луценко А.В., психолога школи, спеціаліста першої категорії Тригук О.С. склала акт про те, що результати дисертаційного дослідження (психологічна експертиза проводилася у березні-квітні 2002 року із використанням і практичним впровадженням її організаційної та оргтехнологічної моделей) Ребухи Л.З. на тему „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи” набули широкого практичного використання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи №11 м. Тернополя.

Здобувачка експериментально, за допомогою інноваційних експертних методик, визначила ефективність: а) системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу школи, б) традиційного уроку порівняно з модульно-розвивальним заняттям та в) розвивальної взаємодії у класній кімнаті. Так, об'єктивне оцінювання засвідчує, що у школі відсутня співпраця з науковцями-інноваторами, тому педколективом не реалізуються наукові програми та експериментальні проекти, психолого-педагогічні ідеї вчителів залишаються нездійсненими як за формою, так і за змістом, а відтак зміни у навчально-виховній діяльності відбуваються лише на методично-засобовому та особистісно-суб'єктному рівнях. Зведені результати психологічної експертизи



за сукупністю параметрів ефективності системно-інноваційної діяльності засвідчили, що навчальна система не повністю забезпечує безперервний вплив на розвиток, самовдосконалення та зростання особистісної самостійності учня, тому коефіцієнт освітньої реалізації становить 11%.

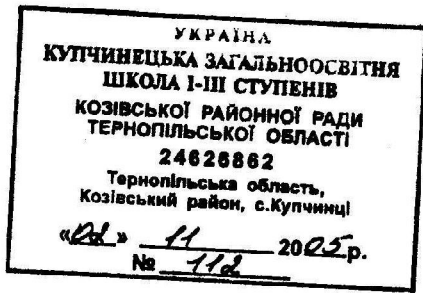
Обстеження 30 уроків різних типів (вибірка 30 учителів та 840 учнів) дали змогу визначити їх психологічну оцінку, а саме: а) монологічне ведення уроку обмежує розвивальні функції навчання, а відтак повно не адаптує індивідуальні здібності учня до реальних умов навчання та б) вчителями на уроках використовуються педагогічні технології, які спрямовані на надання школярам певних знань, умінь і навичок. На відміну від модульного заняття експертизовані уроки повно змодельовують ситуацію наукового пошуку (коефіцієнт реалізації ефективного класичного уроку становить 93,2% ).

Л.З. Ребуха за допомогою універсальної тест-карти виявила якісні та кількісні характеристики організаційного і психолого-педагогічного кліматів у кожній навчальній групі, визначила коефіцієнт розвивальної взаємодії (0,09). Детальні дані переконливо доводять, що у школі розвивальна взаємодія та духовні взаємостосунки учнів з учителем обмежені, а способи організації навчання сповільнюють соціальний та ціннісний формат перебігу розвивально-групових процесів у класі.

**Голова комісії,**  
заступника директора школи  
з навчально-виховної роботи,  
спеціаліст вищої категорії



О.І. Чубатий



Застверджую  
 Ідентифікаційний номер 24626862  
 директор  
 загальноосвітньої школи I-III ступенів с. Купчинці Козівського району Тернопільської області

І.С. Вацлавський

### А К Т

#### про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ребухи Лілії Зіновіївни

Комісія у складі: голови – заступника директора школи з навчально-виховної роботи, спеціаліста першої категорії Літнянської М. П. та членів комісії – заступника директора школи з виховної роботи, спеціаліста першої категорії Кіт Г.Р., спеціаліста вищої категорії, старшого вчителя Гавришок Б.Р. склала акт про те, що у жовтні-листопаді 2002 року Ребуха Л.З. впровадила результати свого дисертаційного дослідження „Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи” у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи с. Купчинці.

Зокрема, після її роботи у школі набули практичного використання експертні методики „Експериментальна система складових, параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу” та „Психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять в експериментальній школі”. Крім того, вони дали змогу зробити кілька важливих висновків та узагальнень.

За допомогою першої експертної моделі, що передбачає взаємодоповнення п'яти складових, а саме мотиваційної, змістової, операційної, діагностичної та управлінської, Л.З. Ребуха виявила, що оптимістичні психолого-педагогічні ідеї педагогів-новаторів залишаються нереалізованими як за формою, так і за змістом, оскільки новаційні зміни та нововведення у більшості із них асоціюються із перевантаженням, напруженням сил та передчасним страхом перед невдачею у майбутньому.

Коефіцієнт реалізації системно-інноваційної діяльності досить низький – 8%, що свідчить про майже відсутні дані про зростання особистісної самостійності учнів та про неконтрольоване психолого-педагогічне наповнення актуальних взаємостосунків з вихованцями у його цілісному обсязі. Відтак психосоціальному розвитку останніх сприяє переважно особистість вчителя, котра й стимулює кожного наступника накопичувати знання, уміння і навички з окремих навчальних предметів.

Упровадження дисертанткою другої методики психологічної експертизи показало, що урок (обстежено 11 класних колективів та залучено до її проведення 214 учнів) здебільшого розвиває розумову сферу особистості і не забезпечує глибинний індивідуальний підхід до учня, не підтримує належним чином соціальну мотивацію учня до навчання, не завжди знімає його навчальну пасивність, тому проектування обставин розвивальних взаємостосунків є досить низькими. Це підтверджують зведені результати психологічної експертизи ефективності модульно-розвивальних занять, де відсоток реалізації традиційного продуктивного уроку становить 99,5.

Практична значущість роботи полягає у тому, що універсальна тест-карта подає оптимально позитивні моменти уроку щодо об'єктивного визначення ефективності розвивальної взаємодії у класі. Показники розвивального потенціалу невисокі і становлять з боку вчителя – 8,9%, учнів – 7,9%. Це пояснюється тим, що навчання є різновидом суспільно організованої у часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога, однак здебільшого поза психолого-соціальним контекстом освітніх взаємостосунків.

**Голова комісії,**  
заступника директора школи  
з навчально-виховної роботи,  
спеціаліст першої категорії



М.П. Літнянська