

РЕФЛЕКСИВНА СУТНІСТЬ ЛОНГІТЮДНОГО ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Ярослава БУТЕРКО

Copyright © 2011

Постановка суспільної проблеми. Практика сучасної освіти все більше уваги приділяє проблемі створення такої системи середньої освіти, яка б повно моделювала розвивальний соціально-культурний простір і давала змогу реалізувати позитивний потенціал особистості. Висока об'єктивна складність цієї проблеми зумовлюється дією багатьох чинників на загальний результат професійної освітньої діяльності. Одним з них є створення *повноцінного рефлексивного культурно-психологічного середовища*, яке розширює поле вияву внутрішньої свободи і самореалізації особистості, піднімає рівень її внутрішньої культури і водночас видозмінює спрямування, зміст, способи і характер навчально-виховного процесу. Саме рефлексивна організація останнього дозволяє максимально ємно реалізувати позитивний потенціал вчителя і учня в розумовому, соціальному, екзистенційному і духовному зростанні, внутрішньо мотивуючи їхню сумісну розвивальну взаємодію, забезпечує головний гуманістичний принцип співтворчості – досягнення цілісності і збільшення різноманітності (поліфонії) внутрішнього і зовнішнього життя кожного учасника освітніх взаємостосунків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Традиційно провідною діяльністю школярів вважається учбова і ширше – навчальна. Її зміст не вичерпується освоєнням учнями певних знань, умінь, навичків. Школярі долучаються до соціально організованої структури освітнього співробітництва і тому дослідники (Л.С. Виготський, А.Л. Венгер, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман) розглядають зміст провідної діяльності як соціокультурний. Про повноцінну освітню діяльність можна говорити лише тоді, коли навчання побудоване певним чином. Учні мало задати систему

понять – потрібно, щоб вона була освоєна ним, стала реальним інструментом його ситуаційних освітніх діянь. У низці публікацій В.В. Князевої, І.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Н.Б. Сопневої вказується, що базовими показниками сформованої навчальної діяльності учнів та студентів є високий рівень її свідомої регуляції, вміння її самостійно організувати як власне надбання і отже домагатися не лише практичного володіння навчальними діями, а ще й рефлексивного, що передбачає усвідомлення їх складу і підґрунтя. Таке цілеспрямоване формування *рефлексивних здібностей* можливе за спеціально створених умов освітнього доквілля-середовища. Однак навіть поняття “освітній простір”, “освітнє середовище” тлумачаться неоднозначно. Філософсько-психологічний аналіз основних параметрів рефлексивного середовища як фактора розвитку людини, здійснений І.А. Шумаковою, характеристика особливостей процесу розвитку освітнього часопростору в цілому наявні у працях А.А. Бізяєвої, С.Г. Вершловського, Г.Г. Єрмолаєвої, Г.С. Сухобської. У літературі описані соціально-психологічні методи розвитку рефлексії: створення на робочому місці рефлексивних обставин (Г.Ф. Похмелкіна, Т.Ю. Колошина, С.Ю. Степанов, Т.В. Фролова), використання системи навчальних ігор (О.С. Анісімов, В.В. Давидов, Н.В. Самоукіна, Г.П. Щедровицький, П.Г. Щедровицький), культивування механізмів особистісної та інтелектуальної рефлексії у ситуації лабораторного експерименту шляхом розв'язування нестандартних задач (В.К. Зарецький, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), тренінги рефлексивності (І.Л. Пономаренко, Т.М. Яблонська) та рефлепрактики. Однак усі вони мало адаптовані до застосування у практиці середніх загальноосвітніх закладів і головню використовувалися для розвитку *професійної рефлексії* на етапі зрілості.

Оригінальну версію ефективної побудови логіки розвивальної (проблемно-діалогічної) взаємодії вчителя і учнів під час навчання пропонує *модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана* [див. 9–12]. У ній зміст педагогічного процесу – це не ціль вивчення і навіть не мета виховання, а лише матеріал для виявлення учнями і вчителем власної творчої унікальності як суб'єктів розвитку культури і самотворення їх психодуховного Я. Актуалізація цього матеріалу пов'язана із створенням особливих умов *рефлексивно-інноваційного середовища*, яке є важливим чинником впливу на інтенсивний перебіг процесів особистісного розвитку кожного із учасників паритетних освітніх взаємостосунків.

Формулювання цілей статі. Розглянути умови, принципи і показники створення рефлексивно-розвиткового освітнього середовища в школах інноваційного типу залежно від етапності лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Використання ефективних технологій і методів інноваційного розвитку, впровадження цінностей і реальних прецедентів педагогічного гуманізму, творчості і професіоналізму є нагальною потребою сучасної системи освіти. Модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана – це модель рефлексивно зорієнтованої, сутнісно гуманної, культуротворчої освітньої діяльності, яка, головню через механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість і з допомогою створення особливого психокультурного довкілля, плекає простір її вільного творчого самозреалізування, а відтак й уможливорює цілеспрямований розвиток рефлексії – однієї з вагомих складових внутрішньої активності та самоактивності, передумови зростання психодуховного, у тому числі й творчого, потенціалу.

Фундаментальна відмінність модульно-розвивальної інноваційної системи від традиційної полягає в тому, що вона проектує і практично реалізує такий висококультурний освітній часопростір, у якому вчитель та учень професійно працюють із психолого-педагогічним змістом численних, міжсуб'єктнісно рубрикованих й уобразнених, взаємостосунків [4, с. 59]. Водночас він забезпечує не тільки потенційну, а й реальну відкритість кожного педагога і школяра новому досвіду, поетапно фор-

мує спонтанно відкрите пошукове ставлення до світу і до самого себе. Створення такого часопростору неможливе без культивування рефлексивного річища перебігу інноваційних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності, поведінці й учинках усіх учасників освітньо-розвивальної взаємодії.

Співдіяльна і співтворча позиція учасників нетрадиційного навчання, їхня вчинково-психологічна рівність, особистісно-діяльний діалог – це основні маркери створення особливого рефлексивного довкілля модульно-розвивального процесу, за якого й відбувається обопільний саморозвиток і педагогів, і вихованців. Отож сутнісно модульно-розвивальний цикл становить модель рефлексивно гуманної, культуротворчої освітньої діяльності, яка, через уможливлення дії механізму системного впливу навчання (оточення) на особистість і з допомогою проектування та практикування такого складного явища, як творення системи розвиткових дій-заходів у групі [11, с. 119], конструює часопростір вільного креативного пошуку та волевиявлення кожного співучасника. Це природно інтенсифікує внутрішні горизонти цілеспрямованого розвитку рефлексії як однієї з вагомих складових внутрішньої самоактивності особистості і водночас передумови зростання її екзистенційного самоздійснення.

Важливою умовою створеного рефлексивно-співтворчого середовища є світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємин, яка виявляється у реалізації фундаментальної здатності вчителя і учня до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття досвіду творення себе кожного моменту як унікальної цілісності та індивідуальності. Реальну дію дана умова знаходить у: 1) співдіяльній і співтворчій позиціях учасників інноваційного навчання, у їхній учинково-психологічній рівності, 2) глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу, 3) активному рефлексуванні та духовному збагаченні власного ментального досвіду, 4) ситуаційному осягненні унікальності рефлексивно-творчої екзистенції буття, що здійснюється на основі рефлексії вчителем та учнем пройденого освітнього процесу та результатів власного психокультурного вчинення (*табл. 1*).

Психологічне дослідження ефективності структурно-функціонального перебігу рефлекс-

Таблиця 1

Психолого-педагогічні умови, принципи і показники створення рефлексивно-співтворчого довілля-середовища в інноваційній системі модульно-розвивального навчання

Засади створення рефлексивно-співтворчого довілля-середовища	Характеристика умов рефлексивно-співтворчого довілля-середовища	Принципи	Параметричні показники
1. Рефлексивно-співтворча взаємодія учителів та учнів у циклічно організованому процесі модульно-розвивального навчання	1.1. Професійно-рольова, рефлексивно гуманістична позиція педагога. 1.2. Реальна відкритість кожного вчителя та учня новому досвіду. 1.3. Творчо-пошукове ставлення до світу і до самого себе. 1.4. Гуманно паритетні міжсуб'єктні взаємостосунки	– Паритетність. – Діалогічність. – Особистісність	Рівень рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми (за опитувальником А.В. Карпова – В.В. Пономарьової)
2. Актуалізація і розвиток можливостей доосмислення і переосмислення інтелектуальних та особистісних суперечностей	2.1. Усвідомлення себе активним суб'єктом власної пізнавальної діяльності. 2.2. Активізація рефлексивних процесів у мисленні в ситуації інтелектуального утруднення. 2.3. Розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів через ситуації особистісної невизначеності. 2.4. Ініціація рефлексивно-сміслових суперечностей у процесі аналізу навчальних проблемних ситуацій	– Функціональна організованість. – Гнучкість. – Структурність	Організованість, осмисленість, обґрунтованість рефлексії (за опитувальником А.С. Шарова)
3. Культивування аксіонапруженого поля моральних пошуків і внутрішньоетичних дискурсів	3.1. Збагачення психосфери учня внутрішніми еталонами самопобудови. 3.2. Привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регулятивів поведінки. 3.3. Рефлексивне переструктурування індивідуальних знань, норм, цінностей у процесі подолання проблемно-критичних ситуацій. 3.4. Переосмислення власних стереотипів при зверненні до глибинних засад ментального досвіду	– Проблемність. – Відкритість. – Поліфонічність	Вітальність, соціальність, культурність (за опитувальником А.С. Шарова)
4. Світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємостосунків	4.1. Співдіяльна і співтворча позиція учасників інноваційного навчання, їхня вчинково-психологічна рівність. 4.2. Глибинне осягнення власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу. 4.3. Активне рефлексування і духовне збагачення власного ментального досвіду. 4.4. Ситуаційне осягнення унікальності рефлексивно-творчого буття учня на основі рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинення	– Творча активність. – Ініціативність. – Позиційність	Самопобудова, самоутвердження, саморегуляція (за опитувальником А.С. Шарова)

сивних процесів освітньої діяльності учнів за модульно-розвивальної і традиційної оргсистем навчання та особливостей формування рефлексивного освітнього середовища у закладах зазначеного інваріантного типу проводилося нами протягом 2004–08 років.

Загальна схема пропонованого експериментального дослідження здійснювалося на підставі: 1) чіткого визначення наукової проблеми, яка впливає із суто прикладного завдання – вивчення психологічних особливостей процесного перебігу (функціонування) рефлексивності учнів у системі модульно-розвивального навчання як взаємодоповнення інтелектуальної, особистісної і смислової різно-

видів рефлексії; 2) вибору зумовлених нею засобів дослідження (головно методологічних принципів, методів, методик), 3) встановлення умов дослідження, що є максимально незалежними від ситуації й особистості дослідника, та 4) одержання результату, інваріантного стосовно простору, часу, особистісних характеристик обстежуваних.

Для проведення лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання нами застосована квотна вибірка (*табл. 2*), що з високим рівнем репрезентативності відтворює генеральну сукупність і позитивно впливає на надійність одержаних результатів. При цьому

Таблиця 2

Реалізація квотного принципу при підборі освітніх закладів для інноваційно-психологічного експерименту (станом на 2004-08 роки)

Критерії відбору		Розмежовувальні ознаки аналізу
Освітні заклади	Статус закладу	Ліцей, коледж, експериментальні середні загальноосвітні заклади, традиційні ЗОШ I-III ступенів
	Регіональність закладу	Освітні заклади м. Чорткова Тернопільської області, м. Бердичева Житомирської області, м. Харкова, м. Запоріжжя
	Підпорядкованість навчального закладу	Обласні, міські, які адміністративно перебувають у підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України або Міністерства охорони здоров'я України

рівень репрезентативності визначає зовнішню валідність експерименту [1, с. 61], а розподіл на експериментальну (Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті, Харківська експериментальна ЗОШ I–III ступенів № 154, Бердичівська експериментальна ЗОШ I–III ступенів № 10) та контрольну (Чортківська ЗОШ I–III ступенів № 6, Чортківський державний медичний коледж) групи – його внутрішню валідність.

Отже, для дослідження були відібрані п'ять загальноосвітніх закладів України, котрі перебувають на різних етапах фундаментального експериментування і на їх базі (з 2004 по 2008 рік) нами обстежено 1350 учнів. Психологічне дослідження проводилося як *експертно-діагностичний зріз*. Вибірка в експериментальних школах становила 685 осіб, у контрольних – 665. У такий спосіб було поєднано фундаментальний соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання [9, с. 171–210] та комплексне психологічне вивчення рефлексивності як складної системно-синергійної властивості психіки людини. У результаті є підстави говорити про *лонгitudний інноваційно-психологічний експеримент* як універсальну стратегію наукового дослідження розвиткових змін суб'єктів освітнього процесу і водночас як оригінальну технологію створення на практиці низки особливих умов рефлексивного, психокультурно цілісного, довкілля-середовища.

Модульно-розвивальна система навчання як інноваційна освітня модель гуманно-особистісного спрямування, соціокультурного змісту і фундаментального характеру, головно за допомогою довершеної соціопсихологічної технології і через внутрішню вмотивовану розвивальну взаємодію, реалізує позитивний

природний потенціал учнів на шляху їхнього культурного входження в багатоаспектне суспільне життя, розширює рефлексивні можливості кожного, сприяє розвитку засадової людської здатності – самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути повноцінним суб'єктом свого саморозвитку завдяки системній спонукальній дії рефлексивного освітнього середовища.

Водночас для посилення зазначених інноваційно-психологічних елементів нами введено додаткові умови, які відносяться до різних рівнів фундаментального експерименту з упродовження модульно-розвивального навчання (*табл. 3*).

Експеримент – це такий метод наукового пізнання, який спрямований на встановлення причинно-наслідкових залежностей за спеціально створених умов, які контролюються дослідником [1, с. 16]. Особливістю його здійснення, як зазначав ще М. Ланге, є суб'єктивно-об'єктивний характер. Так, хоч основну характеристику експерименту становить об'єктивність, зокрема стосовно особливостей подачі матеріалу, засобів реєстрації зовнішніх виявів психіки і т. ін., *психологічний експеримент* обов'язково містить суб'єктивний компонент, тобто переживання, стани та інші властивості обстежуваного як об'єкта вивчення й одночасно як суб'єкта експериментальної взаємодії. Таке співвідношення між суб'єктивними переживаннями та їхніми об'єктивними причинами і наслідками є особливо важливим в обстоюваному нами дослідженні, оскільки специфічна сутність рефлексії полягає у тому, що вона суб'єктивує часопростір психічного, надає усвідомленого характеру довільній регуляції діяльності. Іншими словами, рефлексія відкриває максимальні можливості для “від-

Таблиця 3

Рівні інноваційно-психологічного експериментування у системі розвитку рефлексивності учнів залежно від умов та етапів впровадження новаційних змін

Фактори впливу лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання на психодуховний, у т.ч. рефлексивний, розвиток учасників освітніх взаємин			Додаткові експериментальні умови розвитку рефлексивності учнів, що введені упродовж 2004–08 років у школах модульно-розвивального типу
Рівні організації експерименту	Умови експерименту	Етапність інновацій	
Макрорівень (школа як освітня інституція)	Оргструктурні умови, пов'язані з етапом експерименту (модульно-розвивальний розклад занять, соціально-психологічна служба тощо)	I. Підготовчо-організаційний етап. II. Діагностично-концептуальний етап. III. Формувально-розвивальний етап. IV. Результативно-узагальнювальний етап	Задіяння до програми підготовки вчителів-психологів-дослідників питань рефлексивної тематики, рефлексивних вправ і задач
Екзорівень	Змістовні умови, пов'язані із психомистецьким впровадженням цілісних модульно-розвивальних освітніх циклів окремих навчальних предметів	0 – чуттєво-естетичний 1 – настановчо-мотиваційний 2 – теоретично-змістовий 3 – оцінювально-смысловий 4 – адаптивно-перетворювальний 5 – системно-узагальнювальний 6 – контрольньо-рефлексивний 7 – духовно-естетичний 8 – спонтанно-креативний	Проведення в межах роботи шкільних методичних об'єднань психолого-педагогічних семінарів, практикумів, тренінгів з питань рефлексивно-співтворчої взаємодії учасників модульно-розвивального навчання
Мезорівень	Інструментальні умови, пов'язані із наповненням змістового модуля рефлексивно-інноваційними методами і формами роботи	Субмодулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, образів та смислів, психодуховних форм	Пізнавально-інформаційна, нормативно-регуляційна, ціннісно-рефлексивна, духовно-спонтанна технології використання проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу у практиці роботи вчителів модульно-розвивальних шкіл
Мікрорівень (психодуховний розвиток учасників модульно-розвивальних взаємин)	Психологічні умови культивування розвитку рефлексивно-творчого потенціалу учнів: рефлексія цілей і завдань, процесів і результатів, форм і методів роботи тощо	Співдіяльна і співтворча позиція учасників навчання завдяки слідуванню єдиному психолого-педагогічному змісту розвивальних взаємин, що нормативно заданий для вчителів і учнів та створює рефлексивний часопростір модульно-розвивального процесу	Використання психологами і соціальними педагогами шкіл програми комплексного дослідження особливостей розвитку рефлексивних процесів школярів, застосування психотренінгових вправ із розвитку рефлексивності учнів у повсякденній освітній та психокорекційній роботі

ступу” від об’єктивних законів і закономірностей, а її конкретна дія передбачає підвищення ступеня суб’єктності регуляції активності, поведінки, спілкування, вчинання. Зазначене спричинило особливі вимоги до підбору якісних та кількісних методів дослідження [2, с. 68].

Відомо, що експеримент як метод вивчення впливу незалежної змінної (в нашому випадку це якісні варіації умов створення рефлексивного довкілля-середовища) на залежну (змістова багатовимірنا за типом змінна – рефлексивність) передбачає як активний, так і

пасивний контроль першої. Природно, що вихідно нами здійснювалося активне маніпулювання зменшенням чи збільшенням сили подразника завдяки різній насиченості і повноті впровадження умов інноваційно-рефлексивного середовища в експериментальних школах, які знаходяться на різних етапах модульно-розвивальних інноваційних змін, а далі, шляхом аргументованого відбору контрольних шкіл, у котрих відсутня цілеспрямована робота зі створення рефлексивно-співтворчого середовища, і за умов однакового експериментального впливу на ці групи (експериментальні та контрольні), фіксувалися відмінності у результатах (головно у значеннях залежної змінної), що пояснюються саме психологічною несхожістю груп за даним показником.

Оскільки сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту полягає у поетапному переведенні школи із традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної (за А.В. Фурманом та О.Є. Гуменюк), то можна логічно обґрунтувати основні етапи системного впровадження експериментальних умов (*табл. 4*).

Вивчення структури, змісту та особливостей дослідно-експериментальних програм модульно-розвивальних закладів (“Школа розуміння” – ЗОШ І–ІІІ ступенів № 10 м. Бердичева, “Школа свідомості” – ЗОШ І–ІІІ ступенів № 154 м. Харкова, “Школа здібностей” – Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті) показало, що вони багато в чому *ідентичні за методологічною схемою організації науково-освітнього часопростору*, хоча певною мірою відмінні за основоположним змістовим наповненням (що знаходить відображення і в програмній назві самої школи), а головне те, що вони відмінні за повнотою впровадження експериментальних умов (котре переважно визначається етапом експерименту, на якому вони перебувають). Для підтвердження або спростування даної робочої гіпотези розглянемо психологічний зміст кожного етапу фундаментального експериментування.

За *відсутності експерименту* в школах, де працюють творчі колективи педагогів, спостерігається орієнтація на ознайомлення із новими здобутками передового освітянського досвіду та спроби впровадити його у власну практику. Однак виявляється, що технологізувати творчу роботу іншого професіонала-майстра (педагога, психолога, управлінця чи будь-якого іншого) практично неможливо, оскільки при цьому в технології втрачається найважли-

віше – рушійне і розвивальне джерело – неповторна Особистість Творця. Це наочно підтверджує негативний результат поширення ідей “педагогіки співробітництва”, коли шляхом пропаганди і спроб технологізувати й уніфікувати унікальний, творчий набуток педагогів-новаторів окремі освітяни домоглися лише його розвінчання, пародування і вихолощення.

Окрім того, перехід на нові позиції лише окремих педагогів не дозволяє подолати суперечності сучасного освітянського простору, зокрема: а) між декларацією потреби гуманізувати виховання юного покоління і традиційною системою виховання, у якій дитина переважно постає об’єктом педагогічної дії, б) між раціональним авторитетом позиції педагога, джерелом якої є компетентність, із наявними ірраціональними нормами поведінки та професійними стереотипами, в) між реалізацією базових пріоритетів освітньо-розвивальної роботи школи та реальним змістом навчального процесу, зорієнтованого на традиційні цінності і цілі виховання, г) між суспільною потребою впровадження ідей гуманістичної парадигми освітнього смислопростору і недостатньою розробленістю змісту конкретних методик освітньо-виховної діяльності педагога, д) між усвідомленням потреби втілення фасилітуючих настановлень навчання і подвійною редукацією освіти, тобто зведення навчання фактично до дидактичного тренажу і муштри. Тому для досягнення стійкого результату потрібна злагоджена взаємодія в окресленому напрямку всього педагогічного колективу, що закономірно (за дотримання низки умов) сприяє продуктивному розвитку школи як соціокультурної організації.

Уже на першому, *підготовчо-організаційному, етапі* лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту організація засад інноваційної діяльності у всіх ланках освітнього процесу школи дозволяє побачити цілісну картину просування його учасників у напрямку освоєння нової програми дій: зміни у світоглядних, професійних, особистих настановленнях, у системі відносин “учитель – учень”, “учитель – учитель”, “учитель – адміністратор”. Під час спільної діяльності всі члени колективу оволодівають новим психологічним змістом навчальної взаємодії, стають творцями ситуаційного утвердження педагогічних інновацій. Самі інновації ними сприймаються креативно, а моменти непорозуміння, неприйняття, незгоди переживаються і вирішуються у процесі спільного зацікавленого діяння. До

Таблиця 4 (початок)
Загальні та спеціальні умови поетичного створення рефлексивно-ствітвального довідкілля-середовища в освітніх закладах інноваційного і традиційного типів (2004-08 роки)

Умови	Традиційні заклади освіти	Інноваційні заклади освіти	Спеціальні умови	Загальні умови
1. Організаційні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
2. Методичні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
3. Матеріальні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
4. Освітні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
5. Соціально-педагогічні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
6. Особистісні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
7. Інформаційні умови	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов
8. Інше	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов	Відсутність спеціальних умов

того ж природним чином відбувається колективоутворення не лише на рівні людських симпатій, а й на підґрунті загальної професійної справи вагомого суспільного значення.

Для успішного проходження фундаментального експерименту виняткову важливість становить підготовка вчителя якісно іншого професійного гатунку – як ефективного освітянина, котрий є дослідником і водночас психологом, спроможний розібратися у внутрішньому світі власної особистості та особистості учня, здатний здійснювати самовизначення і саморозвиток при здоланні проблемних ситуацій, які виникають у його педагогічній практиці, завжди готовий теоретично обґрунтувати, науково спроектувати й експериментально втілити інноваційні освітні технології і психомистецькі техніки актуальної розвивальної взаємодії в класі з конкретним контингентом учнів. Зазначену проблему розв'язує запропонована й апробована упродовж двох десятиліть А.В. Фурманом *система дистанційної підготовки учителя як педагога-психолога-дослідника* [див. 10; 12].

Завдяки проходженню вчителями дистанційного навчання, яке, крім інноваційності та наукоємності, зумовлює високий самоактуалізуючий вплив на професійне й особистісне зростання кожного слухача, задіює всіх учасників до ментально зорієнтованої освітньої діяльності й до участі у психодидактичних та рефлексивно-перцептивних тренінгах, проблемних семінарах, проєктивно-імітаційних іграх, круглих столах і дискусіях. У підсумку упродовж першого етапу фундаментального експериментування відбувається фахова і психологічна переорієнтація педагогічного колективу від механічного використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування. Передусім в учителів активізується функціонування рефлексії як механізму роботи самосвідомості, формуються базові передумови для оптимізації освітньо-професійного розвитку і психодуховного зростання кожного. Вони все чіткіше розуміють потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні у рамках відтворення культури, відчувають жадобу до рефлексування задля адекватного відбору цінностей та відкриття нових смислів у своїй щоденній роботі, що сприяє формуванню змістовно-результативної сторони професійної компетентності педагога-психолога-дослідника.

Виконання програми дистанційного навчання, яке передбачає особистісно-сміслове зану-

рення кожного педагога в інноваційно-психологічний зміст модульно-розвивальної системи і водночас внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення, створює актуалізуючий ефект – збагачення творчого набутку конкретної особи й загалом інноваційного ресурсу освітнього закладу. В результаті активізуються здібності наставників вищого, власне рефлексивного, рівня – педагогічна інтуїція, імпровізація, готовність до інноваційної роботи у сфері освіти, що, своєю чергою, сприяє організації навчальних взаєностосунків як ціннісно-сміслового процесу міжсуб'єктного спілкування. Таким чином, головним досягненням у створенні інноваційно-рефлексивного довілля на зазначеному етапі є уможливлення рефлексивно-співтворчої взаємодії вчителів та учнів у процесі модульно-розвивального навчання, котра реалізується у формі гуманно паритетної міжсуб'єктної співдіяльності.

Важливою загальною умовою *другого етапу фундаментального експериментування* є постійне смислове настановлення вчителя на ситуаційне долучення до розвивальної взаємодії з учнем як на максимально дієве співробітництво у побудові рефлексивно-творчого простору модульно-розвивального навчання. Це означає, що всі – і педагоги, й учні – психологічно перебувають у ситуації безперервного конструктивного пошуку. Рефлексивна домінанта на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від авторитету, статусу, лідерства, оскільки жодна із сторін, хоч і не може наперед повно передбачити результати рефлексивно-творчого процесу, все ж ситуативно реалізує свій кращий потенціал у розумовому, соціальному, психосмісловому і духовному діяннях.

У традиційній школі виконання саме цієї умови рівності зустрічає на практиці найбільші труднощі внаслідок того, що вона всім зрозуміла і нібито сприйнятна. Постійна декларація рівності і відсутність її у реальному повсякденні спричинили професійну деформацію свідомості педагогів. Тільки непідробна постановка учасників навчання у психологічно рівні позиції (права на альтернативу, на можливість бути вислуханим чи вислуханою, на помилку, на власне відкриття і т. ін.) створює ситуацію творчого психосоціального розкріпачення всіх, істотно збагачує позитивний природний потенціал учнів, інтенсивно розвиває їхні рефлексивні здібності.

Зазначене однозначно підтверджують і результати проведених нами в освітніх закладах

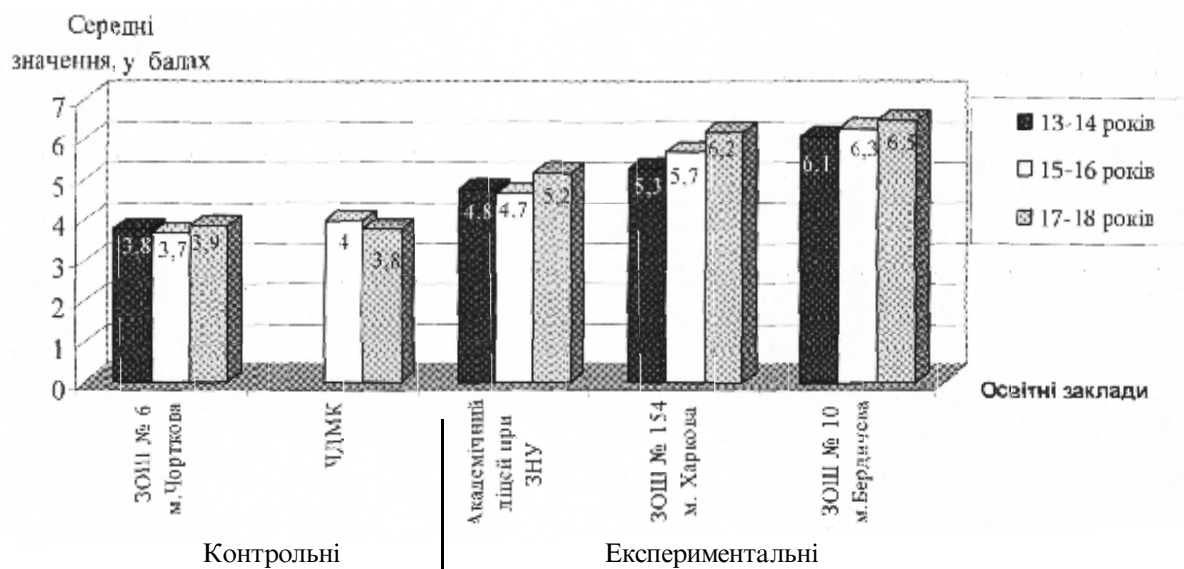


Рис. 1.

Динаміка показників рефлексії спілкування та взаємодії учнів освітніх закладів традиційного та інноваційного спрямування, одержані за опитувальником “Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності” А.В. Карпова—В.В. Пономарьової у 2004–08 роках (вибірка 1235 осіб, у балах)

традиційного та інноваційного спрямування діагностичні зрізи на предмет вивчення рефлексивності за опитувальником А.В. Карпова—В.В. Пономарьової. Дана методика ґрунтується на розумінні рефлексивності як процесу, котрий може бути умовно поділений на два види: а) рефлексія змісту власної свідомості, перебігу і результатів своєї діяльності та б) рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Остання у тлумаченні авторів одержала назву рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми; вона передбачає своїм об’єктом не суб’єкта, котрий пізнає, а явища свідомості сторонніх людей, їх образи-картини навколишнього, розуміння подій, які відбуваються, оцінку реальних ситуацій, здатність зрозуміти, що думають інші люди, та усвідомлення процесу сприйняття себе партнером у спілкуванні. Динаміку розгортання зазначеного показника у школах традиційного та інноваційного навчання ілюструє **рис. 1**.

З поданого рисунка чітко видно відмінності у рівнях рефлексії спілкування і взаємодії в учасників традиційного та інноваційного навчання. Якщо у школярів та студентів двох контрольних закладів зазначені показники сягають середніх значень і майже не спостерігається динаміки їх зростання з віком обстежуваних, а в студентів Чортківського медколеджу, навпаки – зниження, то у школярів експери-

ментальних освітніх закладів ці самі показники мають значення вище середнього та високі, наближаючись до максимального результату, що кількісно становить 7 балів. Окрім того, наявні відмінності у виявах рефлексії спілкування та взаємодії залежні від того, на якому етапі фундаментального експериментування перебуває освітній заклад. Так, в учнів Академічного ліцею при ЗНУ (другий етап експерименту), хоча показники значно вищі, порівняно із показниками учнів контрольних шкіл, однак у них відсутня вікова динаміка зростання, яка чітко окреслена у їх ровесників ЗОШ I–III ступенів № 154 м. Харкова (третій етап) та експериментальній ЗОШ I–III ступенів № 10 м. Бердичева Житомирської області (четвертий етап). Вочевидь значне зростання зазначених показників у зіставленні з кількісними даними учнів традиційних закладів є наслідком усвідомленої налаштованості всіх учасників розвивальних взаємин на співтворчість, креативно-перетворювальну діяльність та осмислення власних пошуково-творчих діянь, внутрішнє вмотивування до дослідницьких та інноваційних дій-перетворень. Сама ж динаміка розгортання рефлексії спілкування і взаємин в учнів експериментальних шкіл вказує на те, що у Харківській та Бердичівській ЗОШ I–III ступенів здійснюється реальне наповнення навчальних взаємо-

стосунків ціннісно-смысловим змістом, що інтенсифікує їх міжсуб'єктне спілкування.

З огляду на одержані показники висловимо наступні міркування. За відсутності експерименту (освітні заклади традиційного спрямування) основною своєю функцією педагог вважає ретрансляцію культурних змістоформ у жорстку дисциплінарну організованість навчального предмета, у тому числі моральних норм виховання, загальнолюдських цінностей тощо. Фактично він не тільки не є причетним до культуротворення, але навіть відокремлений від культури межами конкретного предмета власної професійної діяльності, що задаються дидактично і методично. Характер можливих новацій у такому разі обмежується лише сферою методики викладання і може здійснюватися шляхом виходу педагога в квазіметодичну позицію, завдяки якій і відбувається трансформація змісту і символів культури у фіксовані структури ЗУНів (знань, умінь, навичків), придатних для уможливлення репродуктивної роботи кожного учасника навчання в освітній системі [8, с. 102].

За умов лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту модульно-розвивального спрямування має місце принципове переосмислення, по-перше, співвідношення культури й освіти, по-друге, самого характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин "учитель – учень". Так, педагог-дослідник починає долати ретрансляційність у системі "культура – освіта", наповнюючи освітній процес суб'єкт-об'єктним змістом, за якого вчитель уже не ідентифікується із суб'єктною позицією агента культури, а учневі відводиться лише об'єктна позиція приймача зовні наданої інформації. При цьому спрямованість на свободу в його професійній діяльності відходить від мінімальних показників і не редукується виключно до індивідуально-стилістичних особливостей процесу викладання. Позиція ж учня сутнісно починає визначатися розширенням меж нормативно заданого до кожного етапу модульно-розвивального процесу психолого-педагогічним змістом навчальної взаємодії з учителем та однокласниками, що спричинює істотне зростання формату свободи його бажань, переживань, думок, дій, рефлексивних актів.

На *діагностико-концептуальному етапі* експериментування відношення педагога і культури слушно охарактеризувати як "ситуацію споживання" останньої (вислів С.Ю. Степанова), коли педагог не лише репродуктивно

транслює готові надбання культури у вигляді відомих ЗУНів, а й задає собі питання про способи їх отримання і межі застосування. Така споживальницька інтенція сприяє тому, що він, творчо осмислюючи механізм сприйняття й освоєння учнями навчальної інформації, не просто звертається до культурних прототипів організації наукового знання, а використовує культурні надбання як ефективний засіб вирішення освітніх завдань. За цих умов освітній процес організується, виходячи з культурних взірців і прототипів та, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Таке оргнаповнення навчально-виховного дійства дозволяє ефективніше вирішувати освітні задачі, реалізовувати творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе, знаходити індивідуалізовані способи привласнення останніми знань, умінь, норм стосовно широкого спектру типових соціокультурних ситуацій.

Ще істотніші зміни у свідомості педагога-психолога-дослідника відбуваються на *формувально-розвивальному етапі* експериментування. Даний етап найбільш тривалий у часі, найпродуктивніший у наукових здобутках і практичних результатах. Принагідно зауважимо, що саме тут найповніше розгортається професійна робота як учителів, так і учнів із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у класі, виявляється рефлексивно-співтворчий стиль їхніх стосунків за конкретних умов інноваційного навчання.

На зазначеному етапі спосіб взаємодії педагога і культури доречно охарактеризувати зверненням першого до другої як до поля професійних інновацій. Сутнісна особливість новаторської діяльності учителя виявляється у відшуканні нових оргзасобів і психоформ організації освітнього процесу та у задіянні учнів до вчинкових актів освоєння змістовних цінностей культури. Така його діяльність конкретизується головно у власному проектуванні та продукуванні комплексу інноваційних програмово-методичних засобів (авторські вітакультурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, міні-підручники) та у культивуванні різноманітних форм творчої активності й особистісної самореалізації школярів.

Подальшої видозміни набуває і характер організації освітнього процесу на рівні взаємин "учитель – учень". Інноваційне ставлення педагога до культури, осмислення освіти як форми культурогенезу (культуропородження та культуротворчості) спонукають його сприй-

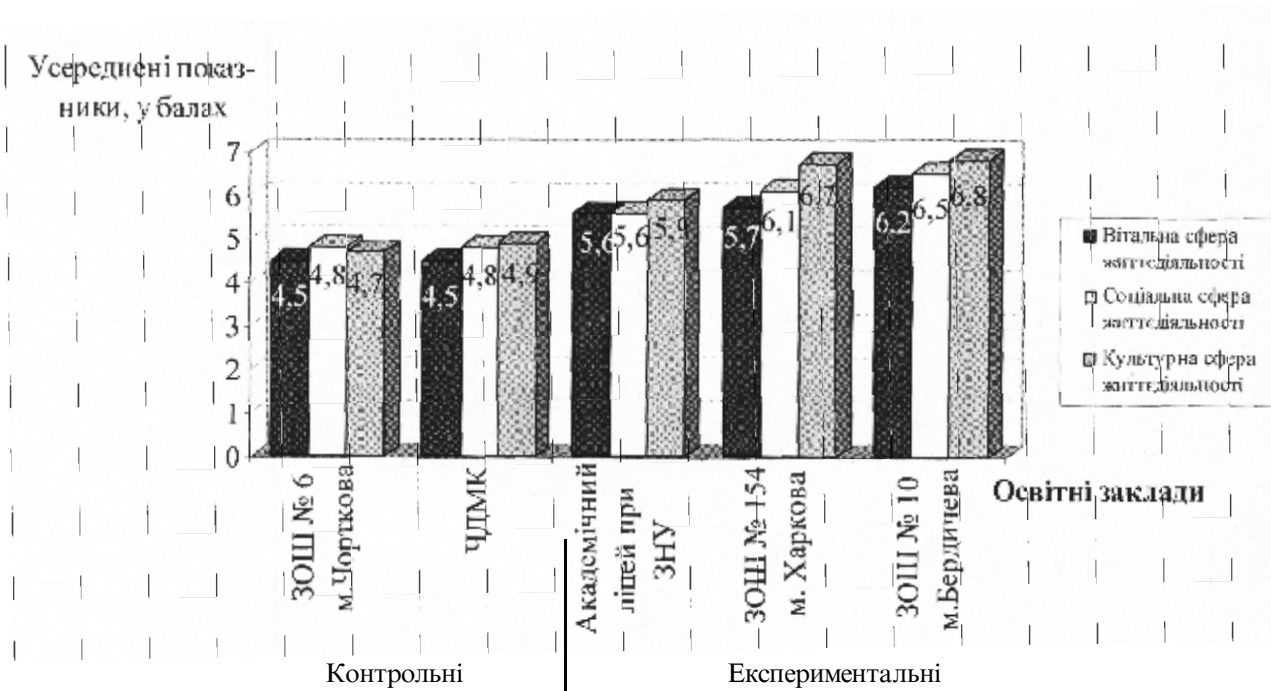


Рис. 2.

Динаміка зростання показників рефлексивності у різних сферах життєдіяльності в учнів традиційного та інноваційного навчання, одержані за методикою А.С. Шарова “Рефлексія у життєдіяльності” у 2005-06 роках (вибірка 1350 осіб, у балах)

мати учня як рівноправного партнера розвивальної взаємодії. У цьому випадку ініціюється суб’єктивне “перевідкриття” найвагоміших досягнень культури, здійснюється пошук власного способу їх пізнання і перетворення, привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регулятивів поведінки, збагачення психосфери учня внутрішніми еталонами самопобудови свого Я. Активність протікання зазначених процесів підтверджують результати діагностики прояву рефлексії у сфері вітальності, соціальності та культурності за опитувальником “Рефлексія у життєдіяльності” А.С. Шарова (рис. 2).

Постійні інноваційні зусилля учасників розвивальних взаємин у сфері організації освітнього процесу, пошук нових форм і засобів його реалізації, як підтверджує наочний матеріал, сприяють вищим показникам рефлексивності у вітальній, соціальній і, що найперше, культурній сферах життєдіяльності учнів інноваційних модульно-розвивальних шкіл. Вагому роль у досягненні зазначеного відіграють такі створені умови рефлексивно-співтворчого середовища, як актуалізація і розвиток рефлексивних спроможностей наставників і наступників та культивування

аксіонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів. Стосовно першої умови відмітимо, що і вчителі, й учні чітко усвідомлюють себе активними суб’єктами власної навчально-пізнавальної діяльності. Високу творчу активність, постійний саморозвиток і самовдосконалення виявляють педагоги-дослідники при створенні відповідного інструментарію для проведення модульно-розвивальних занять. Так, скажімо, авторські граф-схеми навчальних курсів дають змогу всім учасникам мисленево осягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу, осмислити й особисто прийняти конкретний освітній зміст. Та й зусилля вчителів спрямовані не просто на передачу знань, умінь, норм, цінностей через відповідні навчальні взірці, а головню на розвиток в учнів прагнення до відкриття проблемності, нових значень і смислів оточуючих реалій, створення умов вільного вибору сфер долучення кожного до царини соціально-культурних вартостей.

Для вирішення останнього завдання створюються матриці навчальних модулів, що дають змогу адаптувати зміст навчальних курсів до цілей і завдань культурного розвитку особистості учня, водночас визначаючи вихов-

ний ідеал і психолого-педагогічні засоби його досягнення. Далі вчителями конструюються наукові проекти навчальних модулів, що презентують своєрідну карту побудови ідеально-практичного прообразу паритетної освітньої співдіяльності вчителя і учнів, тоді як освітні сценарії модульних занять тактично утілюють психодраматичну концепцію цієї співдіяльності шляхом детального висвітлення центральної сюжетної лінії розвитку і самоорганізації внутрішніх психодуховних станів і процесів школярів. Насамкінець модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості учня уможливають досягнення кожним наступником вищих рівнів самопізнання і самореалізації через самоздійснення системи освітніх учинкових дій, коли має місце саморозвиток їхньої індивідуальності. Навчання за такими взірцями стимулює їх соціальну ініціативність і самостійність, активізує перебіг рефлексивно-сміслових процесів мислення і розуміння.

Останній, *результативно-узагальнювальний*, етап експерименту продовжує збагачення психосоціального змісту модульно-розвивального навчання. Тут відбувається узагальнення та презентація результатів впровадження інноваційної системи, здійснюється комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педколективу, відстежується вплив створеного інноваційно-рефлексивного середовища на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої особистості. Власне стає очевидним культуротворчий потенціал модульно-розвивальних взаємостосунків у самореалізації особистості вчителя і учня. Педагог, оволодіваючи мистецтвом наукового пошуку і психологічного аналізу, істотно розширює межі власної участі у суспільно значущому духовному виробництві. Тому відносини у системі “педагог – культура” характеризуються як рефлексивні, за яких перший і друга постають як суб’єкти взаємоосмислення і взаємотворення. Учитель-дослідник усвідомлює себе суб’єктом розвитку культури, а культуру – умовою особистісно-професійного саморозвитку.

Ставлячись до культури рефлексивним чином, педагог-дослідник долучається до освітнього процесу як цілісна та культуроємна особистість. Завдяки цьому він сприймає учня як повно відмінну і самоцінну індивідуальність, котра задіяна до освітнього соціонаслідування і культуротворення, до низки вчинково-психоло-

гічних дій та актів. Іншими словами, мовиться про творення кожним учасником навчання культурного довкілля і самого себе, коли особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть усталеними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації свого позитивного потенціалу.

Таким чином, рефлексивна сутність змісту модульно-розвивальних нововведень полягає в тому, що всі експериментальні зміни і психодідактичні інновації усвідомлюють як керівники експерименту, так і його виконавці – керівники шкіл, учителі-дослідники, соціальні педагоги, практичні психологи. Більше того, участь у ньому глибоко осмислюють й учні, котрі є учасниками активної розвивальної навчальної взаємодії.

Характерною особливістю експерименту є подальше поглиблення практикування і вдосконалення таких форм рефлексивної роботи, як рефлексивно-позиційна дискусія, проблемно-рефлексивний діалог та полілог [див. 5, с. 28–46; 8, с. 129–134]. Висвітлимо основні принципи та умови їх використання у практиці вчителів-психологів-дослідників модульно-розвивальних шкіл.

Використання *проблемно-рефлексивного діалогу* означає реалізацію в навчанні таких принципів, як діалогічність, проблемність, рефлексивність, особистісність. Діалогічність взаємодії вчителя та учня передбачає відносини рівності і порозуміння між ними; принцип проблемності забезпечує виявлення внутрішніх проблемогенних джерел діалогу через навмисну фіксацію наставником виявлених суперечностей у міркуваннях учнів; рефлексивність педагогічної взаємодії проявляється як такий спосіб організації навчання, який стимулює осмислення і переосмислення учнями відкритих у процесі пошукової пізнавальної активності знань, норм і цінностей; особистісність відображає засадничий зміст і смисловий вектор психокультурної спрямованості освітнього процесу загалом. Зусилля педагога-психолога-дослідника під час проблемно-рефлексивного діалогу переважно спрямовані перш за все на те, щоб: 1) спрогнозувати розгортання пізнавальної ініціативи учнів; 2) створити умови інтелектуально-конфліктної ситуації, яка б стимулювала їх мислєдіяльність; 3) забезпечити можливість реалізації прагнення школярів до самостійного й організованого узгодженого з іншими учасниками навчання розв’я-

зання творчих задач і виконання індивідуальних освітніх проєктів та програм; 4) ініціювати максимально повний вияв їхнього рефлексивно-творчого потенціалу у відшуканні відповідей на проблемні запитання, осмислення й переосмислення актуальних дилем і суперечностей.

Сама методика проведення проблемно-рефлексивного діалогу охоплює два основні прийоми. Перший пов'язаний із моделюванням *проблемно-конфліктної ситуації* за допомогою серії творчих задач чи питань на розмірковування й освоєння способів їх інтелектуально-рефлексивного переосмислення у процесі пошуку прийнятних розв'язків; другий – із організацією цієї ж ситуації засобами неоднозначних проблемних запитань й у такий спосіб уможливлення – проєктне і діяльне – особистісно-рефлексивних розв'язків їх учнями шляхом осмислення розриву між своїми потенційними і реальними спроможностями.

Важливо, що у процесі проблемно-рефлексивного діалогу відбувається культивування здібностей учнів до самоорганізації і самообілізації їхніх зусиль із подолання проблемно-конфліктних ситуацій. Основний акцент при цьому робиться не на якнайшвидшому досягненні високого результату шляхом зняття і редукації творчих феноменів мислення, а навпаки, на підвищенні культури розумової праці. Ще одна важлива умова – дотримання рівності і порозуміння у стосунках між учителем та учнем. Так, педагог не визначає цілком і повністю стратегію і тактику мислєдїяльності учня, а лише створює відповідні умови, які спонукають останнього через задїяння інтелектуальної, особистої і смислової рефлексїї визначати власну програму висунення цїлей, побудову засобів реалізації творчих завдань, осмислення і переосмислення змісту проблемно-конфліктних ситуацій.

Іншою важливою формою організації заняття, яка використовується вчителями переважно на системно-узагальнювальному та контрольному-рефлексивному етапах модульно-розвивального освітнього циклу, є *метод рефлексивно-позиційної дискусії*, який дозволяє не тільки сформулювати банк пропозицій щодо вирішення будь-якої актуалізованої проблеми, а й стимулює оптимальне розгортання процесу глибинної інтелектуальної рефлексії учнів. При цьому освітній механізм позиційної дискусії припускає розподіл учнів класу на три групи. Завдання першої – вироблення у процесі спільної навчальної діяльності проєкту

розв'язання проблеми, де учасники повинні не лише висловити своє бачення розв'язку проблеми, а й обґрунтувати свою позицію. Після запропонованої презентації варіанту розв'язання чи здолання проблеми у процес обговорення долучається друга група, яка повинна виявити всі суперечливі, неоднозначні та альтернативні моменти і виголосити свої пропозиції, проєкти чи програму дій. Третя займається аналізом можливої інтеграції найбільш вагомих компонентів обох проєктів. Після її виступу відбувається обмін позиційними ролями за принципом кола і повторення зазначених процедур. Важливою діагностичною умовою тут є фіксація конструктивних елементів на кожному етапі специфічних діянь усіх трьох груп. Таким чином зазначений метод ґрунтується на відомій гегелівській тріаді: теза – антитеза – синтез. Завдяки активізації процесів інтелектуальної рефлексії він забезпечує високопродуктивну, рефлексивно зорієнтовану, розумову діяльність [6, с. 129].

Важливим методом, який активізує процеси рефлексії в учасників модульно-розвивального навчання, є *рефлексивний полілог*. Його мета – максималізувати самостійне творче мислення учасників заняття при осмисленні заданої проблеми і вибору шляхів її розв'язання у процесі колективного пізнавального пошуку. За допомогою застосування даного методу відбувається: по-перше, глибоке особистісне освоєння учнями заданого змісту; по-друге, розвивається їхнє уміння бачити проблемні моменти у звичному матеріалі; по-третє, удосконалюються процеси постановки і конкретизації завдання; по-четверте, розширюється варіативність бачення шляхів їх розв'язання. Окрім того, відмітимо і значний виховний результат як у контексті взаємостосунків учасників навчання – ними привласнюються принципи паритетності, відповідальності, взаємодопомоги, усвідомлюється власний внесок у створення загальногрупового психологічного клімату в групі, так і в напрямку саморозвитку – ініціюється і розгортається розвитковий перебіг самообілізаційних і самоактуалізаційних здібностей, активізуються внутрішні горизонти рефлексивної саморегуляції.

Принцип полілогу передбачає, що першим висловлює своє бачення проблеми найменш компетентний учасник. Учень почуває себе впевнено і спокійно, оскільки на даний момент ще не запропоновано ніяких інших версій розв'язання проблеми. Вони виникають згодом

як результат внутрішньорефлексивного опрацювання актуалізованого проблемно-ментального досвіду освітньої співпраці окремої навчальної групи.

Така структура полілогу забезпечує розвивальний ефект не лише найздібнішим учням, а й їх менш підготовленим однокласникам. Інакше кажучи, моделюється ситуація, яка сприяє не тільки максимальній реалізації знань, досвіду, а й щонайважливіше творчого потенціалу всіх учасників, коли максимальна пошукова енергія одержується як від перших (завдяки їх можливості більш глибоко і змістовно розгортати пізнавальний процес на основі наявного досвіду та ідей попередніх виступаючих), так і від других (через їхню здатність неупереджено поглянути на проблеми й оригінально, хоча і по-дилетанськи, спробувати їх розв'язати). Воднораз заборона на повторення змушує кожного з учасників максимально зосереджено слухати й осмислювати міркування попередніх доповідачів, і не просто критикувати, а активно рефлексувати змістово-сміслові підстави їх пізнавального пошуку і, відштовхуючись від них, висувати конструктивні доповнення та альтернативи.

Отож, організація полілогу враховує індивідуальні відмінності партнерів у ситуаціях спільної роботи і створює просторово-часові обставини не тільки для розвитку продуктивного мислення кожного з його учасників окремо, а й сприяє найбільш ефективному розвитку процесу колективної творчої активності і самоактивності. Іншими словами, вказана структура групової взаємодії і спілкування реалізує, на наш погляд, один з найважливіших принципів проблемно-групового навчання, що, за умови виконання його вимог, сприяє розвитку учня як індивідуальності та універсуму; мовиться про принцип гармонійного поєднання колективної роботи над проблемою з індивідуальною, про переважання суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним [див. 3; 7].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що, на відміну від класно-урочної та лекційно-семінарської систем, котрі організують раціоналістичний вплив учителів і викладачів на життя дітей і молоді й недостатньо уваги приділяють ефективним способам утвердження поведінки та суспільної свідомості наступників, за модульно-розвивального навчання створюється високопродуктивне інноваційно-рефлексивне середовище, яке дає змогу максимально повно

реалізувати позитивний потенціал усіх учасників у розумовому, соціальному, психосмиловому і духовному розвитку, внутрішньо мотивуючи їх до спільної розвивальної взаємодії, критичної і творчої рефлексії, особистісної і суспільної самореалізації. У будь-якому разі важливими принципами рефлексивної організації інноваційного освітнього процесу є: а) глибинне осмислення, аналіз і переосмислення учнями і студентами свого емпіричного досвіду; б) їхня налаштованість на конструктивну асиміляцію досягнень світової культури; в) концептуалізація і розвиток гуманістичних цінностей, що здобуваються у співтворчості з наставниками; г) ситуаційне культивування рефлексивних здібностей в учасників розвивальних взаємостосунків проблемно-діалогічними, програмово-методичними, оргтехнологічними і власне психолого-педагогічними засобами.

ВИСНОВКИ

1. Сучасна освіта все більше набуває рис рефлексивності, що створює передумови для перетворення як учня, так і вчителя, у таких суб'єктів освітньої діяльності, котрі здатні до самозміни, самотворення, самореалізації свого кращого природного та особистісного потенціалу. Однак традиційне навчання спрямоване на розвиток у школярів лише першого рівня рефлексії – здатності відображати і контролювати окремі свої виконавчі дії, які реалізуються за готовим стандартом, трафаретом. Освітня діяльність у системі модульно-розвивального навчання – це метадіяльність особливого змісту, структури, формовиявлення, за якої відбуваються важливі зміни у психодуховних особливостях особистості, прискорюється розвиток її рефлексивно-екзистенційних спроможностей.

2. Модульно-розвивальна система інноваційної освіти спрямована на системне забезпечення безперервної розвивальної полідіалогічної взаємодії всіх учасників навчання. Її впровадження у практику сучасної школи створює істотно інший, гуманно особистісний, рефлексивно-освітній часопростір, що спричиняється повним функціональним циклом модульно-розвивального метапроцесу. Важливою умовою створеного рефлексивно-співтворчого середовища є світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємин, яка виявляється у реалізації фундаментальної спроможності вчителя і учня до само-

розвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття досвіду творення себе кожного моменту часу як унікальної цілісності та індивідуальності. Реальну дію дана умова знаходить у співдіяльнісній і співтворчій позиції учасників інноваційного навчання, у їхній учинково-психологічній рівності; у глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу; в активному рефлексуванні і духовному збагаченні власного ментального досвіду; в ситуативному осягненні унікальності рефлексивно-творчого ситуаційного буття на основі рефлексії вчителем та учнем пройденого освітнього процесу та результатів власного психокультурного вчинення.

3. Враховуючи, що сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту полягає у поетапному переведенні школи із традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної, виділено й обґрунтовано загальні та спеціальні умови створення рефлексивно-співтворчого довкілля-середовища в навчальних закладах інноваційного типу. Зокрема, загальною умовою першого, підготовчо-організаційного, етапу є налаштованість учителя на співтворчість з учнями, осмислення ним власних пошуково-творчих діянь під час виконання програми дистанційної підготовки як педагога-психолога-дослідника; на другому, діагностико-концептуальному, етапі визначальним постає смислове настановлення вчителя на долучення до розвивальної навчальної взаємодії з учнями як дієве співавторство у побудові рефлексивно-творчого часопростору модульно-розвивального навчання, коли кожен чітко усвідомлює свої функції, ролі, покликання, потенціал; натомість характерною ознакою третього, формуально-розвивального, етапу є максимально повне психозмістове уможливлення рефлексивно-співтворчої взаємодії учасників інноваційного навчання, а підсумовуючою ознакою четвертого, результативно-узагальнювального, етапу – реалізація фундаментальної здатності вчителя та учня до саморозвитку і продуктивного саморефлексування за канонами любові, істини, добра, краси.

1. Боднарчук О.І. Експериментальна психологія : [курс лекцій] / Олена Іванівна Боднарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.

2. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивності освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008.

– №3. – С. 67–92.

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

4. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальною системою / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.

5. Ладенко И.С. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности / И.С. Ладенко, С.Ю. Степанов. – Новосибирск, 1990. – 55 с. – (Препринт / АН СССР, Сибир. отделение. Ин-т истории, филологии и философии).

6. Мамардашвили М.К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии / Мераб Константинович Мамардашвили [под ред. Ю.П. Сенокосова]. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 304 с.

7. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: уч.пос. [для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

8. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации : [монография] / Сергей Юрьевич Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

9. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

10. Фурман А. Теоретична концепція інноваційного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 123–156.

11. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

12. Фурман А. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Анатолій Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 3. – С. 39–56.

АНОТАЦІЯ

Бугерко Ярослава Миколаївна.

Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання.

У статті розглядаються особливості рефлексивного довкілля-середовища як такої організованості освітнього процесу, яка дозволяє максимально повно реалізувати позитивний потенціал вчителя і учня в розумовому, соціальному, екзистенційному і духовному розвитку, внутрішньо мотивуючи їхню сумісну розвивальну взаємодію. Аналізується сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту, який полягає в поетапному переході школи від традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної і містить такі етапи, як підготовчо-організаційний, діагностико-концептуальний, формуально-розвивальний і результативно-узагальнювальний. Визначені умови, принципи і показники рефлексивно-співтворчого середовища в інноваційній системі навчання на

кожному із зазначених етапів; показано, що використання ефективних технологій і методів інноваційної освіти, створення повноцінного рефлексивного освітнього часопростору забезпечують цілеспрямований розвиток рефлексивних процесів в учасників модульно-розвивального навчання, уможливають прийняття ними продуктивного стилю життя, що дозволяє мобілізувати і реалізувати свої кращі здібності і рефлексивно-творчі ресурси особистості у цілому.

Ключові слова: освітня діяльність, рефлексивність, модульно-розвивальна система навчання А.В. Фурмана, рефлексивне освітнє довкілля-середовище, лонгітюдний інноваційно-психологічний експеримент, рефлексивно-співтворча взаємодія, розвиток рефлексивності.

АННОТАЦІЯ

Бугерко Ярослава Николаевна.

Рефлексивная сущность лонгитюдного инновационно-психологического эксперимента по модульно-развивающему обучению.

В статье рассматриваются особенности рефлексивной среды как такой организованности образовательного процесса, которая позволяет максимально полно реализовать положительный потенциал учителя и ученика в умственном, социальном, экзистенциальном и духовном развитии, внутренне мотивируя их совместное развивающее взаимодействие. Анализируется сущность лонгитюдного инновационно-психологического эксперимента, который заключается в поэтапном переводе школы с традиционной образовательной модели к модульно-развивающей и включает такие этапы, как подготовительно-организационный, диагностико-концептуальный, формирующе-развивающий и результативно-обобщающий. Определены условия, принципы и показатели рефлексивно-творческой среды в инновационной системе обучения на каждом из отмеченных этапов; показано, что использование эффективных технологий и методов инновационного образования, создание полноценного рефлексивного пространства обеспечивают целенаправленное развитие рефлексивных процессов участ-

ников модульно-развивающего обучения, делают возможным принятие ими продуктивного стиля жизни, что позволяет мобилизовать и реализовать свои лучшие способности и рефлексивно-творческие ресурсы личности в целом.

Ключевые слова: образовательная деятельность, рефлексивность, модульно-развивающая система обучения А.В. Фурмана, рефлексивная образовательная среда, лонгитюдный инновационно-психологический эксперимент, рефлексивно-сотворческое взаимодействие, развитие рефлексивности.

ANNOTATION

Buherko Yaroslava.

Reflexive Essence of Longitude Innovative-Psychological Experiment in Module-Development Education.

The article describes the peculiar features of the reflexive environment as an organization of the training process, which makes it possible to realize the positive potential of a teacher and a pupil in the mental, social, existential and spiritual development, motivating their common developing interaction from the inner. The essence of the longitude innovative-psychological experiment, which means the gradual transition of school from the traditional educational model to the module-developing and includes such stages as preparatory-organizational, diagnostic-conceptual, forming-developing and resultive-generalizing, is analyzed. The conditions, principles and indicators of reflexive-intercreative environment in the innovative system of education at each of the mentioned stages are determined; it is proved that the use of the efficient techniques and methods of innovative education, creation of the complete reflexive educational time-space provide an aim-oriented development of reflexive processes of the participants of the module-developing education, make possible the adoption of the efficient way of life, which allows to mobilize and bring to life their best talents.

Key words: education activity, reflexivity, module-developing system of education of A. V. Furman, reflexive educational environment, longitude innovative-psychological experiment, reflexive-intercreative interaction, development of reflexivity.

Надійшла до редакції 25.02.2011.